

PUCRS

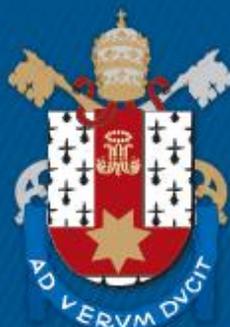
ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

NICOLE FISCHER PEREZ

VIVÊNCIAS E OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM:
A CRIANÇA DE 3 ANOS COM DEFICIÊNCIA E SEUS PARES NA ESCOLA DE
EDUCAÇÃO INFANTIL

Porto Alegre
2020

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

Ficha Catalográfica

P438v Perez, Nicole Fischer

Vivências e oportunidades de aprendizagem : A criança de 3 anos com deficiência e seus pares na escola de Educação Infantil / Nicole Fischer Perez . – 2020.

166 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Marlene Rozek.

1. Criança com deficiência. 2. Creche. 3. 3 anos. 4. Oportunidades de aprendizagem. 5. Contexto escolar. I. Rozek, Marlene. II. Título.

NICOLE FISCHER PEREZ

VIVÊNCIAS E OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM:

A criança de 3 anos com deficiência e seus pares na escola de Educação Infantil

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientação: Prof^a. Dr^a Marlene Rozek

PORTO ALEGRE

2020

NICOLE FISCHER PEREZ

VIVÊNCIAS E OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM:

A criança de 3 anos com deficiência e seus pares na escola de Educação Infantil

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Marlene Rozek – Presidente da Comissão Examinadora – PUCRS

Profª Drª Simone Santos de Albuquerque – UFRGS

Profª Drª Denise da Silva Maia – PUCRS

Profª Drª Gabriela Dal Forno Martins – PUCRS

AGRADECIMENTOS

À Deus, que me concede o dom da vida e motivação para enfrentar os desafios que se apresentam no caminho. Obrigada pelo cuidado e pela proteção.

À minha orientadora, Marlene Rozek, que me instigou a refletir mais profundamente sobre a Educação, que me apoiou neste percurso inteiro e que me incentivou a sempre dar o meu melhor; foi ao teu lado que me formei pesquisadora. E mais humana.

Aos colegas do NEPAPI, por compartilharem seus saberes, seus estudos, seus questionamentos, e me ajudarem a entender a educação de uma perspectiva mais inclusiva, onde todos são acolhidos em suas diferenças.

À Gabi, com quem aprendi muito neste percurso, e que me encanta com seus olhares a respeito das crianças.

À Ana Paula, pelas trocas de experiências, pelas conversas e pelas risadas. Obrigada por compartilhar comigo teus olhares sobre a Educação Infantil.

Às crianças e adultos que participaram desta pesquisa, por me permitirem vivenciar a vida na escola como ela é, por compartilharem suas experiências, seus saberes, suas brincadeiras e seu cotidiano.

À Fabi, por me oferecer apoio, ombro, escuta sensível, e me ajudar a perceber as situações sob outros tantos pontos de vista.

À minha família, em especial ao Luiz, Esther e Pâmela, por compartilharem comigo a vida, a alegria, as dificuldades e a certeza de que tudo dá certo no final.

Ao meu amado pai, Luis, cuja memória me inspira a conquistar ainda mais sonhos e objetivos. Amo ser tua filha.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.

RESUMO

Este estudo trata das vivências e oportunidades de aprendizagem da criança de 3 anos com deficiência na Educação Infantil, e se propõe a entender como esta vive o contexto escolar. Para isto, a partir de um olhar sociológico (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2017) para a infância, objetiva analisar como são vividas as oportunidades de aprendizagem (SERRANO, 2003) pelas crianças e compreender como os adultos percebem a presença da criança com deficiência no contexto escolar. A pesquisa se configura como qualitativa, de cunho exploratório e utiliza como ferramentas de coleta de dados observação participante, entrevista semiestruturada com a equipe diretiva da escola e professores da turma, além de registro no diário de campo das observações realizadas dentro do contexto escolar. Uma turma composta de 19 crianças, sendo uma com deficiência na região metropolitana de Porto Alegre, da rede regular de ensino, foi acompanhada e observada nas atividades e espaços escolares entre os meses de maio a julho de 2019, totalizando 88 horas de observação. Os dados obtidos por meio das observações e das entrevistas foram analisados a partir da Análise Textual Discursiva (ATD), de Moraes e Galiazzi (2006). Foi possível perceber que as interações entre crianças e adultos e crianças e seus pares propiciaram uma série de oportunidades de aprendizagem para os sujeitos envolvidos. A interação com uma criança com deficiência possibilitou para as demais crianças a construção de aprendizagens a respeito de novos movimentos e habilidades corporais, ampliação de diferentes brincadeiras com o próprio corpo na posição de brinquedo, além da elaboração de relações afetivas e promotoras de inclusão/acolhimento. Os adultos, ao se relacionarem com uma criança com deficiência, se perceberam mais capazes de oferecer ajuda e apoio, conseguindo elaborar estratégias para sanar, na medida do possível, suas necessidades. Foi evidenciado o papel central que a brincadeira possui nestas oportunidades de aprendizagem, e da relevância das interações afetivas entre os sujeitos. Também, foi percebido como a troca de fraldas pode ser realizada de maneira que incentive a autonomia da criança, formando e fortalecendo os vínculos afetivos. Por fim, foi possível identificar que a percepção dos adultos a respeito das capacidades e habilidades de uma criança com deficiência foi construída por meio da relação afetiva com ela.

Palavras-chave: Criança com deficiência; Creche; 3 anos; Oportunidades de aprendizagem; Contexto escolar.

ABSTRACT

This study deals with the experiences and learning opportunities of the 3-year-old child with disabilities in Early Childhood Education, and proposes to understand how he lives in the school context. For this, from a sociological perspective (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2017) for childhood, it aims to analyze how the learning opportunities are experienced (SERRANO, 2003) by children and understand how adults perceive the presence of children with disabilities in the school context. The research is configured as qualitative, exploratory and uses as tools of data collection participant observation, semi-structured interview with the school management team and class teachers, in addition to recording in the field diary the observations made within the school context. A class composed of 19 children, one with a disability in the metropolitan region of Porto Alegre, from the regular school system, was followed and observed in school activities and spaces between the months of May to July 2019, totaling 88 hours of observation. The data obtained through observations and interviews were analyzed using the Textual Discursive Analysis (ATD), by Moraes and Galiuzzi (2006). It was possible to notice that the interactions between children and adults and children and their peers provided a series of learning opportunities for the subjects involved. The interaction with a child with a disability made it possible for other children to build learning about new movements and body skills, expanding different games with their own bodies in the toy position, in addition to developing affective and promoting inclusion / welcoming relationships. When adults, when they relate to a child with a disability, they perceived themselves as more capable of offering help and support, managing to develop strategies to remedy, as far as possible, their needs. The central role that play plays in these learning opportunities was evidenced, and the relevance of affective interactions between subjects. It was also noticed how the diaper change can be carried out in a way that encourages the child's autonomy, forming and strengthening affective bonds. Finally, it was possible to identify that the perception of adults about the abilities and skills of a child with a disability was built through the affective relationship with him.

Keywords: Child with disabilities; Nursery; 3 years; Learning opportunities; schoolcontext.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisa realizada no banco de teses da CAPES	20
Quadro 2 – Quadro de categorias de análise	81

LISTA DE SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEE	Necessidade Educacional Especial
PNE	Plano Nacional de Educação
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RCNEI	Referencial curricular nacional para a educação infantil
SMED	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TALE	Termo De Assentimento Livre e Esclarecido
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1 A HISTÓRIA DE LUCAS	11
2 INTRODUÇÃO	15
3 MARCO TEÓRICO	25
3.1 INFÂNCIAS E AS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS.....	25
3.1.1 <i>Historicidade das mudanças conceituais sobre crianças e infâncias</i>	26
3.1.2 <i>Contexto brasileiro e legislativo: avanços e retrocessos na garantia de direitos</i>	29
3.1.3 <i>As infâncias e as crianças na contemporaneidade</i>	35
3.2 EDUCAÇÃO INFANTIL: CRECHE E PRÉ-ESCOLA NO BRASIL	40
3.3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O CONTEXTO ESCOLAR	47
3.3.1 <i>O brincar como forma de viver as infâncias na creche</i>	58
4 PERCURSO METODOLÓGICO	71
4.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO	71
4.2 ASPECTOS ÉTICOS	75
4.3 SUJEITOS DE PESQUISA	78
4.4 ANÁLISE DE DADOS	80
4.4.1 <i>Categoria 1 – Vivências e oportunidades de interações e brincadeiras nas relações entre crianças, seus pares e adultos</i>	81
4.4.1.1 <i>Subcategoria 1 – As brincadeiras das crianças</i>	82
4.4.1.2 <i>Subcategoria 2 – Interações: a vivência na creche com crianças e adultos</i>	92
4.4.2 <i>Categoria 2 – Prática pedagógica: organização de propostas pedagógicas e espaços escolares</i>	107
4.4.2.1 <i>Subcategoria 1 – Propostas pedagógicas</i>	107
4.4.2.2 <i>Subcategoria 2 – Organização dos espaços</i>	114
4.4.3 <i>Categoria 3 – Multifacetada da autonomia infantil: ações de autocuidado, independências e cooperação</i>	121
4.4.3.1 <i>Subcategoria 1 – Autonomia X dependência:</i>	121
4.4.3.2 <i>Subcategoria 2 – Troca de fraldas: vínculo e participação ativa</i>	126
4.4.4 <i>Categoria 4 – Narrativas, percepções e vivências: como os adultos percebem e se relacionam com a criança com deficiência</i>	133
4.4.4.1 <i>Subcategoria 1 – O que dizem os adultos sobre Hulk</i>	133
4.4.4.2 <i>Subcategoria 2 – Adaptações e questões de saúde</i>	139
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
REFERÊNCIAS	151
ANEXOS	160
ANEXO A	160
ANEXO B	161
ANEXO C	162
ANEXO D	163
ANEXO E	164
ANEXO F.....	165

1 A HISTÓRIA DE LUCAS

Lucas¹ era um menino de 9 anos de idade (de acordo com especialistas, com idade mental de uma criança de 3 a 4 anos) e encontrava-se no 3º ano do Ensino Fundamental que, atualmente, é composto por nove anos. Ele estudava em uma escola privada do município de Porto Alegre desde a pré-escola, que foi sua primeira experiência em uma instituição de ensino; não frequentou a creche e permaneceu em casa com sua mãe e babá particular desde o seu nascimento até os 3 anos de idade. Apesar de a residência dele ser bem distante da escola na qual estudava, os pais resolveram matriculá-lo por acreditarem na proposta inclusiva que a instituição se propõe a realizar. Os pais visitaram muitas escolas até decidirem qual seria a melhor para seu filho e, mesmo localizando-se a muitos quilômetros de distância, decidiram que ela ofereceria o melhor suporte para ele. Como Lucas havia sido matriculado aos 4 anos de idade e sua turma havia sofrido poucas alterações, como entrada e saída de alunos, ele possuía os mesmos colegas desde a pré-escola até o Ensino Fundamental.

A escola argumentava que Lucas necessitava de uma monitora que o auxiliasse a se organizar em sala de aula, a realizar as atividades sugeridas e a manter um bom comportamento, como não chutar colegas e professoras. Muitas estudantes de Pedagogia já haviam visitado a escola para serem monitoras de inclusão, termo utilizado pela escola para designar estudantes de Pedagogia que assumiam a função de auxiliares em sala de aula com alunos com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento. Um número alto de estudantes de Pedagogia desistia quando a coordenação da escola relatava que Lucas possuía Síndrome de Down; elas alegavam que tais alunos podem ser muito agressivos, que não tinham experiência para poder exercer a função, que não se sentiam qualificadas. Outras acabavam desistindo da monitoria após trabalhar poucos meses, afirmando que não se enquadravam no perfil da vaga e das exigências solicitadas. Lucas já havia passado por muitas monitoras, e a escola sofria com uma alta rotatividade de universitários para essa função.

Relatando sobre o perfil de Lucas, bem como suas dificuldades e avanços até então alcançados, a coordenadora pedagógica expôs que ele era uma criança que

1 Utilizo o nome fictício Lucas visando a preservação da identidade da criança.

demorou mais do que o tempo “normal” para começar a andar e a falar. Demorou a se comunicar como os seus demais colegas. Por tais aspectos, o trabalho como monitora de inclusão deveria focar na construção do diálogo por parte do aluno, incentivando-o a comunicar fatos corriqueiros de sua rotina, verbalizar emoções, dúvidas e certezas, além de envolver atividades de letramento e alfabetização. Ele não sabia ler e escrever sem ajuda, e a escola mostrava-se preocupada com essa situação. Em razão de possuir Síndrome de Down, a coordenação relatou que Lucas apresentava algumas características próprias dessa condição, tais como: hipotonia (baixo tônus muscular), que dificulta tanto sua coordenação motora ampla quanto sua coordenação motora fina; dificuldades em compreender instruções devido ao seu vocabulário restrito; memória auditiva de curto-prazo reduzida; período de concentração menor que 10 minutos; distração; cansaço em realizar as atividades escolares e negação frente a mudanças/alterações na rotina.

Acerca de seus avanços nos conteúdos escolares, Lucas conseguia contar oralmente até 10 (apesar de não saber reconhecer ou escrever a grafia dos numerais), quantificava elementos até 3 unidades, sabia escrever seu próprio nome com muita dificuldade, e sabia o nome de todas as letras do alfabeto (mas não seu som a ponto de formar sílabas e ler). A escola construiu uma grade curricular diferenciada, voltada para sua idade mental (3 a 4 anos) conforme diagnóstico de especialistas consultados pela família. A professora de Lucas era a responsável por elaborar atividades de sistematização e memorização para a monitora “aplicá-las”, auxiliando-o a “avançar na aprendizagem”, conforme ela própria falava. Por isso, ele tinha muitas folhinhas em formato de portfólio com círculos e retângulos para colorir, números para escrever, elementos para quantificar (sempre até o 10), seu nome para decorar e escrever e muitas letras do alfabeto para sublinhar e colorir.

O comportamento social e afetivo de Lucas, conforme a escola relatava, era de uma criança que possuía dificuldades de criar laços fortes afetivos, de interagir com crianças que não conhecesse e de entender algumas regras sociais. Não expressava demonstrações de carinho pelos colegas ou professoras, seja por meio de abraços ou de palavras. Era preciso que a monitora que trabalhasse com ele focasse em auxiliá-lo nesses aspectos, ajudá-lo a interagir mais, de maneira socialmente aceita pelos demais colegas. No recreio, gostava de brincar apenas com um amigo de outra sala de aula, o Carlos, que também tinha Síndrome de

Down. Lucas evitava ficar perto de seus colegas de turma neste momento, e os mesmos não aparentavam se importar com este fato. Ele não pedia para brincar com eles e seus brinquedos, e eles também não o convidavam para brincar. Os 20 minutos de recreio seguiam algumas sequências de acontecimentos, que formavam a rotina que ele escolhera para vivenciar esse período. Quando tocava o sinal do recreio, Lucas se dirigia para um grande pátio de areia com brinquedos, escorregadores e balanços, e saía à procura de seu amigo. Quando se encontravam, começavam a fazer pequenas brincadeiras e caretas um com o outro; riam e conversavam entre si e decidiam com quais brinquedos iriam brincar.

Desde a pré-escola, Lucas gostava muito do desenho do sítio do Pica Pau amarelo; era uma temática que lhe despertava muita atenção. Dentre os personagens que mais sentia apreço, estava a Cuca do sítio, por quem nutria muito interesse. A escola tinha na biblioteca, dentro de um baú de fantoches, um grande fantoche da Cuca, com uma boca cheia de dentes, igualmente grandes. Lucas ficou fascinado por esse fantoche em especial, o qual conheceu em seus primeiros dias de aula na pré-escola; e do qual não se separou mais. Diariamente, Lucas chegava à escola e solicitava a Cuca para começar suas atividades escolares, e negava-se a realizar qualquer atividade sem a presença do fantoche. Os bibliotecários já eram antigos conhecidos de Lucas, e lhe alcançavam a Cuca todos os dias.

A Cuca era usada por Lucas não como “urso de pelúcia”, ficando no colo, mas como fantoche, na mão direita. Quando Lucas ficava feliz por ouvir o sinal do recreio, Cuca vibrava, falava “Que maravilha!”, e ria alto, ficava igualmente feliz como ele. Quando Lucas ficava triste por não poder sair à hora que queria para o lanche, a Cuca assumia misteriosamente um ar triste, cabisbaixo; Lucas abaixava a cabeça da Cuca, como se ela estivesse com o corpo pesado, a ponto de desmaiar. Ela chorava, e o som de seu choro coincidia com sua boca entreaberta. Cuca personificava as emoções que Lucas sentia (e vice-versa), e todo esse processo era feito pelo próprio “ventríloquo” que, ao invés de projetar somente a sua voz de maneira que o fantoche pareça estar falando, projetava suas emoções em seus gestos e movimentos.

E dia a dia, Lucas foi crescendo, passando por muitas etapas, muitas monitoras de inclusão e muitas professoras. Vivenciou e experienciou um processo de escolarização que lhe permitiu a construção de determinados conhecimentos, ao

mesmo tempo em que lhe omitiu a construção de outros. Mas a história de Lucas, como de tantas outras crianças, não acaba por aqui. E nem é contada da mesma maneira.

2 INTRODUÇÃO

O percurso que trilhei em minha formação acadêmica na graduação em Pedagogia, no período de 2009 a 2014, me formou de muitas maneiras; nesse período me constituí (e diariamente me constituo) como uma professora de crianças, que procura estar atenta às questões e demandas apresentadas por elas, e como ser humano, que se volta para a importância do cuidado e do olhar atento para outro ser humano – que tem pouca idade e se encontra na categoria social do tipo geracional que denominamos de infância (SARMENTO, 2005). O ser professora é um processo que teve início na graduação, e para o qual felizmente não vislumbro um fim, permanecendo inacabado. Todo dia se altera, se modifica e, conseqüentemente, modifica a mim. É um processo que me faz ser curiosa, que me motiva a continuar observando e refletindo sobre as questões cotidianas da Educação Infantil, das crianças, dos adultos que convivem com elas; questões estas que nunca permanecem as mesmas.

Concluí o curso de Pedagogia no final de 2014 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) não somente me tornando professora, mas me tornando um ser humano diferente que sofreu muitos deslocamentos. A Pedagogia, viva como ela é, segue me alterando, e nunca sei para onde os questionamentos que são apresentados por ela me levarão. Mas me deixo ser instigada, me permito seguir com muitas perguntas (que se alteram), algumas respostas (que se alteram) e o brilho no olho (o qual desejo que se altere: que resplandeça ainda mais). Perceber o caráter autoral desse processo docente e amar esse inacabamento altera até mesmo os percursos que tínhamos em mente trilhar: os passos que iniciaram na sala de aula da Educação Infantil se estendem até a sala de aula da Pós-graduação. Faz parte desse meu percurso escrever e refletir sobre minhas experiências no espaço escolar.

Dentre as muitas experiências significativas e de caráter formador que a graduação me proporcionou, relatarei uma que ocorreu ao final do curso de Pedagogia, no ano de 2014, em um estágio não obrigatório. Essa experiência permitiu que um novo percurso – rumo ao Mestrado em Educação na Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) – fosse trilhado por mim, envolvendo questões concernentes à aprendizagem, aos

processos inclusivos e à sensibilidade. Na época eu não alcançava esses patamares, mas novos caminhos estavam sendo construídos.

No começo de 2014 iniciei um estágio como monitora de inclusão escolar dentro de um colégio bem conceituado de Porto Alegre, que afirmava trabalhar sob a perspectiva da Educação Inclusiva. Nesse estágio, eu era responsável por acompanhar uma criança de 9 anos de idade chamada Lucas² em suas atividades escolares. Conforme relatos da equipe diretiva, ele tinha “idade mental de uma criança de 3 a 4 anos” e possuía Síndrome de Down. Enquanto desenvolvia meu trabalho com Lucas, percebia que muitos fatores do espaço escolar no qual ele estava inserido não estavam de acordo com a própria proposta da escola (incluir não somente fisicamente, mas socialmente) e com as demandas que ele apresentava. Grande parte de suas atividades escolares giravam em torno da cópia de letras e números, da repetição quase mecânica, das atividades centradas em cadernos e blocos de escrita; não havia muito espaço na escola para brincar pelo prazer de brincar. As poucas brincadeiras que Lucas participava estavam ligadas diretamente a algum conhecimento do currículo escolar que precisava ser consolidado. Tais atividades estavam se constituindo como um processo de aprendizagem ou como um processo de simples memorização de conteúdos escolares?

Enquanto realizava esse estágio à tarde, cursava a disciplina de *Ação Psicopedagógica* na graduação, ou seja, pela manhã estudava a importância do respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem, com reflexões sobre o que nos dizem os diagnósticos médicos sobre o potencial de aprendizagem de cada criança (dizem pouco), e sobre a possibilidade da aprendizagem ser um processo prazeroso. À tarde, como monitora, era instruída a auxiliar o Lucas a copiar, repetir e memorizar as letras do alfabeto, sem uma proposta que contextualizasse a atividade; fui percebendo que ele não conseguia acompanhar o ritmo de trabalho que a professora demandava dele. Tanto eu quanto ele não víamos muito sentido nessas atividades. Aos poucos, conversando com ele sobre possíveis caminhos alternativos que poderíamos percorrer, se assemelhando a um currículo oculto, fui criando estratégias dentro desse percurso que estava sendo construído para nós. Sim, para nós. Coloco-me junto com Lucas nesse percurso porque o caminho que

2 Utilizo o nome fictício Lucas visando a preservação da identidade da criança.

trilhámos não foi solitário; ali existia uma espécie de parceria, uma certa cumplicidade em participar de uma parte comum de nossa vida – a vida na escola.

Existe algo de particular na história do Lucas, visto que foi experienciada e entendida por ele (dentro de um tempo-espaco circunscrito, em um determinado momento sócio-histórico, com processos subjetivos particulares), mas também apresenta algo de coletivo que ultrapassa as barreiras sociais, culturais, geracionais e temporais que nos envolvem. Um número alto de crianças em nosso país apresenta marcas semelhantes em suas histórias, que são construídas e contadas desde o Sul até o Norte do Brasil: marcas da exclusão, de não pertencimento, de um não-lugar. Em outras palavras, marcas de **“inclusão”** entendida como mera materialidade física na escola, como corpo incluído em um espaço físico, como mero nome na chamada, como mero número na matrícula. Além disso, marcas de **“Currículo adaptado”** entendido como um conjunto de conteúdos selecionados arbitrariamente pela escola, sem consideração pelos interesses e ritmos de aprendizagem do aluno, sem relação com seus conhecimentos prévios (será que se acredita que ele tem algum?).

Lucas foi uma criança que me marcou de muitas formas: ele marcou minha primeira experiência como monitora de inclusão escolar e minha experiência em um sentido mais amplo, mais humano. Auxiliou em minha constituição como professora, e um pouco do que eu sou hoje é fruto dessa experiência. Enquanto trabalhava com ele e elaborava meus questionamentos sobre tudo o que vivíamos na escola de alguma forma eu sabia que tais questionamentos não seriam respondidos naquele espaço, mas que eu deveria buscar outro, que me permitisse outra formação; um espaço no qual eu não buscava apenas respostas para as minhas dúvidas e anseios, mas que me provocaria ainda mais perguntas, mais questionamentos, até sobre as minhas certezas. Pensar sobre a história de Lucas, e sentir que faço parte dessa história, me fez refletir sobre questões que envolvem ensino, aprendizagem, dificuldades na aprendizagem e processos inclusivos. O percurso do Lucas, que cruzou com o meu percurso e o alterou, me motivou a buscar a formação continuada no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS. E assim é iniciada uma nova caminhada, agora, no espaço acadêmico.

Deste modo, refleti sobre como o contexto escolar necessita elaborar novos inícios de histórias (e novas histórias) que oportunizem enredos, tramas, surpresas e

êxitos para as crianças. Um espaço que parta de uma perspectiva de Educação Inclusiva – onde a diversidade não seja entendida como sinônimo de patologia, reduzindo as práticas pedagógicas a ações de reabilitação, nem sendo utilizada para amparar discursos segregadores de qualquer tipo. Comecei a entender a urgência de pensar em um espaço escolar no qual a diferença seja respeitada e valorizada, não sendo entendida como defeito, como falta, necessitando de correção.

Partindo dessas experiências e inquietações apresentadas no espaço escolar, sob a perspectiva da Educação Inclusiva, percebi a importância de estudar a respeito do contexto escolar da Educação Infantil, espaço onde muitas histórias de percursos escolares se iniciam, buscando compreender o seguinte problema de pesquisa: **Como a criança de 3 anos com deficiência vive o contexto escolar?**

Sendo assim, este estudo objetiva compreender de que forma o contexto escolar é vivido pela criança de 3 anos com deficiência. Para responder o problema de pesquisa, inicialmente foram elaborados dois objetivos específicos, que possuem diferentes finalidades:

- a) Analisar como são vividas as oportunidades de aprendizagem pelas crianças no contexto escolar;
- b) Compreender como os adultos percebem a presença da criança com deficiência no contexto da escola.

O local escolhido para a realização desta pesquisa é o contexto de uma Escola Municipal de Educação Infantil, de ensino regular, na região metropolitana de Porto Alegre, utilizando a observação participante como método de investigação. Neste contexto, uma turma de crianças de 3 anos, a qual possui uma criança com deficiência, foi indicada pela escola para a realização da observação participante.

A partir desta escolha, a turma em questão foi observada em seus diferentes espaços escolares; tais observações geraram dados, que foram coletados por meio do diário de campo da pesquisadora. A decisão de realizar esta pesquisa fora da capital de nosso Estado é uma decisão consciente e que prima pela valorização de outros municípios, pela visibilidade de outros espaços que nem sempre estão incluídos em pesquisas científicas. Do mesmo modo, a proximidade que o município possui com a casa da pesquisadora é um dos fatores que, também, torna viável a realização da pesquisa.

A justificativa para esta pesquisa deve-se ao fato de que, nos últimos cinco anos, pouco investimento tem sido feito em produção científica (dissertações e teses) a respeito da criança de 0 a 3 anos com deficiência que frequenta o ensino regular.

O presente Estado do Conhecimento teve como objetivo mapear as pesquisas elaboradas com abrangência nacional no Brasil a respeito da criança de 0 a 3 anos com deficiência no contexto escolar. Para esse fim, foi consultado o Banco de Dados de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – BDTD-IBICT. A opção por esse banco de dados foi feita devido à integração de teses e dissertações brasileiras que ele apresenta, compondo, dessa maneira, a produção intelectual brasileira a respeito da temática pesquisada.

O recorte temporal compreendido para a efetuação desse estado de conhecimento abrangeu o período de 2014 até 2019, totalizando os últimos seis anos. Com o propósito de alcançar uma aproximação maior com o foco de pesquisa, ou seja, de entender o que os cientistas brasileiros têm pesquisado a respeito da criança de 0 a 3 anos com deficiência, no contexto escolar, foram realizadas buscas com as seguintes palavras-chave: “deficiência”, totalizando 4.815 resultados; “Educação Infantil”, somando 1.740 resultados; “0 a 3 anos”, somando 42.390 resultados.

O número elevado de trabalhos que não estava em consonância com a tríade-foco do estado do conhecimento (0 a 3 anos, criança com deficiência, contexto escolar) exigiu a elaboração de alternativas metodológicas de refinamento na utilização de palavras-chave. Com o intuito de buscar uma consonância maior entre os objetivos de pesquisa e os trabalhos apresentados, foram elaborados os seguintes descritores híbridos: “Educação Infantil”, “Deficiência”, “0 a 3 anos”. Tais descritores foram usados em conjunto, garantindo, assim, um recorte mais qualificado das teses e dissertações; foram identificados 37 trabalhos.

Realizou-se a leitura flutuante dos títulos dos 37 trabalhos; foram selecionados os que atendiam plenamente aos critérios de seleção e excluídos aqueles que não tratavam de crianças com deficiência, de 0 a 3 anos no contexto escolar. Em 28 dos 37 estudos, foram identificados critérios que não atendiam ao que foi preestabelecido: faixa etária não condizente (5 a 7 anos), crianças sem

deficiência, contexto escolar diverso e resultados repetidos. Por isso, não foram selecionados.

A seguir, foram lidos os resumos dos demais trabalhos cujos títulos encontravam alinhamentos com o foco de pesquisa, a fim de verificar se eles estavam dentro do escopo proposto. Após essa análise, foram selecionados nove trabalhos que atenderam aos critérios de seleção, compondo o *corpus* de análise. Como sistematização dos descritores utilizados e dos resultados encontrados, pode-se observar a tabela abaixo.

Descritores	Tipo de busca no IBICT	Período buscado	Encontrados	Utilizados
“Deficiência”	Geral	2014-2019	4.815	-
“Educação Infantil”	Geral	2014-2019	1.740	-
“0 a 3 anos”	Geral	2014-2019	42.390	-
“Educação Infantil” + “Deficiência”	Geral	2014-2019	93	-
“Educação Infantil” + “Deficiência” + “0 a 3 anos”	Resumo	2014-2019	37	9

Quadro 1. Elaborada pela autora, 2019.

Com o *corpus* de análise formado, foi elaborada a Tabela bibliográfica anotada como forma de sistematizar o estudo do material e organizá-lo, facilitando, dessa forma, a elaboração de categorias. Para tanto, foram construídos seis campos de filtragem de informações na tabela: um número que designasse cada trabalho; o ano em que ele foi concluído; o tipo (dissertação ou tese); o autor; se a faixa etária buscada era contemplada de maneira exclusiva (0 a 3 anos), mesclada (0 a 5 anos) ou parcial (a partir dos 3 anos); título do trabalho e resumo na íntegra.

O *corpus* de análise é composto por nove trabalhos, divididos entre oito dissertações e uma tese; eles foram elaborados nos anos de 2014 (uma tese e duas

dissertações), 2015 (três dissertações) e 2016 (três dissertações). A produção a respeito da temática aparentemente se manteve estável entre o período de 2014 a 2016, não apresentando alterações em seu ritmo de produção. Observou-se que houve uma possível ruptura dos trabalhos que tratam das crianças na faixa etária 0 a 3 anos com deficiência no contexto escolar, pois não foram encontrados trabalhos entre os anos de 2017 e 2018, com os descritores-híbridos selecionados. Essa constatação de produção escassa de pesquisas acerca da temática levanta algumas hipóteses: os pesquisadores têm enfrentado dificuldades de alguma natureza para realizar pesquisas com crianças com deficiência nas escolas? As crianças na faixa etária dos 0 aos 3 não têm sido percebidas como sujeitos de pesquisa? As crianças de 0 a 3 anos com deficiência têm usufruído de seu direito à educação na creche? São questões importantes a serem discutidas, pois muito podem contribuir para que haja o entendimento desse aparente declínio de pesquisas sobre esses sujeitos.

Quanto à forma como esses trabalhos apresentam a faixa etária dos 0 aos 3 anos, foram identificados três modos anteriormente citados: exclusivo, mesclado ou parcial. Verificando o *corpus* de análise, foi observado que, do total de nove trabalhos, quatro trabalhos (OLIVEIRA, dissertação, 2014), (SANTOS, dissertação, 2016), (BORGES, dissertação, 2016), (SOEIRA, dissertação, 2015) apresentaram exclusivamente crianças na faixa etária dos 0 aos 3 anos; dois trabalhos (CAMIZÃO, dissertação, 2016), (ROCHA, dissertação, 2014) apresentaram de maneira mesclada a faixa etária 0 a 3 anos, com crianças entre 0 e 5 anos, e três trabalhos (COTONHOTO, tese, 2014), (PINHEIRO, dissertação, 2015), (ALMEIDA, dissertação, 2015) apresentaram parcialmente a faixa etária dos 0 aos 3 anos, com crianças entre 3 a 7 anos. Dessa forma, pode-se observar que o número de produções científicas que tratam exclusivamente das crianças de 0 a 3 anos é baixo, totalizando quatro trabalhos.

Em continuidade ao processo de análise, os nove trabalhos foram categorizados a partir da leitura dos resumos e da identificação de seus objetivos de pesquisa. Assim, foi possível construir três categorias de análise que contribuem para o entendimento do que se tem pesquisado a respeito das crianças de 0 a 3 anos com deficiência no contexto escolar: **Prática pedagógica**, com cinco trabalhos (OLIVEIRA, 2014), (COTONHOTO, 2014), (CAMIZÃO, 2016), (SANTOS, 2016), (ALMEIDA, 2015); **Processo de inclusão**, com três trabalhos (PINHEIRO, 2015),

(BORGES, 2016), (ROCHA, 2014); e **Relação família-escola**, com um trabalho (SOEIRA, 2015).

A primeira categoria, denominada como Prática Pedagógica, apresenta cinco trabalhos que tratam exclusivamente do trabalho do professor em sala de aula. Existem trabalhos de Oliveira e Cotonhoto que se enquadram nesta categoria; Oliveira (2014) trata das concepções que tais profissionais defendem a respeito da criança de 0 a 3 anos da Educação Especial e da maneira como essas concepções se cruzam com outras relacionadas à Educação Infantil e à Inclusão escolar. Ainda sob análise da prática pedagógica, Cotonhoto (2014) busca compreender a proposta e a prática do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de uma determinada Salas de Recursos como ação complementar com crianças com deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento.

A segunda categoria, denominada como Processo de Inclusão, composta por três trabalhos, busca entender como se dá esse processo dentro de um contexto escolar e a complexidade que é demandada pelos atores sociais para que venha a se concretizar. Há trabalhos de Pinheiro e Borges que se enquadram nesta categoria; Pinheiro (2015) objetiva analisar a forma como ocorre o processo de inclusão de crianças de 3 a 5 anos com deficiência intelectual na Educação Infantil, na Rede Municipal de São Luís – MA, procurando discutir as percepções das professoras sobre a inclusão escolar dessas crianças. Em consonância com a proposta de análise de processos inclusivos, Borges (2016) problematiza como a estimulação precoce tem promovido a inclusão de crianças público-alvo da Educação Especial na creche, buscando compreender a maneira como o processo de estimulação precoce é realizado.

A terceira categoria, denominada Relação família-escola, apresenta um trabalho, no qual Soeira (2015) analisa, no contexto educacional do AEE de crianças com deficiência, a relação família-escola, destacando a importância do atendimento não somente para as crianças, mas para suas famílias e para a própria escola.

Com a finalidade de identificar as ferramentas de coletas de dados mais utilizadas pelos pesquisadores, foi percebida uma concentração grande na escolha metodológica de entrevistas (seis trabalhos), em detrimento de observações (três trabalhos) e registro de diário de campo (três trabalhos). Os instrumentos de coleta de dados menos usuais foram a análise documental (dois trabalhos), questionário

(um trabalho), pesquisa-ação (um trabalho) e revisão literária (um trabalho). Como possível hipótese para a escolha de um número maior de entrevistas em comparação às observações, podem-se problematizar questões relativas ao tempo e à mobilidade que cada pesquisador tem disponível para realizar sua pesquisa, além das questões éticas delicadas em torno da observação de um espaço onde há crianças com deficiência. As entrevistas podem vir como uma ferramenta metodológica mais viável quando essas questões emergem. É preciso esclarecer que alguns trabalhos utilizaram em conjunto várias ferramentas de coletas de dados (todas essas ferramentas foram contabilizadas).

Analisando os dados obtidos a partir desse estado de conhecimento, é possível realizar algumas considerações finais que apontem novos caminhos a serem percorridos pelas pesquisas brasileiras a respeito das crianças de 0 a 3 anos com deficiência no contexto escolar. Além da escassez de pesquisas relacionadas a essa temática, é fundamental atentar para a concentração de trabalhos em torno da prática pedagógica do professor, em detrimento de outras questões mais relativas à própria ação e vivência das crianças, que parecem não encontrar espaço no campo acadêmico; as crianças têm permanecido à margem como sujeitos de pesquisa que necessitam ser ouvidos? Quais têm sido os incentivos (ou desestímulos?) nas esferas acadêmica e escolar que os pesquisadores têm encontrado? É possível pensar e fazer pesquisas que sejam problematizadas a partir da ação das crianças nas escolas de Educação Infantil, ou que levem em consideração as contribuições dos olhares infantis sobre as questões pesquisadas?

Em relação às ferramentas metodológicas utilizadas, em sua maioria constituídas de entrevistas estruturadas ou semiestruturadas, é indispensável uma análise mais aguçada sobre os objetivos que as pesquisas se propõem a atingir e os meios metodológicos que utilizam para seus fins. Em muitos contextos, somente as entrevistas e os questionários podem não abarcar toda a complexidade do que se quer entender – seja a prática pedagógica, o processo de inclusão ou, até mesmo, a relação família-escola. Desse modo, ressalta-se a importância de pensar em instrumentos de coleta de dados (como observação, observação participante e outros) que propiciem aproximações cada vez maiores entre o pesquisador e o contexto escolar, possibilitando, assim, novos olhares e novas reflexões sobre as crianças e suas infâncias. O pesquisador tem de estar atento às conversas que são

travadas nos corredores, às risadas no pátio, aos choros na entrada da escola, aos silêncios e gritos no refeitório, aos abraços entre amigos, às filas até a brinquedoteca, a fim de descobrir cada vez mais a complexidade desse contexto. É imprescindível investir tempo no campo e com as crianças; “doses homeopáticas” de observações nesse espaço escolar não dão conta das nuances/sutilezas do cotidiano, tão preciosas ao pesquisador.

O documento produzido pela UNICEF em 2013 sobre a situação mundial da infância de crianças com deficiência também justifica esta pesquisa. Ele revela a falta de dados confiáveis sobre o número e a situação em que vivem essas crianças no mundo, a dificuldade de realizar um mapeamento de suas condições de vida, de saúde e de lazer e a falta de visibilidade que essas crianças possuem nas políticas públicas e nos programas de desenvolvimento de cada País. Outro fator que coloca obstáculos na geração desses dados é a própria concepção de deficiência, que sofre variações de acordo com a história, a cultura e a região de cada sociedade.

Sentindo-me parte da agenda global que o documento institui, e visando gerar dados e reflexões pertinentes para a produção científica sobre as crianças com deficiência no Brasil, o presente estudo se encontra em consonância com a 9ª ação promotora da igualdade através da inclusão, apresentada pelo documento como compromisso internacional firmado entre os países signatários (UNICEF, 2013, p. 25:

Promover uma agenda global de pesquisas sobre deficiência, visando gerar dados confiáveis e comparáveis necessários para orientar o planejamento e a alocação de recursos, e para inserir as crianças com deficiência de forma mais visível na agenda de desenvolvimento.

Entendendo a deficiência como parte de nossa condição humana (UNICEF, 2013), e os espaços escolares como plurais e inclusivos de sujeitos de direitos com deficiência e sem deficiência, não segregadores, se faz necessário que a produção de pesquisas sobre os contextos em que as crianças vivem cresça qualitativa e quantitativamente, tanto quanto a visibilidade que as crianças com deficiência necessitam ter.

3 MARCO TEÓRICO

O marco teórico da presente pesquisa está organizado em três capítulos; o primeiro, intitulado “Infâncias e as crianças de 0 a 3 anos”, apresenta a historicidade das mudanças conceituais, nas esferas social, política e educacional, a respeito das infâncias e das crianças e a perspectiva da Sociologia da infância como potente lente para compreendê-las na contemporaneidade, a partir da positividade. O segundo, intitulado “Educação Infantil: creche e pré-escola no Brasil”, contextualiza a criação das creches e pré-escolas em nosso país e evidencia a importância do movimento das mulheres na luta pela Educação pública e gratuita para as crianças. O terceiro, intitulado “A Educação Especial e o contexto escolar”, evidencia as óticas (médica e psicológica) que permeiam a legislação educacional na modalidade da Educação Especial e apresenta a Educação Inclusiva como importante princípio para orientar as práticas no contexto escolar.

3.1 Infâncias e as crianças de 0 a 3 anos

A percepção que os adultos possuem sobre o que é ser criança e sobre o que é a infância não se mantém estável ao longo dos tempos históricos, como alguns poderiam imaginar. Essa percepção é elaborada por meio das construções sociais (englobando crenças, culturas, entendimentos de si e do outro), dos contextos históricos e suas conjunturas, dos conhecimentos que são elaborados e sistematizados como científicos e de fatores que nem sempre conseguimos identificar; é tarefa complexa olhar para trás, com nosso entendimento, na tentativa de compreender como as infâncias e crianças eram percebidas.

Objetivando um entendimento maior sobre a historicidade das concepções de infâncias e crianças, é preciso apresentar como esse conhecimento tem sido entendido e organizado na atualidade pelos pesquisadores. Nesse momento, é preciso pontuar que nosso olhar não é neutro, antes, é carregado de nossa visão de mundo e de nosso entendimento sobre o que vemos.

Para além de apresentar um panorama “absoluto” dos entendimentos a respeito das infâncias e das concepções sobre crianças elaboradas no passado, o

intuito aqui é expor o conhecimento – sistematizado, realizado dentro de um recorte geográfico e temporal, carregado de subjetividades de quem escreve e de quem lê – produzido acerca dessas mudanças conceituais. Com essas questões apresentadas, sistematizo brevemente algumas concepções de infâncias e de crianças que se materializaram desde a Idade Média.

3.1.1 Historicidade das mudanças conceituais sobre crianças e infâncias

O historiador Philippe Ariès (1914 – 1984), em seu livro “História social da criança e da família” (ARIÈS, 1981), por meio de fonte historiográfica – mais precisamente a iconografia³ da Idade Média na Europa – apresenta a volatilidade das concepções a respeito da produção social da infância, dos sentimentos construídos pelos adultos sobre as infâncias, e o modo como as crianças são percebidas por esses adultos ao longo desse espaço de tempo.

As “idades da vida”, isto é, as representações das “fases” que o homem pode experimentar desde o seu nascimento até a velhice, já estavam presentes em numerosos textos produzidos na Idade Média (Ariès, 1981, p. 9). A compilação de textos “*Le grandpropriétaire de toutes choses*” do século XIII, no qual temas sacros e profanos se misturam, evidencia as sete idades pelas quais o homem passa e nos apresenta como a infância era percebida. Nessa espécie de enciclopédia, a infância é entendida como a primeira das idades, encarada como um período de vida que inicia no nascimento da criança e se estende até o seu sétimo ano. Essa primeira fase de vida do homem é caracterizada pela falta, pela negação: *Enfant*, palavra francesa, traduzida para o português como “criança”, significa o não-falante, aquele que ainda não fala; como observa Ariès (1981, p. 6): “nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras, pois ainda não tem seus dentes bem ordenados nem firmes, como dizem Isidoro e Constantino”. A ausência de algo, a incompletude, é a marca que identifica a infância na Idade Média, e que a identificaria por um longo tempo.

3 De acordo com o dicionário online Michaelis, iconografia pode ser definida como: 1 – Conhecimento da representação de imagens. 2 – Arte e técnica de representar por imagens.

Essas representações das idades da vida marcam a iconografia profana, principalmente a partir do século XIV; as fases da vida exibidas tanto em capitéis como em afrescos destes séculos “não correspondiam apenas a etapas biológicas, mas a funções sociais; sabemos que havia homens da lei muito jovens, mas, consoante a imagem popular, o estudo era uma ocupação dos velhos” (ARIÈS, 1981, p. 9). Ou seja, dentro desse contexto social a infância não era determinada somente pelo fator idade (etário), ou mesmo pela biologia (marcos do desenvolvimento), mas pelo fator função social. A infância carregava uma ideia de subordinação, de dependência, gerando um alargamento etário dessa idade da vida conforme a função social que o sujeito mantivesse, pois, de acordo com Ariès (1981):

Só se saía da infância ao se sair da dependência, ou, ao menos, dos graus mais baixos da dependência. Essa é a razão pela qual as palavras ligadas à infância iriam subsistir para designar familiarmente, na língua falada, os homens de baixa condição, cuja submissão aos outros continuava a ser total: por exemplo, os lacaios, os auxiliares e os soldados. Um “*petitgrçon*” (menino pequeno) não era necessariamente uma criança, e sim um jovem servidor (da mesma forma hoje, um patrão ou um contramestre dirão de um operário de 20 a 25 anos: “E um bom menino”, ou “esse menino não vale nada”).

É pertinente observar que nesse período (século XIV até o século XVIII) as idades da vida retratam diferenças nas funções sociais exercidas na infância, com papéis sociais distintos para crianças bem pequenas e para as crianças maiores (essa nomenclatura se materializaria lentamente), evidenciando ainda um recorte de gênero – há expectativas sobre o que se espera que meninos e meninas aprendam em idade escolar, por exemplo. Essa distinção nos papéis sociais pode ser observada nos modos pelos quais os adultos permitiam que as crianças vivessem suas infâncias:

[...] Primeiro, a idade dos brinquedos: as crianças brincam com um cavalo de pau, uma boneca, um pequeno moinho ou pássaros amarrados. Depois, a idade da escola: os meninos aprendem a ler ou seguram um livro e um estojo; as meninas aprendem a fiar (ARIÈS, 1981, p.9).

Podemos observar que a infância era também destinada às brincadeiras, fase da vida compreendida como a idade dos brinquedos; a atividade do brincar estaria relacionada diretamente com as crianças pequenas. O que causaria o “término” desta fase de vida mais lúdica? A instituição escolar; a entrada na escola marca a saída da brincadeira e a despedida dos brinquedos. Ao mesmo tempo, também marca o início de atividades mais ligadas ao cotidiano adulto da época, como ler e

fiar, cujo objetivo era preparar tais crianças para as responsabilidades e afazeres da vida adulta.

Apesar das diferentes funções sociais que eram atribuídas a cada idade da vida, as crianças não recebiam outras diferenciações que caracterizassem esse período da infância; seus pais e cuidadores lhes vestiam com os mesmos modelos de roupas que eles próprios usavam, sem nada que identificasse suas roupas como roupas infantis. Após deixar os cueiros (faixas que enrolavam as crianças recém-nascidas), elas eram vestidas com roupas semelhantes às dos adultos, variando apenas em sua proporção de tamanho. Dentre os fatores que se relacionam com essa ausência de “marcas sociais” para diferenciar a infância da fase adulta, identificamos a pouca valorização que as crianças recebiam e os altos índices de infanticídio cometidos até o final do século XVII:

O fato de ajudar a natureza a fazer desaparecer criaturas tão pouco dotadas de um ser suficiente não era confessado, mas tampouco era considerado com vergonha. Fazia parte das coisas moralmente neutras, condenadas pela ética da Igreja e do Estado, mas praticadas em segredo, numa semiconsciência, no limite da vontade, do esquecimento e da falta de jeito. A vida da criança era então considerada com a mesma ambiguidade com que hoje se considera a do feto, com a diferença de que o infanticídio era abafado no silêncio [...] (ARIÈS, 1981, p. XV).

Apesar de ser considerado crime, o infanticídio era uma prática que ocorria em segredo, com motivações tão diversas quanto o modo com que essas mortes ocorriam. Ariès (1981, p. XV) sugere que o infanticídio poderia ocorrer “talvez, camuflado, sob a forma de um acidente: as crianças morriam asfixiadas naturalmente na cama dos pais, onde dormiam. Não se fazia nada para conservá-las ou para salvá-las”. O infanticídio não poderia ser justificado em função de “razões médicas e higiênicas” (ARIÈS, 1981, p. XV); sendo assim, sua prática estaria mais intimamente ligada à concepção de criança popularmente compreendida nesse período histórico e a demais fatores sociais e econômicos que não alcançamos em sua totalidade. A relação que Ariès (1981) tece entre o modo como a criança era percebida nesse período e o modo como o feto é percebido atualmente (por vezes esvaziado de humanidade) nos auxilia em nossa tentativa de mensurar como o infanticídio era entendido socialmente.

A prática do infanticídio entraria em queda somente ao final do século XVII, conforme Ariès (1981) observa. A compreensão a respeito da infância como uma fase da vida que merece ser protegida produz novas estratégias de preservação,

como investimentos em práticas de higiene. Anteriormente, o falecimento de crianças pequenas não era sentido com abatimento; agora, o luto e a tristeza se tornam presentes diante de sua perda.

Desta forma, o sentimento dos adultos em relação a infância se desenvolve de maneira progressiva, em duas “ondulações”, conforme Ariès (1981) analisa: a primeira se refere à *paparicação* (surgindo no meio familiar), e a segunda ao *apego* (surgindo com os educadores e eclesiásticos). O sentimento de *paparicação* é elaborado percebendo a criança como uma fonte de entretenimento, a qual, “por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto” (ARIÈS, 1981, p. 100). No relato da Marquesa de Sévigné (1626-1696) a respeito das “proezas” de sua neta é possível identificar o modo como o sentimento de *paparicação* estava presente ao descrever a criança:

Mandei cortar seus cabelos. Ela agora usa um penteado solto. Esse penteado foi feito para ela. Sua tez, seu colo e seu corpinho são admiráveis. Ela faz cem gracinhas, fala, faz carinho, faz o sinal da cruz, pede desculpas, faz reverência, beija a mão, sacode os ombros, dança, agrada, segura o queixo: enfim, eia é finda em tudo que faz. Divirto-me com ela horas a fio (ARIÈS, 1981, p. 159).

Em contraste com o sentimento de *paparicação*, o sentimento de *apego* formado entre “os moralistas e educadores” (ARIÈS, 1981, p. 162) influenciaria a educação até o século XX; segundo o autor, “o apego à infância e à sua particularidade não se exprimia mais através da distração e da brincadeira, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral” (1981, p. 162). Esta atenção a tais aspectos resultaria em uma educação cada vez mais ancorada nas ciências positivas e mais distante do saber filosófico (DIAS, 2006); como resultado, as crianças seriam submetidas a uma lógica que se preocuparia em uniformizar sua educação, classificar seu rendimento em níveis de inteligência e por fim, excluir do convívio dos demais as crianças que não se encaixavam no padrão esperado.

3.1.2 Contexto brasileiro e legislativo: avanços e retrocessos na garantia de direitos

As concepções a respeito da criança continuam em movimento, sofrendo deslocamentos por questões relativas às esferas social, histórica, econômica, educacional, médica, assistencial; neste momento, realizo um delineamento breve acerca dos principais marcos da legislação do contexto brasileiro, na tentativa de compreender as concepções que permeiam esses marcos, abrangendo o período do final do século XIX até o século XXI.

Passone e Perez (2010) sistematizaram em cinco blocos a contextualização histórica a respeito do atendimento à infância no Brasil, nos oferecendo subsídios para refletirmos sobre as concepções que permearam tais políticas e legislações em nosso país. Os blocos estão organizados em cinco períodos históricos, compreendidos como República Velha (1889 a 1930), Autoritarismo populista (1930 a 1945), Democracia populista (1945 a 1964), Governo ditatorial (1964 a 1985) e Nova República (a partir de 1985).

O contexto que precede o primeiro bloco histórico é marcado pela Lei do Ventre Livre (1871), promulgada em 28 de setembro, que colocava em condição de liberdade os filhos nascidos de mulheres submetidas à escravidão. Se essa lei colocava as crianças nascidas após essa data em condição de liberdade, é importante pensar em como essas crianças eram percebidas anteriormente no ventre de suas mães: elas já nasciam na condição de escravas, sem qualquer oportunidade de mudança da realidade que lhes era apresentada. Os únicos direitos que lhes eram conferidos eram os direitos de ser propriedade de seu senhor; a identidade que lhes era conferida era a de escrava, de posse. É preciso lembrar que as crianças nascidas de mães na condição de escravas eram subordinadas a mesma condição de escravidão; tais crianças (e mães) eram majoritariamente negras e pobres, carregando em seus corpos negros as marcas de um sistema que as excluía, que as violentava, negando-lhes o direito de serem percebidas como sujeitos. Como a abolição em sua “plenitude” começou a ocorrer a partir de 1888 (com a Lei Áurea) os pais das crianças nascidas em condição de liberdade continuavam em condição de escravidão, como também seus filhos. Historicamente, a escravidão foi abolida há pouco mais de 140 anos; socialmente, as crianças negras e pobres ainda carregam as marcas da violência e da exclusão social, herdadas de um período não tão distante (PASSONE; PEREZ, 2010).

Após a promulgação dessa lei que coloca estas crianças nascidas em condição de liberdade, o primeiro período histórico denominado de República Velha (1889 a 1930) é marcado por uma série de marcos legais e normatizações que visavam obter um controle estatal sobre a infância:

Em meados do século XIX, o período conhecido pelas Rodas dos Expostos passaria a ser alvo de críticas da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, criando condições para o advento da pediatria no país, bem como as ações de entes privados, com caráter filantrópico, marcadamente influenciados pelo movimento positivista e higienista que se delineava no cenário internacional. Essas mudanças ocorriam influenciadas pela passagem do império à república e da sociedade escravocrata à organização da sociedade livre e de trabalhadores, período vinculado ao despertar do sentimento de nacionalidade e ao início da industrialização do país (PASSONE; PEREZ, 2010, p. 653).

A partir desse contexto social e político, novos olhares foram lançados sobre as crianças brasileiras e suas infâncias; com a processual incorporação da visão humanista, uma rede de proteção social (PASSONE; PEREZ, 2010) foi timidamente iniciada, sendo composta pela união das esferas médica, jurídica e assistencial.

O período histórico seguinte, identificado como Autoritarismo populista (1930 a 1945), é assinalado pela instituição do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil, que precederia a ditadura do Estado Novo. A Constituição de 1934, que apresentou muitos avanços em relação aos direitos que hoje percebemos como básicos, como a garantia do voto secreto de homens e mulheres, a alternância no governo através de eleições e o direito à livre expressão, contrasta com a suspensão, no ano de 1935, dos direitos civis e as perseguições políticas que se seguiram. As primeiras políticas sociais do Brasil com zelo particular para a família e à infância foram elaboradas na esfera da assistência social (PASSONE; PEREZ, 2010). A Constituição de 1937 perceberia a infância e a juventude como objeto de cuidado, sendo responsabilidade do Estado lhe oferecer garantias especiais que visavam o desenvolvimento de suas faculdades, oportunizando às famílias auxílio e segurança estatal para a educação de seus filhos e condições mínimas de sobrevivência. Concomitantemente ao reconhecimento ainda prematuro de que o Estado deveria apresentar atenção especial à infância e juventude, as práticas higienistas e coercivas também foram voltadas para essas faixas etárias, com a internação de menores como uma das principais estratégias de obter controle e oferecer atendimento às crianças e adolescentes marginalizados. Sob a ótica da assistência:

A criação do Departamento Nacional da Criança – DNC –, do Serviço de Assistência ao Menor – SAM – e da Legião Brasileira de Assistência – LBA – marcaram o atendimento às famílias, crianças e jovens no período. A intenção da União de formular um sistema de assistência social à infância possibilitou a criação do Conselho Nacional de Serviço Social, ao qual caberia instituir serviços públicos de atendimento à população em condições de pobreza e miserabilidade, para atuar nas esferas de âmbito nacional, estadual e municipal (PASSONE; PEREZ, 2010, p. 656 e 657).

O terceiro período histórico, identificado como Democracia populista (1945 a 1964), foi marcado como o primeiro período democrático do Brasil, com profundos investimentos na área industrial e um alargamento do sistema de proteção social. A Constituição de 1946 sancionou direitos vitais aos trabalhadores (referidos no art. 157), impactando diretamente as infâncias de seus filhos, como o salário-mínimo e serviços de assistência médica às gestantes e aos trabalhadores. As regulações das esferas sociais e educacionais se tornaram mais consistentes com o decreto-lei n. 4.024 de 1961, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Anteriormente, a Constituição de 1934 apontava como responsabilidade da União delinear as diretrizes da Educação (art. 5º) e firmar o plano nacional de Educação do ensino em todos os graus e ramos, coordenando e fiscalizando sua aplicação (art. 150). A LDB da década de 1961, cuja finalidade visava regular o sistema de ensino do Brasil, garantiu (em termos de lei) avanços importantes para a Educação, como 12% do orçamento da União e 20% do orçamento dos municípios para a Educação (art. 92), preconizando que o professor de ensino primário tenha como formação mínima o ensino normal de grau ginasial ou colegial (art. 52 e 53). Nesse contexto, cursos ou licenciaturas a fim de especializar os professores para trabalhar com crianças não eram percebidos como necessários (PASSONE; PEREZ, 2010).

O quarto período histórico, denominado de Governo ditatorial (1964 a 1985), é identificado como um sistema político pautado pela ditadura militar; a violação de direitos de liberdade de expressão contrasta com o Brasil assumindo “formalmente os preceitos da Declaração Universal dos Direitos da Criança, embora na prática o que se constataria era a aprovação de um novo código de menores, mais repressivo” (PASSONE; PEREZ, 2010, p. 661). Em meados do ano de 1970, as discussões a respeito dos “direitos dos menores” ganham força, e diferentes concepções sobre como perceber este “menor” geram divergências de opiniões no âmbito jurídico e legislativo. As Convenções Internacionais pelos Direitos da Infância auxiliaram na construção do entendimento de que a criança é um sujeito de direitos:

Essas convenções propunham que a magistratura favorecesse a promoção da família e da comunidade no cuidado da criança e do adolescente, a salvaguarda dos seus direitos, considerando-os sujeitos de direitos, o que reiterava os princípios enunciados pela Declaração dos Direitos da Criança, de 1959 (PASSONE; PEREZ apud RIZZINI, 1995, p. 155).

O contexto social e econômico que foi sendo construído no Brasil nesse período ditatorial, com repressões e violências atreladas à ditadura, culminou em grandes movimentos sociais em prol da democracia e da liberdade de expressão. Novos horizontes foram avistados, apesar de tão distantes; a crise econômica global (por volta do ano 1980) juntamente a esses movimentos sociais intensificaram a desarticulação do regime militar (PASSONE; PEREZ, 2010), cujo término se deu no ano de 1985.

O quinto período histórico, identificado como Nova República (a partir de 1985), é marcado por modificações mais aprofundadas nas concepções de crianças e de infâncias, especialmente no campo da Educação e da legislação; começamos aos poucos a construir em nosso país (e em outras partes do globo) um sentimento que entende a criança não como uma fonte de entretenimento, ou como alguém que mereça somente cuidado e proteção, mas como um sujeito que possui direitos, que necessita ser respeitado e cuja voz precisa ser ouvida nas questões que lhe concernem enquanto sujeito de direitos. É preciso salientar que esse sentimento ainda se encontra em formação, não amadurecido, e que nem todos entendem as crianças e as infâncias sob esse “afeto”. Conforme Perez e Passone (2010, p. 650) afirmam a respeito do contexto brasileiro:

Constituiu-se no país uma noção particular de infância e adolescência que protela políticas sociais de atendimento à criança e ao adolescente como direitos de cidadania até a década de 1980. A proclamação da Constituição Cidadã (Brasil, 1988) e da aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990a), um conjunto de direitos civis, sociais, econômicos e culturais de promoção e proteção – alteraram esse paradigma. Atualmente, o ECA demanda do Estado brasileiro e da sociedade política e civil esforços e continuidade nas ações visando, por um lado, à formulação, implementação, monitoramento e controle social de políticas constitucionais e estatutárias e por outro, ações mobilizadoras e societárias capazes de ressignificar a concepção arcaica de infância e juventude presente no imaginário social da população.

A Constituição de 1988 representou um grande avanço legislativo em direção a uma construção social que encara as crianças como sujeitos de direitos; para entendermos melhor os avanços propostos é preciso observar os artigos que tratam

sobre os direitos e as formas de proteção oferecidas às crianças, as concepções de crianças e infâncias em termos legislativos e lentamente difundidos no meio social⁴:

São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988, Art. 6).

XXV – assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade em creches e pré-escolas;

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, Art. 227).

Os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores, e os filhos maiores têm o dever de ajudar e amparar os pais na velhice, carência ou enfermidade (BRASIL, 1988, Art. 229).

A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, e tem por objetivos:

I – a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice;

II – o amparo às crianças e adolescentes carentes (BRASIL, 1988, Art. 203.)

Além desses avanços em direção a uma construção de concepções e consciência de que as crianças são sujeitos de direitos, a Constituição de 1988 também apresenta avanços em direção ao bem estar físico e social das mães e pais, como o alargamento da licença-maternidade para 120 dias, e da licença paternidade para cinco dias previstos no artigo 7°. Apesar dessa licença-paternidade apresentar uma duração curta, ela se mostra como uma importante contribuição à construção social da concepção de que os pais (e não somente as mães) também necessitam investir mais tempo para cuidar de seus filhos recém-nascidos; em outras palavras, de que a presença paterna também é importante para o desenvolvimento da criança.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, é um marco brasileiro em termos de perceber as crianças como sujeitos de

4 Neste momento é importante salientar que duas alterações relevantes foram realizadas na Constituição de 1988 nos artigos e incisos citados: conforme a Emenda Constitucional nº 90 de 2015, o caput do artigo 6° sofreu acréscimo dos seguintes direitos sociais: alimentação, moradia e transporte. Ainda no artigo 6°, conforme Emenda Constitucional nº 53 de 2006 o inciso XXV alterou de seis para cinco anos a idade de atendimento das crianças na Educação Infantil, reduzindo o tempo de permanência das crianças na primeira etapa da Educação Básica.

direitos. Nele, as crianças são identificadas como sujeitos que possuem direitos “civis, humanos e sociais” (art. 15), lhes assegurando “oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (art. 3º). O ECA também reconhece a necessidade de articulação de uma complexa rede de proteção e cuidado, composta por pessoas de diferentes esferas e áreas de atuação, que precisam unir esforços em prol da garantia dos direitos das crianças, sendo assinalado como deveres:

Da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990, Artigo 4º).

A garantia dos direitos das crianças ainda está sendo construída de uma maneira real e simbólica; real, porque a identificação dos direitos das crianças na “letra da lei” é um grande passo para que eles sejam efetivados (apesar das leis não garantirem *a priori* esta efetivação), e simbólica, pois nossa concepção a respeito das crianças como sujeito de direitos ainda está em processo de construção social.

3.1.3 As infâncias e as crianças na contemporaneidade

Falar de crianças e suas infâncias fora de uma ótica médica, que as reduz a um corpo biológico, caracterizando-as através da rigidez de um conjunto de marcos do desenvolvimento que necessitam ser atingidos nesta ou naquela idade, nos quais o não “cumprimento” destes marcos significa *a priori* um desenvolvimento anormal, e, em contrapartida, o cumprimento dos marcos significa um desenvolvimento “correto” (SOUZA; PEREZ, 2017, p. 292) é um desafio; um desafio não somente para o próprio campo da Medicina, mas para o campo da Educação, da Psicologia, da Biologia, da Psiquiatria, e de outros tantos campos que ousam falar desse “corpo” infantil, dessa criança por inteira, que nos escapa. Nos escapa, porque não a domamos, não a domesticamos, não a sujeitamos. O corpo da criança é um corpo em rebelião, que não obedece aos marcos estabelecidos por terceiros. É um corpo com outros tempos, com tempos internos, que não coincidem com nosso tempo de ponteiros. Falar das crianças para além de seus corpos biológicos e das infâncias

para além do mundo de fantasias e delícias que os adultos insistem em afirmar que existe é sair dessa ótica que “reforça uma concepção de infância atrelada ao desenvolvimento biológico, desconsiderando-a na sua dimensão histórico-social” (SOUZA; PEREZ, 2017, p. 298). Ao considerar os aspectos sociais e culturais que permeiam nosso contexto social, Martins (2014) observa que, ao nascer:

[...] a criança é inserida em uma rede de relações que, além de garantir sua sobrevivência, permite uma apropriação gradativa do ambiente cultural do qual faz parte. Essas relações se constituem no contexto inicial para o desenvolvimento de um senso de self, ou seja, para a construção da noção de si mesmo (p. 11).

As relações que as crianças estabelecem com seus familiares e cuidadores não são importantes somente para a preservação de sua vida; o modo como as crianças são (ou não) olhadas, cuidadas e tratadas influencia a maneira como elas se percebem. A construção dessa noção de si é elaborada com a percepção que o outro tem dela. É preciso um cuidado ético ao olhar para as crianças, um compromisso dos adultos com essas infâncias. Ou seja, é preciso enxergar além do biológico, sem desmerecê-lo.

Coutinho (2012, p. 243 In ARROYO; SILVA, 2012) observa que em relação aos corpos infantis de crianças de pouca idade, a tendência “a atribuir as competências dos bebês apenas dimensões biológicas é recorrente”, sem olhar para outros aspectos que esse corpo engloba, para além das necessidades básicas de sobrevivência, como ser higienizado, alimentado, vestido. Pensar nessa criança pequena com potencialidades, com curiosidade, que realiza descobertas e constrói sentidos sobre o mundo em que vive é perceber seu corpo como potente, reconhecendo o sujeito que conhece o mundo a partir de sua corporeidade.

A Sociologia da infância, campo científico que investiga a infância como um objeto sociológico (SARMENTO, 2005), realiza o movimento de sair de uma ótica biológica, que restringe as crianças a estágios de desenvolvimento, e de algumas perspectivas psicológicas (SARMENTO, 2005) que as percebem como seres cujo desenvolvimento não é afetado pela construção social e histórica de seu entorno ou das concepções que se constroem sobre suas infâncias. Esse campo científico tem se desenvolvido de maneira mais globalizada no final dos anos 90, com autores como Sarmiento trazendo importantes contribuições para as discussões e reflexões do referido campo. A Sociologia da infância conta com subsídios teóricos de outras esferas da Sociologia, como a Sociologia da comunicação, a Sociologia da

Educação e a Sociologia da família (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2017) para ampliar seus olhares sobre as crianças e suas infâncias.

Refletindo sobre as infâncias na contemporaneidade, sob a ótica dos direitos das crianças, Sarmiento, Fernandes e Tomás (2017) apresentam oposição à premissa da “criança universal”, a qual considera que todas as crianças apresentariam um conjunto de características inerentes ao “sujeito-criança” e que, *a priori*, ao conhecer o desenvolvimento particular de uma criança, não necessitaríamos conhecer o de outras, visto que seriam iguais. Uma ótica na qual a diferença é entendida como falta, como atraso, como desvio de um padrão a ser alcançado.

Igualmente, não podemos compactuar com a ideia de “infância universal”, que trabalha no sentido de normatizar e homogeneizar uma única forma de vivê-la. A respeito da multiplicidade de modos de experienciar as infâncias, Dornelles e Marques (2015) nos apresentam questionamentos pertinentes; ao investigar as concepções sobre infâncias de estudantes de Pedagogia, as autoras perceberam que havia um entendimento cristalizado a esse respeito, identificado como o ideal, que impedia a percepção da existência de outras infâncias. As falas e escritas dessas estudantes, que carregavam concepções sobre crianças e infâncias:

[...] evidenciaram quão profundas são as marcas de um modelo único e universal de infância, inventado e disseminado a partir da modernidade. Isso porque as estudantes reafirmaram suas concepções ingênuas e românticas [...] (DORNELLES; MARQUES, 2015, p. 292).

Essa dita normalidade imposta sobre as crianças também se estampa em suas infâncias: há uma espécie de “norma da infância” que percebe as experiências, vivências e especificidades desta categoria social como homogêneas. Os outros modos de viver as infâncias não são legitimados, não sendo reconhecidos em suas singularidades, em suas minúcias. Além de desmerecer as infâncias que fogem à norma, acaba por excluí-las de uma série de direitos que lhes são assegurados no contexto internacional. Por conseguinte, as crianças e infâncias que estão fora da norma podem ser excluídas do “próprio estatuto social reconhecido da infância” (MARCHI; SARMENTO, 2017, p. 957), implicando numa perda conceitual e real de seus direitos sociais e de sua significação legítima de criança.

Partindo de outra contribuição importante da Sociologia da infância, podemos citar a ruptura da concepção que caracteriza as crianças como representação da falta, do devir, percebendo-as agora sob novos olhares: a partir do que elas já são e

do que já realizam. É uma tomada de consciência que não percebe as crianças como seres inacabados justamente porque direciona seu olhar para as potencialidades infantis. Ao invés de se fixar na etapa seguinte, ou no próximo degrau da escada do desenvolvimento, a Sociologia da infância percebe as crianças como sujeitos capazes, que produzem cultura e que buscam compreender o mundo com suas próprias lógicas infantis. A esse respeito conseguimos identificar que essas formas de olhar para as crianças (como falta ou como potência) têm raízes históricas, sociais, e que para além do social e do jurídico, elas também se inscrevem num campo linguístico, permeado de simbolismos e significações:

Há uma negatividade constituinte da infância, que, em larga medida, sumariza esse processo de distinção, separação e exclusão do mundo social. A própria etimologia encarrega-se de estabelecer essa negatividade: infância é a idade do não-falante, o que transporta simbolicamente o lugar do detentor do discurso inarticulado, desarranjado ou ilegítimo; o aluno é o sem-luz; criança é quem está em processo de criação, de dependência, de trânsito para um outro. Como consequência, as crianças têm sido sobretudo linguística e juridicamente sinalizadas pelo prefixo de negação (são inimputáveis; juridicamente incompetentes) e pelas interdições sociais (não votar, não eleger nem ser eleitos) (SARMENTO, 2005, p. 368).

Neste momento é importante pensarmos na distinção com respeito à semântica e conceituação das palavras “infâncias” e “crianças”: a primeira se refere a uma categoria social do tipo geracional (SARMENTO, 2005, p. 371), que tem a idade como fator constituinte (SARMENTO, 1997), enquanto a segunda se refere aos sujeitos que fazem parte desta categoria geracional. Importante pontuar que, além das crianças se vincularem a essa categoria pelo fator idade (podendo transparecer alguma passividade nesse vínculo), se constituem como sujeitos ativos socialmente, pertencente a um gênero, uma classe, uma cultura, uma nacionalidade, um momento histórico.

Da mesma forma como as crianças e suas infâncias apresentam muitas diferenciações (bem como a forma como são concebidas) de acordo com os momentos históricos, é preciso observar as diferenças que se apresentam em um mesmo período histórico, no qual há aquelas que participam de uma “infância normativa”, com seus direitos sociais respeitados, sua comida pronta, sua escola garantida, e aqueles outros sujeitos que sofrem violações desses direitos, para os quais a infância traz experiências relacionadas às privações de suas necessidades básicas. Existem muitos grupos que estão incluídos na categoria geracional da infância que “vivem condições adversas no respeito pelos seus direitos de proteção”

(SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2017, p. 51); dentro desse grupo, poderíamos citar as crianças em situação de rua, crianças indígenas, crianças com deficiência, dentre tantas outras que encontramos no semáforo, nas praças, nas escolas.

Desse modo, não é possível realizarmos qualquer tipo de separação entre “crianças que tiveram infância” e “crianças que não tiveram infância”, visto que a infância não é garantia de proteção social; a garantia desses direitos se encontra na articulação entre os poderes públicos (legislativo, judiciário e executivo), sociais e a concepção de que as crianças enquanto sujeitos de direitos necessitam ter seus direitos preservados. Não será o sentimento de pena ou a caridade que irá mobilizar os esforços (na dimensão necessária) em prol dessa garantia. Ou seja, enquanto os direitos forem pormenorizados em sua relevância e vistos como meros favores, como caridade, como ajuda governamental e popular, as crianças vão continuar dependendo da boa vontade de governantes e demais atores sociais para não ficarem às margens.

Sendo assim, o simples fato de ser criança, de integrar uma categoria social do tipo geracional, não significa que todas partilhem das mesmas características e especificidades. Ser criança no “condomínio X” é diferente de ser criança no “condomínio Y” da mesma localidade; as infâncias não são vividas universalmente da mesma forma. A Sociologia da infância discorda da concepção que tende a homogeneizar as experiências e vivências das diferentes infâncias, ao mesmo tempo em que considera alguns fatores como conectores em comum aos seus grupos geracionais, como a idade, o papel social ativo que desempenham, e fatores ligados à área social como raça, classe, etnia (SARMENTO, 2005).

Outros fatores que podem estabelecer relações entre si são as chamadas culturas das crianças; estas culturas são concebidas como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e ideias que as crianças produzem e partilham em interação com os seus pares” (CORSARO & EDER, 1990 apud SARMENTO, 2005, p. 373). As atividades e culturas das crianças não estão prontas em algum lugar para serem usadas passivamente, muito pelo contrário; as crianças vão construindo as suas próprias culturas na interação entre seus pares e os adultos, suas vivências, seu cotidiano, seus contextos, seus espaços, tempos históricos e produções sociais e culturais construídas ao seu redor. As significações que as crianças criam entre suas atividades e artefatos são singulares; nem todos os

grupos geracionais participam das mesmas culturas, e da mesma forma. Essas culturas não são simples produtos midiáticos direcionados para as crianças, nem são os elementos que constituem a cultura da escola (SARMENTO, 2005); antes, as culturas infantis estão fortemente ligadas às construções sociais, imagéticas, simbólicas e concretas que as crianças elaboram em suas interações.

Assim como as crianças são ativas nas construções e significações de suas culturas infantis, elas também o são para significar e interpretar a si próprias e a sociedade como um todo, de um modo muito particular (SARMENTO, 2005), com outras lógicas que além de fugir das lógicas adultas, as ressignificam. Dessa forma, a Sociologia da infância investiga as crianças pelas próprias crianças, e o mundo social pelo olhar infantil, com a **desconfiança esperançosa** de que as crianças têm muito a contribuir para pensarmos em uma sociedade mais justa, mais igualitária. Para isso, é necessário perceber as crianças como cidadãos ativos, que pensam sobre si e sobre o que lhes acontece ao redor, e que podem participar de maneira engajada nas questões que lhes dizem respeito e que exercem impacto em suas vidas; será preciso “tempos e espaços para que as crianças se possam assumir como cidadãos ativos, quer no espaço privado, quer no espaço público” (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2017, p. 48).

3.2 Educação Infantil: creche e pré-escola no Brasil

Para realizar uma contextualização a respeito das creches e pré-escolas no Brasil, é necessário realizar um mapeamento histórico a respeito do surgimento das creches e pré-escolas ao redor do mundo. De acordo com Bujes (2001), as instituições de Educação Infantil foram criadas por volta dos séculos XVI e XVII, em países da Europa, atreladas à escola e à corrente de pensamento moderno. As instituições voltadas para atender o público infantil surgiram em um contexto no qual as famílias se configuravam (em grande parte) de maneira nuclear (BUJES, 2001) e quando teorias a respeito de sua pureza e ingenuidade ganhavam força. Na França, o filósofo Rousseau (1712-1778) defendia em seus escritos a ideia do “bom selvagem”, ou seja, de que a natureza humana estava ligada à bondade, atribuindo à sociedade depravada o rebaixamento moral dos homens e das crianças; era

preciso que as crianças se distanciassem dos ambientes rodeados de adultos já corrompidos, para que fossem ensinadas mais próximas da natureza e o mais longe possível dos homens depravados moralmente. O livro “Emílio ou da Educação” de Rousseau, escrito em 1762, apresenta algumas ideias novas para sua época que deixariam marcas nas correntes pedagógicas seguintes:

Não, se a natureza dá ao cérebro de uma criança essa flexibilidade que o torna próprio para receber todo tipo de impressões, não é para que gravemos nele nomes de reis, (...) mas sim para que todas as ideias que ela pode conceber e lhe são úteis, todas as que se relacionam com sua felicidade e um dia devem ajudá-la a compreender seus deveres, nele se gravem desde cedo em caracteres indeletáveis e lhe sirvam para que se oriente durante a vida de uma maneira que convenha a seu ser e a suas faculdades (ROUSSEAU, 2009, p. 127).

As ideias de Rousseau a respeito da educação das crianças eram diferentes das difundidas pelos preceptores das crianças nobres; enquanto tais preceptores as incentivavam a decorar frases (que não tinham sentido para elas), Rousseau acreditava que, em vez de inculcar informações, era necessário inspirar nas crianças uma atitude de inquietação, de curiosidade:

Senhores, estais enganados; ensino a meu aluno uma arte muito longa, muito difícil, que vossos alunos certamente não têm: é a arte de ser ignorante, pois a ciência daquele que só acredita saber o que sabe reduz-se a pouquíssima coisa. Dais a ciência cedo; eu me ocupo do instrumento próprio para adquiri-la (ROUSSEAU, 2009, p. 149).

Quanto ao ensino das ciências, Rousseau afirmava que as ferramentas para se chegar ao conhecimento deveriam ser mais exploradas do que o conhecimento em si; desse modo, as crianças iriam ao seu encontro quando seu gosto por elas estivesse mais amadurecido:

Não se trata de ensinar-lhe as ciências, mas de dar-lhe o gosto para amá-las e métodos para aprendê-las quando esse gosto estiver mais desenvolvido. Este é com toda a certeza um princípio fundamental de toda boa educação (ROUSSEAU, 2009, p. 222).

Seus escritos serviriam de contribuição não somente à corrente filosófica da época, mas também ao campo da educação. Froebel (1782-1852), pedagogo da escola Pestalozzi, considerado o fundador do Jardim de Infância, criado em 1840 na Alemanha e originalmente destinado a crianças de 3 a 7 anos, destacou-se pela sua proposta, que dava ênfase a uma educação integral e à criança como foco do currículo. A movimentação em torno do oferecimento de cuidado moral e intelectual para as crianças é sentida na França em 1826, com salas de asilo destinadas à faixa etária entendida como educável, dos 3 aos 6 anos (ANDRADE, 2010). As crianças

de 0 a 3 anos não haviam ainda entrado nessa lógica institucional, na qual uma entidade seria responsável pelo seu bem-estar; o cuidado das crianças pequenas era quase que exclusivamente responsabilidade de suas mães.

A creche, termo de origem francesa cujo significado é “manjedoura”, tem seus primeiros registros no ano de 1844; essa palavra remetia diretamente a um abrigo criado para crianças (ARAUJO, 2015). A função da creche não estava relacionada à educação da criança pequena, mas se constituía como um lugar cuja incumbência se relacionava à oferta de “acolhimento e proteção do recém-nascido de tipo assistencial, dedicado à luta contra a mortalidade infantil e à prevenção do abandono” (CAROLI, 2014, p. 9 apud ARAUJO, 2015, p. 704). A ótica do assistencialismo constitui a identidade da creche, e essa ótica impactaria igualmente as primeiras creches brasileiras.

Em 1870, com o auxílio de técnicas que tornaram viável a amamentação artificial, a creche passaria a ser difundida tanto dentro da Europa quanto fora dela. A entrada da mulher no mundo do trabalho (remunerado), fora de seu lar, colocou a creche, num primeiro momento, como uma necessidade das mães naquele contexto histórico; mais tarde, seria construída a concepção de que, no espaço da creche, as crianças se desenvolveriam de forma mais completa, integral. O objetivo de se colocar uma criança sob os cuidados da creche não estava vinculado à preocupação com seu desenvolvimento físico e intelectual, mas com o cuidado da sobrevivência infantil e materna; era preciso que alguém cuidasse dessas crianças cujas mães, em sua maioria, eram pobres e necessitavam trabalhar. Desse modo, a criação das creches se relaciona intimamente com o trabalho extradomiciliar da mulher (ANDRADE, 2010). Conforme Bujes (2001, p.15 apud ANDRADE, 2010, p. 129) observa:

[...] as creches e pré-escolas surgiram a partir de mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram na sociedade: pela incorporação das mulheres à força de trabalho assalariado, na organização das famílias, num novo papel da mulher, numa nova relação entre os sexos, para citar apenas as mais evidentes. Mas, também, por razões que se identificam com um conjunto de ideias novas sobre a infância, sobre o papel da criança na sociedade e de como torná-la, através da educação, um indivíduo produtivo e ajustado às exigências desse conjunto social.

A primeira creche do Brasil teve como berço a cidade do Rio de Janeiro, em 1889, e localizava-se ao lado de uma fábrica de tecidos. A localização dessa primeira creche possibilita pensar que seu lugar é estratégico, visto ser perto do

trabalho das mães dessas crianças; ao mesmo tempo, é possível refletir sobre quem recaía a responsabilidade de levar e trazer essas crianças diariamente. Nesse contexto de nosso país, as creches foram originadas seguindo uma ótica muito parecida com a da assistência, não diretamente do governo, mas ligada à filantropia até meados do ano de 1920 (ANDRADE, 2010). O serviço oferecido pelas creches era destinado às mães que não tinham parceiros (eram solteiras, viúvas) e que apresentavam dificuldades financeiras para oferecer condições básicas de vida para seus filhos. Em suma, as primeiras creches no Brasil substituíram a chamada Casa dos Expostos, um conjunto de instituições responsáveis por atender, em forma de internato, crianças que haviam sido abandonadas; assim, as creches foram usadas como meio de reduzir as mazelas de uma população pobre, em contraste com a Europa, que via a creche como uma necessidade para as mães trabalhadoras.

Os jardins de infância, presentes também no contexto brasileiro, apresentavam uma proposta diversa da oferecida pela creche: visavam a atender crianças de 3 a 6 anos de famílias mais abastadas, oportunizando seu desenvolvimento e o aprendizado de boas maneiras (CAMPOS, 1985; CAMPOS; PATTO; MUCCI, 1981; KUHLMANN JR., 2005). Historicamente, no Brasil, a criança frequentadora de creche era a criança pobre, de pais trabalhadores. Dessa forma, a creche era pensada para atendê-las de forma assistencial, sem grandes preocupações quanto ao desenvolvimento que fosse além do físico. O foco do trabalho realizado na creche recaía sobre o cuidado com o corpo infantil (cuidar, banhar, alimentar, vestir, trocar); as atividades ligadas ao desenvolvimento de habilidades não seriam trabalhadas num primeiro momento. Neste momento, é importante ressaltar que embora o trabalho focalizasse questões mais assistencialistas, o cuidado com o corpo não pode ser desconsiderado; é necessário que o cuidar e o educar caminhem juntos. De acordo com Kramer (1988 apud ANDRADE, 2010), até meados do século XX, as políticas públicas voltadas para a infância eram constituídas por ações das esferas médica, sanitária, alimentar e da assistência, com caráter positivista:

A chegada do século XX deu início, no Brasil, a uma nova configuração institucional que atendesse às mais recentes demandas da sociedade. A influência positivista da *ordem e do progresso* republicana inspirou uma política de assistência social com base científica, ou seja, a crença – ou o discurso político – de que o progresso da ciência e da tecnologia trariam a solução para os problemas sociais do país (BARBOSA, 2000, p. 96).

A concepção de que a creche era um lugar destinado a crianças pobres, sob a ótica de um serviço pautado pela assistência, sofreria alterações influenciadas pelas novas concepções a respeito das crianças e das infâncias no âmbito legislativo, social e educacional, as quais não faziam distinção de classe, gênero ou cor; surgiram movimentos sociais em prol de reivindicação dessas instituições, em especial o movimento das mulheres pela luta de uma educação pública e da garantia de proteção social para seus filhos (motivada pela entrada da mulher no mercado de trabalho). Estes movimentos sociais desempenharam um papel fundamental em prol das conquistas que seriam alcançadas (BARBOSA, 2000). Acerca deste contexto, Kuhlmann (2000, p. 11) observa:

As instituições de educação infantil tanto eram propostas como meio agregador da família para apaziguar os conflitos sociais, quanto eram vistas como meio de educação para uma sociedade igualitária, como instrumento para a libertação da mulher do jugo das obrigações domésticas, como superação dos limites da estrutura familiar. As ideias socialistas e feministas, nesse caso, redirecionavam a questão do atendimento à pobreza para se pensar a educação da criança em equipamentos coletivos, como uma forma de se garantir às mães o direito ao trabalho. A luta pela pré-escola pública, democrática e popular se confundia com a luta pela transformação política e social mais ampla.

As creches e pré-escolas não apresentaram expressiva expansão até o ano de 1970; aos poucos crescia o número de creches e pré-escolas para os filhos de servidores públicos, para servidores de universidades públicas e para outros prestadores de serviços. Esse crescimento de instituições voltadas para as crianças pequenas foi influenciado pela entrada massiva das mulheres-mães no mercado de trabalho, apesar de não se encontrarem em situação de pobreza (KUHLMANN, 2000). Pouco a pouco, a demanda por creches e pré-escolas cresceu simultaneamente à captação de mulheres para os trabalhos extradomiciliares.

O entendimento de que todas as crianças brasileiras eram iguais perante a legislação de seu país, sendo encaradas como sujeitos com vários direitos estabelecidos em forma de lei, como o direito ao atendimento gratuito na Educação Infantil, preconizado na Constituição de 1988 (art. 208, inciso IV), encontrava-se em profunda construção. A Educação Infantil, destinada para as crianças de 0 a 6 anos, reconhecida agora como primeira etapa da Educação Básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), apresentava mais um grande avanço na garantia de direitos das crianças; cada vez mais, a creche (junto a pré-escola) seria encarada não somente como uma necessidade das mães trabalhadoras, mas como

um direito das crianças, construído historicamente (KUHLMANN, 2000). Dentre os avanços que compõem a LDB de 1996, pode-se destacar a própria presença da Educação Infantil no capítulo da Educação Básica, possibilitando um olhar articulador (e não inferiorizador) entre a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino médio (BARBOSA, 2000). Outra contribuição da LDB de 1996 encontra-se na nomenclatura e na faixa etária que caracterizaria as duas etapas que compõem a Educação Infantil: creche, para crianças de 0 a 3 anos, e pré-escola, para crianças de 4 a 6 anos (a redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013, alteraria a faixa etária, de 4 a 5 anos).

Entre os documentos que tratariam de forma mais específica da educação das crianças e das diretrizes que a educação brasileira deveria se orientar encontra-se o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998). Esse documento foi elaborado para auxiliar o professor em seu trabalho com as crianças, objetivando a integração das atividades pedagógicas aos cuidados delas, a promoção de ações de cunho socializador, evidenciando o seu reconhecimento como sujeitos de direitos.

A valorização das crianças, de suas infâncias e de suas produções culturais passa a se tornar, cada vez mais, objeto de estudo em um contexto global; o movimento em prol de conceber a criança para além de seu corpo físico, como um sujeito que raciocina, que tem ideias, que produz cultura, que se relaciona, que tem direitos e que merece respeito atravessa os muros da creche, impactando de forma concreta as crianças, as infâncias e os adultos ali presentes.

As discussões em torno de propostas adequadas para as especificidades da faixa etária de 0 a 3 anos se avolumaram, igualmente como os embates dentro das creches; por volta de 1980, os cuidados entendidos como “assistenciais” (dar banho, alimentar, trocar fralda) ganharam um tom de inferioridade, como se fossem uma atividade menor, relacionada a trabalhos domésticos; portanto, não pedagógica. O desejo legítimo de desassociar a creche da ótica assistencialista gerou uma série de compreensões errôneas a respeito desses cuidados essenciais às crianças, entendidos, naquele contexto, como sendo hostis ao trabalho pedagógico. Essa pretensa separação entre o “cuidar” e o “educar”, percebendo o cuidar como inferior e o educar como superior, é observada na divisão do trabalho realizado pelas professoras e auxiliares na creche (KUHLMANN, 2000), divisão essa que ainda é

mantida em alguns contextos escolares da atualidade. Ainda há vozes nesse sentido (dentro e fora das instituições voltadas para crianças pequenas) que reforçam em seus discursos a suposta dualidade dos trabalhos realizados nas escolas de Educação Infantil, a de entender o trabalho realizado com crianças da creche como ligado ao cuidar, em detrimento do trabalho realizado na pré-escola, relacionado ao educar.

Por volta do ano de 1990, as concepções a respeito do “cuidar” e do “educar” seriam problematizadas como indissociáveis da prática pedagógica, agora entendidas como elementos constituintes do trabalho de professores e auxiliares (KUHLMANN, 2000), sem divisões dentro de seu trabalho; tanto professoras como auxiliares seriam responsáveis pelas atividades “pedagógicas” e pelas atividades de cuidados básicos. As autoras Gonzalez-Mena e Eyer (2014) ampliam nosso entendimento a respeito da concepção de cuidado, amplamente popularizada, que restringe sua esfera de atuação. Para essas autoras, o cuidado vai além de oferecer suporte e auxílio em atividades ligadas à higiene e à alimentação; ele é percebido como um princípio norteador do trabalho com crianças pequenas, não se resumindo apenas a uma ação concreta e pontual (alimentar), mas a sua esfera subjetiva, permeada de simbolismos e de sutilezas na forma como essa alimentação é realizada. O processo é tão valorizado como a finalização da atividade; não importa somente a alimentação da criança, mas também a qualidade afetiva e simbólica dessa relação. Ao mesmo tempo em que o cuidado é princípio, ele é parte integrante de uma relação que envolve trocas afetivas e de elaboração de aprendizagens diversas (tanto para o adulto quanto para a criança); ele não se constrói somente numa dimensão vertical adulto-criança, mas numa relação mais horizontalizada de adulto-criança, entendidos como sujeito-sujeito.

Conforme as autoras, partindo de uma perspectiva que entende o cuidado como mero auxílio (trocar fraldas, dar banho), qualquer pessoa estaria apta a desenvolver essas atividades com crianças de 0 a 3 anos; entretanto, é preciso perceber que o cuidado qualitativo, com significado, “envolve mais do que apenas agir por instinto ou movido por aquilo que parece funcionar” (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p. 5). É fundamental que haja estudo, sensibilidade e disponibilidade (de tempo, de afeto, de paciência, de alegria) para que o cuidado seja promovido de

uma maneira respeitosa, oportunizando a construção de um espaço acolhedor, receptivo e significativo para as crianças e os adultos.

3.3 A Educação Especial e o contexto escolar

A história da Educação Especial no contexto brasileiro não segue uma linearidade de avanços e conquistas; antes, é constituída por determinados avanços e retrocessos, tanto em termos legislativos quanto em termos conceituais. É uma história ainda em processo, não finalizada, da qual todos participam de maneira direta ou indireta, e que impacta de forma concreta a vida das crianças dentro e fora das instituições de ensino.

O período da República Velha (1889-1930) é marcado pela ótica da assistência e da segregação das crianças que fugiam da normalidade esperada. O diferente, o desviante, era rapidamente patologizado; seu corpo infantil (e tudo que esse corpo abarcava para além de sua corporeidade) era envolto em práticas e discursos que entendiam suas singularidades como anormalidades que necessitavam de tratamento, de correção. Para atendê-las, sem o risco de “manchar” ou “corromper” a normalidade de outros sujeitos infantis (ainda há vozes que ecoam tais discursos), as crianças que não se enquadravam no padrão esperado seriam encaminhadas para classes especiais, ligadas às escolas públicas da época. Não partilhavam dos mesmos espaços que as demais, nem partilhavam das mesmas práticas escolares. A ótica que pautava a prática educacional se resumia à compreensão de que crianças diferentes seriam melhor atendidas em um ambiente diferente (ROZEK; VIEGAS, 2012 apud VIEGAS, 2012), longe das demais.

Ao final do ano de 1920, existiam cerca de 15 classes especiais anexadas às escolas públicas. Iniciou-se o século XX com a ideia do isolamento atrelado a propostas educacionais, reforçando a compreensão da exclusão como algo benéfico ao desenvolvimento das crianças ditas anormais. A nomenclatura que essas crianças receberam ao longo dos tempos históricos é diversa, sendo semelhantes em apenas um aspecto: a denotação de falta e de atraso que elas carregavam, o desvio que escapava da normalidade, a criança que beirava a monstruosidade, a aberração. Devido a muitas questões complexas, em especial à ausência de

políticas públicas⁵, pouquíssimas crianças ditas anormais foram matriculadas nas escolas de ensino regular; ao mesmo tempo, as que conseguiam matrículas não necessitavam frequentar a escolar caso não apresentassem boas condições para assistir às aulas (FERREIRA; FERREIRA, 2007 apud GOÉS; LAPLANE, 2007).

A partir do ano de 1960, o país inicia o processo de elaboração de orientações mais formais e amparadas por leis para que as crianças “excepcionais”⁶ sejam matriculadas no ensino comum de educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 expressa, em seu art. 88, o propósito de integração na comunidade, tendo como um dos objetivos matriculá-las com as demais crianças e, em seu art. 89, autoriza que a iniciativa privada considerada competente pelos conselhos estaduais de educação receba dos “poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções” (BRASIL, 1961).

Ainda no campo legislativo, a Constituição de 1988 legitimou direitos fundamentais estendidos igualmente às pessoas com deficiência nas esferas da educação, do trabalho, da assistência e da saúde. Na esfera educacional, em particular, apresenta o direito à educação a todos os sujeitos sem distinção, e a preferência de matrículas em rede regular de ensino. Em sequência, o Brasil se coloca como país signatário da Declaração de Salamanca (1994), elaborada na Espanha a partir da Conferência Mundial sobre Educação Especial; este documento trata da necessidade de incorporar, no contexto mundial, políticas, práticas e princípios sob a ótica inclusiva, com a prerrogativa de garantir que todas as crianças aprendam em conjunto, sem segregação (ZORTÉA, 2011).

Tais avanços na ampliação dos direitos das crianças e pessoas com deficiência podem ser igualmente observados na LDB de 1996, como a previsão de serviços de apoio especializado na escola regular (art. 58, § 1º), Educação Especial como dever do estado, iniciando na faixa etária de 0 a 6 anos na Educação Infantil (art. 58, § 3º), currículos e recursos educativos específicos (art.59, I), professores

5 No entendimento da autora (PEREZ, 2020), políticas públicas são caracterizadas como as ações e programas governamentais que afetam de maneira concreta e direta o povo, visando à garantia de direitos instituídos por leis municipais, estaduais e federais. Políticas públicas não podem ser confundidas com leis das esferas citadas acima. Como forma de sistematizar a compreensão e sua diferenciação, as leis tratariam de legitimar legalmente os direitos dos cidadãos (apontando a educação gratuita como um direito), e as políticas públicas se encarregariam da efetivação desses direitos (oferta de matrículas visando à garantia do direito de educação gratuita, por exemplo).

6 Termo utilizado nos anos de 1950 a 1960 para se referir às crianças que apresentavam deficiência intelectual.

especializados em nível médio ou superior (art. 59, III), ampliação de atendimento aos educandos com necessidades especiais na rede regular de ensino (art. 60, § único). Esses avanços, em forma de lei, auxiliaram a expansão de serviços para atender as crianças que apresentavam algum tipo de deficiência, seja em escolas públicas, seja em escolas privadas; esse alargamento de serviços por parte dos órgãos públicos tinha como público-alvo crianças com um comprometimento físico e intelectual menor, por meio de Salas de Recursos e de classes especiais (FERREIRA; FERREIRA, 2007 apud GOÉS; LAPLANE, 2007).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), publicado em 1998 e apresentado em três volumes (Introdução, Formação pessoal e social e Conhecimento de mundo), reúne conteúdos, orientações e objetivos didáticos voltados para a educação das crianças de creche e pré-escola, a fim de subsidiar a LDB; nele, são abordadas questões relativas à inclusão, preconizando que as “crianças portadoras de necessidades especiais deverão ter paralelamente um atendimento especializado” (BRASIL, 1998, p. 139), além de incentivar que todas as crianças sejam incluídas nas atividades regulares, o que favoreceria o desenvolvimento de muitas capacidades na esfera social e de comunicação.

No ano seguinte, em 1999, o Decreto nº 3.298, consoante a Lei nº 7.853/89⁷, define a Educação Especial como uma modalidade de ensino que é transversal, perpassando todos os níveis e todas as etapas de ensino, e colocando-se como integrante ao ensino regular, não à parte dele. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), em seu segundo artigo, apontam ações articuladas ao Decreto citado anteriormente:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, MEC, 2001).

O Plano Nacional de Educação – PNE (2001), que dispõe sobre metas e objetivos educacionais em nível federal, aponta como um de seus alvos a serem atingidos, o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, revelando um dado importante

7 “Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social [...] institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências” (BRASIL, 1989, p.1).

do cenário brasileiro: carência de matrículas nas classes comuns, no ensino regular, para alunos com algum tipo de deficiência. A importância de se pensar sobre ações e diretrizes para efetivar uma educação cada vez mais inclusiva é estruturada aos poucos; o campo legislativo começa a ser delineado e entendido como meio (ainda muito rudimentar) de garantir e oferecer suporte às demais iniciativas sob a ótica da inclusão como direito.

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em consonância e compromisso com um processo educativo que respeite as diferenças e igualdades de seus educandos, objetiva:

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

No documento da referida política, as ações em prol da educação inclusiva necessitam ser articuladas nas esferas “política, cultural, social e pedagógica” e têm de dialogar “em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, MEC, 2008, p. 1), reafirmando a inclusão como processo complexo, que não se restringe a um único contexto e a atores sociais pontuais.

Em 2009, estabelecendo consonância com a política de 2008, a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) apontou orientações para o planejamento curricular das escolas sob dois eixos norteadores (interações e brincadeiras), visibilizando a questão da acessibilidade de “espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2009, p. 20); o espaço tem de ser pensado para todas as crianças, em vez de “adaptar” as crianças a um espaço que não se relaciona com suas potencialidades e necessidades. O termo “criança com deficiência” é utilizado no documento, sendo seu uso preservado até o momento atual e considerado mais adequado em relação a outras nomenclaturas (“especial”, “excepcional”, “anormal”, “portadores de

necessidades especiais”), pois entende-se que a criança não se resume e não pode ser reduzida à sua deficiência, visto que é um sujeito constituído de múltiplas singularidades.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) entrou em vigor em 2017, mesmo já sendo prevista por, pelo menos, três documentos em nível federal: pela Constituição de 1988, pela LDB de 1996 e pelo Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014. A BNCC tem por objetivo instituir e orientar o planejamento curricular das etapas da Educação Básica, de forma a unificar os objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento em todo o território brasileiro. Também institui os seis direitos de aprendizagem que giram em torno das esferas: 1) convivência, com seus pares e adultos e com a valorização das diferenças; 2) brincadeira, em diferentes espaços, com o desenvolvimento da criatividade, da imaginação, das experiências emocionais; 3) participação ativa da vida cotidiana, com o desenvolvimento de diferentes linguagens; 4) exploração dos movimentos, dos sons, das palavras, dos relacionamentos na escola e fora dela; 5) expressão das necessidades, dúvidas, emoções, opiniões; 6) conhecimento de si e do outro, a fim de constituir uma imagem positiva própria e dos outros na escola e em seu contexto de família e de comunidade.

Tais direitos de aprendizagem são relevantes dentro da discussão da aceitação e valorização das diferenças, da percepção das crianças como sujeitos ativos, que constroem cultura e que participam ativamente da vida dentro e fora das instituições escolares. Três importantes apontamentos da BNCC são realizados acerca dos direitos de aprendizagem e a perspectiva inclusiva, que dizem respeito: 1) ao “compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular”, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) (BRASIL, 2017, p. 16); 2) ao compromisso com a “formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (BRASIL, 2017, p. 16); 3) ao foco na equidade e ao reconhecimento de que “as necessidades dos estudantes são diferentes” (BRASIL, 2017, p. 15).

Para Zortéa (2011), não faz muito tempo que as crianças com deficiência foram percebidas fora da ótica médica e do cuidado entendido como mera

preservação do corpo infantil; seu corpo é visto como a corporificação de uma deficiência, e o sujeito que é parte constituinte desse corpo não é percebido como sujeito pleno. Portanto, a humanidade que perpassa seu corpo infantil passa a ser percebida como menos humanizada, sobrando apenas uma singularidade vista como falta, como incompletude. Uma humanidade incompleta. A ótica médica, que patologiza a deficiência, sem a compreensão de que ela faz “parte da condição humana” (UNICEF, 2013, p. 12) patologiza as crianças também, gerando repercussões no modo como serão tratadas ao tentarem ingressar nas instituições de ensino:

O atendimento clínico individualizado, colocado muitas vezes como a alternativa ideal para elas, como se a escola, por não ter dentro dela neurologistas, psicólogos, psiquiatras, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, não fosse um bom lugar para estes sujeitos (ZORTÉA, 2011, p. 48).

Diante desta ótica, que não enxerga um sujeito pleno, mas um corpo deficiente, cujas únicas preocupações que lhe devem ser dispensadas se relacionam ao seu bem-estar físico, garantindo-lhe a sobrevivência, as crianças que apresentam algum tipo de deficiência podem ser marcadas de maneira dupla ao ingressarem no espaço escolar: são inferiores por fazerem parte de uma categoria social do tipo geracional (infância) com pouco prestígio social e por apresentarem em seu corpo a diferença caracterizada como deficiência (ZORTÉA, 2011), como inferioridade.

Determinadas perspectivas teóricas da psicologia do desenvolvimento, em especial, aquelas de cunho ambientalista e inatista, com uma concepção homogeneizada de criança e de infância, percebem a criança sob um conjunto de fases do desenvolvimento que necessitam ser alcançadas em determinada idade; isso contribui para a construção de propostas pedagógicas que visam somente ao desenvolvimento adequado que se espera, como as “estimulações cognitivas” e as demais atividades metodológicas que visam à maturação biológica (SOUZA, PEREZ, 2010), como se fosse possível atingir tal maturação por meio da repetição constante de atividades.

A esse respeito, Falk (2016) aponta que os estudos científicos realizados nas últimas décadas sobre as habilidades de bebês e crianças, desconhecidas pelos adultos, em vez de instigarem nos adultos a confiança no desenvolvimento infantil, geraram muitas exigências a respeito desse desenvolvimento; a ideia de adiantar determinadas habilidades é o fundamento dos exercícios, das tarefas e atividades

que objetivam acelerar o acesso a estágios superiores, mesmo lhes faltando comprovações a respeito da eficácia de tais métodos. Mas nem por isso tais métodos deixam de ser encontrados em determinadas escolas de Educação Infantil, que apostam nessas atividades e que dizem defender a “bandeira da inclusão”, se esquecendo da importância das relações afetivas, das interações e da autonomia das crianças no desenvolvimento infantil. Dessa forma, conforme Albuquerque e Zortéa (2018) afirmam:

[...] é preciso considerar que o desenvolvimento das crianças não se dá em um vácuo de relações e experiência e, assim, precisamos nos relacionar com elas, na escola, afastando-nos da ideia de uma suposta evolução cognitiva natural e universal, que seria comum ao conjunto de crianças de uma mesma faixa de idade (p. 162).

Ou seja, incluir torna-se sinônimo de homogeneizar o comportamento, a aprendizagem, as habilidades e as capacidades ao restante do grupo de crianças da mesma faixa etária. Sob algumas óticas psicológicas, portanto, pautadas em estágios de desenvolvimento estanques, os aspectos relacionados à cultura não são entendidos como relevantes, e as singularidades são entendidas como desvios (SOUZA; PEREZ, 2010, p. 292) a serem corrigidos.

E quando essa ótica psicológica não atinge (e quando que ela atinge?) os resultados esperados, quando as crianças continuam apresentando dificuldades em desenvolver as habilidades correspondentes ao estágio em que elas “deveriam” se encontrar, o que fazer? A resposta a essa pergunta coloca em evidência os objetivos e princípios de professores, diretores, auxiliares e demais atores sociais das escolas de Educação Infantil. Responder a essa pergunta é apresentar crenças, concepções a respeito dessas crianças, de suas infâncias, dos espaços que elas deveriam ocupar, bem como a maneira como são vistas as creches e pré-escolas.

Compreende-se que as escolas de Educação Infantil se constituem como um direito das crianças, visto que oferecem espaços relevantes de encontro (ZORTÉA, 2011), de brincadeiras, de aprendizagens diversas, de conflitos entre seus pares, entre os adultos; nelas podem ser experienciadas as delícias e as dificuldades da convivência diária. A escola de Educação Infantil pode se constituir como um ambiente acolhedor, que entende que nenhuma criança é igual à outra, e, com base nesse entendimento, não reforça condutas preconceituosas (BARBOSA, 2009 In MEDEIROS; MORAES; SOUZA, 2009), construindo um ambiente afetivo, no qual as crianças se percebem como sujeitos cheios de potências diversas. Essas

experiências primárias, vividas desde a entrada na creche, educam as crianças sob uma perspectiva de respeito, de inclusão, de pertencimento a um grupo, de capacidade de aprendizagem, de valorização desse grupo e desse espaço ocupado. Assim, configura-se como um espaço que apresenta uma mediação qualificada do professor (ZORTÉA, 2011), que elabora estratégias e materiais condizentes com as habilidades e capacidades de seus alunos no presente. Nessa perspectiva, que alarga a compreensão a respeito da Educação inclusiva, entende-se que:

Inclusão escolar não é manter todos os alunos no mesmo espaço físico, ou seja, na mesma sala de aula, por quatro horas diárias, participando, ainda que supostamente, de todos os momentos planejados pelo professor. Ao contrário, é preciso oferecer a cada aluno as situações de aprendizagem que melhor atendam às suas necessidades e que promovam seu sucesso construindo, através dessas ações, pontes para a conquista do saber (SILVA, 2009 In MEDEIROS; MORAES; SOUZA, 2009, p. 198).

É preciso que se acredite nisso, que se trabalhe para isso, que a prática seja movimentada pela ótica inclusiva, compreendida não como ponto de chegada a ser alcançado, mas como princípio que perpassa cada uma das ações cotidianas, das decisões, das motivações, cada um dos impasses e dos olhares dos profissionais que trabalham com as crianças. Ao se observar os direitos protegidos na forma da lei, nos avanços que tais legislações conseguiram construir conceitualmente, ainda há muito que avançar para a garantia e efetivação desses direitos. O direito à educação não pode ser plenamente atingido com a mera matrícula na escola de rede regular de ensino (FERREIRA; FERREIRA, 2007 In: GOÉS; LAPLANE, 2007), sem olhar para as especificidades das crianças e dos recursos que elas demandam; existem questões muito profundas que não competem de maneira direta a uma esfera estatal, mas a uma esfera mais imediata, que se constitui no cotidiano das escolas de Educação Infantil e que se estabelece na relação com o outro.

Ao se aproximar mais dos espaços da creche, de seu cotidiano, de suas rotinas, novas questões a respeito da inclusão socioeducacional são levantadas. Ferreira e Ferreira (In GOÉS; LAPLANE, 2007) salientam a importância de olhar mais de perto as condições nas quais a inclusão tem se estabelecido (ou não), observando que a falta de condições adequadas (seja nas esferas materiais, metodológicas, arquitetônicas, conceituais) se constitui como fator de exclusão dentro das instituições; como exemplo, pode-se citar a falta de Salas de Recursos em todas as escolas, dificulta o acesso e a articulação de ações. Outra questão relevante nas discussões levantadas pelos autores referidos reside no entendimento

de que a igualdade seria garantida pelo oferecimento das mesmas condições a todas as crianças; no entanto, essa é a forma mais precisa de não garantir a mínima igualdade, visto que se materializa por meio de ações diferenciadas. Oferecer as mesmas condições de materiais às crianças que têm demandas diferentes não é igualdade, mas uma tentativa de uniformidade e de falta de reconhecimento das necessidades educativas de cada uma delas. Assim, é preciso que todas as crianças tenham as mesmas oportunidades, os mesmos direitos garantidos, por meio de ações diferenciadas; isto só é possível a partir de diferentes propostas que sejam contextualizadas a cada criança.

A formação de professores se relaciona de maneira íntima ao contexto da inclusão socioeducacional, mas não pode ser identificada como a única questão a ser observada; é preciso que haja reflexões mais abrangentes. É possível identificar uma culpabilização dos professores em muitos discursos, como se o trabalho desses profissionais, unicamente, fosse responsável pelo processo de inclusão socioeducacional. O possível fracasso, o insucesso na inclusão seria facilmente explicado, e um culpado seria detectado: o professor. A ideia que sustenta essa concepção é fabricada a partir da lógica que compreende a inclusão socioeducacional como restrita ao espaço da sala de aula (como se os demais espaços da escola não fossem espaços legítimos de aprendizagens diversas), no qual o professor tem o poder de transformar aqueles sujeitos conforme as exigências sociais, familiares e educacionais, em condições de trabalho precárias (escassez de recursos humanos, materiais diversos, hora-atividade⁸, formação continuada, ambiente adequado arquitetonicamente, comprometimento da equipe diretiva no trabalho coletivo, dentre outros).

Ou seja, se o professor não efetuou a “transformação” em sua sala de aula, se a inclusão não “aconteceu”, é preciso identificar o culpado (professor) e encontrar uma solução (formação de professores) que resolva o problema (a falta de inclusão).

⁸ Hora-atividade corresponde a 1/3 da jornada de trabalho dos professores, devendo ser destinada à elaboração de seus planejamentos, avaliações, leituras sobre seu ofício, reflexões e demais atividades ligadas ao seu desenvolvimento profissional, sem a presença de alunos sob sua responsabilidade. De acordo com a Lei Nacional do Piso do Magistério, nº 11.738, de 16 de julho de 2008, em seu art. 2, § 4º, declara que “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394/96, em seu art. 13, inciso V, declara: “os docentes incumbir-se-ão de: ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional”.

Simplificar toda a complexidade do processo de inclusão socioeducacional, atribuindo toda a responsabilidade ao professor, não muda a realidade. Autores como Ferreira e Ferreira (In: GOÉS; LAPLANE, 2007) têm realizado reflexão semelhante, quando observam que a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do processo de inclusão ainda recai sobre os professores, ou seja, não há a compreensão de que todo o currículo, as ações e os demais atores sociais necessitam se envolver nesse processo. É imprescindível que as ações estejam interligadas; elas não podem ser realizadas de maneira pontual e isoladas, mas sim como uma rede integrada, cujos efeitos inclusivos se alargam para além da escola, sendo sentidos pelos familiares e pela comunidade.

Novos sentidos têm sido atribuídos à formação dos professores, antes entendida como um conjunto de cursos, palestras, seminários e eventos aos quais os professores assistiriam, com a finalidade de lhes preparar tecnicamente para atuar de forma mais qualificada em sala de aula (o foco das aprendizagens continua centrado na sala de aula). Segundo Rozek (2012), a demanda pela formação de professores pode indicar a crença de que tais professores não estariam se formando ao construírem sua própria ação pedagógica nas escolas; nesse sentido, as experiências vivenciadas no cotidiano das escolas têm uma dimensão formativa que necessita ser explorada e valorizada, assim como o trabalho docente de uma maneira geral. A formação se dá por meio do diálogo, da reflexão, da busca por outros caminhos, da leitura, da indagação, da inovação de metodologias e materiais, da produção de si enquanto professor e sujeito (ROZEK, 2012); enfim, ações como essas que não ficam restritas à formalidade de palestras e congressos; além disso, é preciso suspeitar da qualidade de certos eventos que se intitulam formativos, mas que são baseados em fórmulas prontas, sem contextualização da realidade de cada escola. Tais eventos servem a quais interesses? Quais realidades? Quais sujeitos?

Por fim, é necessário refletir que a formação nunca é algo dado, e sim construída, reconstruída e repensada dentro do cotidiano escolar e fora dele, não sendo destinada somente para docentes, mas para todos aqueles que se preocupam com as questões relativas aos direitos das crianças. A formação, enquanto processo que foge da instrumentalização técnica, precisa de uma “atitude filosófica como instrumento intelectual” (ROZEK, 2012, p. 19), entendida como o “refletir, o indagar, o escavar a superfície do real para chegar às bases que orientam

e justificam o agir pedagógico” (ROZEK, 2012, p. 19). A necessidade da reflexão sobre a própria prática pedagógica é urgente em tempos de instrumentalização tecnicista, de faculdades e cursos não presenciais, sem mediação de ideias e diálogos, de conteúdo vendido como conhecimento, de diploma vendido como mercadoria.

Essas questões impactam de maneira concreta as crianças com e sem deficiência e fazem com que se pense sobre o cotidiano da creche e as possíveis aprendizagens que as crianças têm construído diariamente, em atividades nada “suspeitas”, as quais nem sempre são caracterizadas como potentes, como “pedagógicas”. Serrano (2003), ao abordar as práticas e ações de Intervenção Precoce (IP), na perspectiva teórica dos sistemas sociais de Dunst (2000), realça a influência de contextos mais abrangentes nos quais as crianças com necessidades educativas especiais⁹ se inserem. Segundo a autora, as denominadas “experiências naturais de aprendizagem” estão relacionadas às práticas cotidianas, caracterizadas por Dunst e Bruder (1999 apud SERRANO, 2003) como atividades contextualizadas; no espaço escolar, podem ser citados como exemplos aspectos relacionados à rotina, como tomar café da manhã, realizar roda de contação de histórias e roda de diálogo, trocar de roupa quando ela está suja, auxiliar os colegas que têm dificuldade em alguma atividade, higienizar-se após brincar no pátio de areia e após usar o banheiro, escovar os dentes em frente ao espelho, ir brincar no pátio, escolher com quais brinquedos gostaria de brincar, dentre outras tantas atividades que as crianças podem realizar de maneira contextualizada à sua rotina nas creches e pré-escolas.

Essa abordagem se baseia na potência de aprendizagem que as crianças possuem, partindo de seus interesses e de seu cotidiano, objetivando o envolvimento em atividades que desenvolvam suas competências; portanto, tais oportunidades de aprendizagem favorecem seu desenvolvimento (SERRANO, 2003). Desse modo, observando que as crianças constroem aprendizagens até mesmo em atividades identificadas por alguns como sem valor “pedagógico”, os contextos entendidos como potentes para o desenvolvimento infantil não se limitam

9 Terminologia de origem Portuguesa, utilizada para identificar as crianças que necessitam de serviço mais específico ou atenção adicional como auxílios na construção de suas aprendizagens, podendo apresentar algum tipo de deficiência ou não.

às clínicas e aos centros terapêuticos, mas são ampliados para as escolas, as casas, as praças, as ruas, os museus, os teatros; assim, as aprendizagens nunca estão separadas do cotidiano das crianças. A vivência do cotidiano em si se constitui como uma grande oportunidade de aprendizagem.

Dessa forma, o espaço escolar como um todo se configura como um contexto privilegiado de aprendizagem (SERRANO, 2003), que não se resume à sala de aula; ele abarca o pátio, a biblioteca, o refeitório, o banheiro, os corredores. O adulto não tem domínio sobre as aprendizagens que as crianças constroem nesses ambientes. Por mais que sua ação esteja impregnada de intencionalidade pedagógica, ele não tem controle sobre os imprevistos da rotina, sobre as situações que escapam no cotidiano; portanto, o planejamento necessita andar lado a lado com as reflexões.

Quando existe a percepção de que as crianças são sujeitos que se distanciam da ideia historicamente construída de “tabula rasa” (BROCK et al., 2001, p. 127), que não são “esponjas” para absorver todas as informações ao seu redor, que não obedecem cegamente a comandos, que não são “argilas” para se moldar à revelia do pensamento e da vontade do outro, o adulto está a trabalhar com sujeitos, não assujeitados. O trabalho passa pela relação com o outro, pela mediação, e não pela imposição.

3.3.1 O brincar como forma de viver as infâncias na creche

A respeito das tantas aprendizagens que as crianças elaboram diariamente em seus variados contextos de vida, é preciso citar um elemento que constitui tanto o seu modo de viver a vida quanto o seu modo de construir aprendizagens no cotidiano da escola, da família, da comunidade: o brincar. Conceituar o que se entende por brincar, por mais que se esteja familiarizado com crianças brincando nos espaços de trabalho e pesquisa, não é tarefa fácil. De acordo com os autores Brock et al. (2011, p. 28), “é impossível definir de maneira limitada e simples uma atividade complexa como a brincadeira”, apesar das várias tentativas de entender e se aproximar desse modo tão particular de vivência das crianças. Os próprios limites de estabelecimento e caracterização de brincadeiras e brinquedos não são suficientemente precisos e sofrem variações de terminologias e conceptualizações

de diferentes autores e concepções. Contudo, Barbosa e Fortuna (2015) auxiliam nessa reflexão, apontando caminhos possíveis de diálogo e construção de conhecimento:

Brincar, brinquedo, jogar e jogo não são termos fáceis de conceituar, e talvez não seja mesmo desejável fazê-lo de forma rígida e estanque. Uma definição pontual não é possível, pois são muitas as variáveis e abordagens abrangidas pelo uso destes termos. Além disso, a dinamicidade própria da atividade lúdica à qual tais palavras remetem requer outra racionalidade, diferente da forma canônica, que escoima o conhecimento de vitalidade e paixão. O certo é que a brincadeira, para ser compreendida, requer um conhecimento que procure captar o movimento que ela supõe (p. 16).

Assim, compreende-se que, para além de apresentar definições rígidas sobre o brincar e os elementos que o compõem, é preciso afirmar o entendimento construído neste trabalho a respeito do brincar e do brinquedo. Neste contexto de pesquisa, o brincar é entendido como “a expressão máxima daquilo que a criança é; portanto, brincar é sinônimo de existir e aprender” (MARTINS; ABREU; CHEMELLO, 2019, p. 82) e não pode ser desassociado de suas experiências de aprendizagem e de vida. O brincar é entendido como uma “atividade fundamental no ser humano, a começar porque funda o humano em nós: aquilo que o define – inteligência, criatividade, simbolismo, emoção e imaginação, para listar apenas alguns de seus atributos – constitui-se pelo jogo e pelo jogo se expressa” (FORTUNA, 2013, p. 75); sendo assim, é pelo brincar que as crianças se constituem como sujeitos que se comunicam, se relacionam e que aprendem nos seus mais variados contextos de vida.

Segundo Carvalho, Pedrosa e Rossetti-Ferreira (2012, p. 183), o brinquedo é significado como “[...] qualquer coisa: o próprio corpo, o corpo do parceiro da brincadeira, um objeto qualquer [...] é a ação lúdica que define alguma coisa como um brinquedo”. (BARBOSA; FORTUNA, 2015, p. 16 e 17). Em outras palavras, o que faz o brinquedo é o sujeito que brinca, é a sua ação sobre o objeto que o torna brinquedo; por conseguinte, o brinquedo é entendido como o “suporte da brincadeira” (KISHIMOTO, 1994 apud FORTUNA, 2000, p. 148), podendo assumir as mais variadas formas que a criação e a imaginação da criança permitirem. Desse modo, brinquedos podem assumir a forma do próprio corpo da criança, de bonecas, carrinhos, colheres, recipientes, panos, cordas, tubos, recebendo distintas

classificações, como brinquedos estruturados¹⁰, brinquedos não estruturados¹¹, dentre outras nomenclaturas.

Portanto, não há como dissociar o brincar da vida, da existência e das aprendizagens da criança; ele se funde à forma como a vida é experienciada por ela, e perpassa seus modos de ser e estar no mundo (BORBA, 2007). Conforme a perspectiva sócio-histórica de Vygotsky (1896-1934), a aprendizagem é percebida como uma experiência social que se estabelece na relação com o outro, “a partir de seu contato com a realidade, com o meio ambiente e com as outras pessoas” (OLIVEIRA, 2010, p. 59). Conforme Borba (2007) reflete,

Um primeiro aspecto que podemos apontar é que o brincar não apenas requer muitas aprendizagens, mas constitui um espaço de aprendizagem. Vygotsky (1987) afirma que na brincadeira “a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que ela é na realidade” (p. 117). Isso porque a brincadeira, na sua visão, cria uma zona de desenvolvimento proximal, permitindo que as ações da criança ultrapassem o desenvolvimento já alcançado (desenvolvimento real), impulsionando-a a conquistar novas possibilidades de compreensão e de ação sobre o mundo (p. 36).

De acordo com Vygotsky (1984), há dois níveis de desenvolvimento que tanto crianças quanto adultos experimentam e que ocorrem em processos distintos, mas interligados: o real e o potencial. A zona de desenvolvimento real é caracterizada pelo conjunto de habilidades e competências já construídas pelos sujeitos, nas quais eles não necessitam de auxílios de terceiros para realizar; no contexto escolar, é composta por tudo aquilo que as crianças já sabem fazer de maneira autônoma (FALKENBACH, 2003). Como forma de sistematização, pode-se destacar o seguinte exemplo: quando uma criança consegue, por conta própria, abrir o zíper de seu casaco para posteriormente tentar tirá-lo, essa atividade específica é realizada dentro de sua zona de desenvolvimento real, pois foi realizada somente com suas habilidades e competências.

A zona de desenvolvimento potencial é caracterizada pelas ações e atividades que a criança consegue desempenhar a partir da interação com o outro, com algum tipo de ajuda, como explicações, conselhos, direcionamentos e apoios. Como exemplo, pode-se citar a identificação dessa zona quando a criança, após

10 Brinquedos estruturados são aqueles brinquedos que possuem uma forma indicativa de determinada funcionalidade “prévia”, como carrinho, boneca, bola.

11 Brinquedos não estruturados são aqueles brinquedos que possuem uma forma não indicativa de determinada funcionalidade “prévia”, como panos, tubos, argolas, pedaços de madeira.

abrir o zíper, demonstra dificuldade em tirar o casaco do corpo com seus braços, necessitando da intervenção de outro (criança ou adulto) para conseguir realizar a atividade; se outra criança segurar uma manga do seu casaco, ela consegue girar o corpo e ir tirando-o a partir dessa ajuda. A zona de desenvolvimento potencial é identificada e experienciada por “todas as formas de auxílio externo que possibilitam despertar as aprendizagens que ainda não são possíveis sem ajuda, orientação, modelos, entre outras diversas formas de auxílio externo” (FALKENBACH, 2003, p. 116).

Entre as zonas de desenvolvimento real e potencial, encontra-se a zona de desenvolvimento proximal, caracterizada pela distância existente entre o que a criança já consegue realizar autonomamente e o que consegue realizar a partir do auxílio e apoio do outro. Exemplificando, pode-se entender as tentativas de tirar o casaco sozinha, após abrir o zíper, como uma atividade que se encontra em sua zona de desenvolvimento proximal, pois a criança se encontra entre uma ação que já consegue realizar de maneira autônoma (abrir o zíper) e uma ação que ainda necessita do auxílio do outro (tirar completamente o casaco); no momento em que ela conseguir por conta própria realizar tal feito (tirar o casaco sem auxílio), esta nova habilidade irá se configurar como parte integrante de sua zona de desenvolvimento real, ocasionando mudanças na estrutura de suas zonas de desenvolvimento proximal e potencial novamente, reestruturando-as. Dessa maneira, “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VYGOTSKY, 1984, p. 98).

Assim, Vygotsky entende que as aprendizagens das crianças ocorrem dentro de sua zona de desenvolvimento proximal; por isso, é preciso que os adultos estejam atentos a essas zonas de desenvolvimento, percebendo, na relação com o outro, onde cada criança se encontra, elaborando estratégias e reunindo recursos para fazer a mediação entre essas zonas. É importante ressaltar que tais mediações nem sempre são realizadas de forma direta, ocorrendo, muitas vezes, de forma indireta. Os autores Brock, et al. (2011) evidenciam a importância da mediação dos professores:

Uma criança é apoiada por pessoas instruídas para se movimentar da sua zona atual de desenvolvimento, enfim alcançando a sua futura zona de

desenvolvimento. É essencial que os educadores tenham uma compreensão das experiências culturais e de linguagem das crianças para ensinar e para que a aprendizagem seja mais eficiente (p. 166).

Portanto, a ideia de aprendizado está estreitamente ligada à ideia de “interdependência dos indivíduos envolvidos no processo” (OLIVEIRA, 2010, p. 59), que se relacionam e formam compreensões sobre a realidade que partilham. De acordo com Fortuna (2004, p. 47), a brincadeira traz consigo justamente essa “ideia de laço, relação, vínculo, pondo indivíduos em relação consigo mesmos, com os outros, com o mundo, enfim. Ao supor a interação social, implica o outro e o seu reconhecimento” (FORTUNA, 2004, p. 47 In: ÁVILA, 2004). Sobre essas interações que as crianças estabelecem entre si, Oliveira e Rossett-Ferreira (2009) verificaram em seus estudos dados muito significativos:

[...] as interações que as crianças pequenas estabelecem nas brincadeiras que criam nas interações com outras crianças são mediadas por um conjunto de elementos, tais como: a forma de organização dos espaços de modo a propiciar maior ou menor oportunidade de interação para pequenos grupos e de construção de parcerias privilegiadas, a forma de organização do tempo que envolve a regularidade de experiências de brincadeiras tradicionais ou de faz-de-conta na creche, os materiais disponíveis, a mediação do professor (que depende da representação que ele faz da situação), a possibilidade das crianças imitarem os parceiros e representarem corporal e linguisticamente situações anteriormente vivenciadas ou fantasiadas, as experiências vividas na creche, na família, ou observadas na TV [...] (p. 455 e 456).

Tais interações entre as crianças se relacionam com a organização dos espaços, dos tempos dispensados para cada “tipo” de brincadeira, dos materiais disponíveis, da intervenção do professor, da imitação entre os pares a respeito de suas vivências; uma infinidade de elementos que influenciam a duração, potência e dinamicidade de seu brincar. Da mesma forma em que há relações entre as brincadeiras e os elementos que podem potencializá-las ou não, é preciso levar em consideração que o brincar não se limita a tempos e espaços demarcados, pois conforme Borba (2007), ele ultrapassa as mais variadas barreiras:

A experiência do brincar cruza diferentes tempos e lugares, passados, presentes e futuros, sendo marcada ao mesmo tempo pela continuidade e pela mudança. A criança, pelo fato de se situar em um contexto histórico e social, ou seja, em um ambiente estruturado a partir de valores, significados, atividades e artefatos construídos e partilhados pelos sujeitos que ali vivem, incorpora a experiência social e cultural do brincar por meio das relações que estabelece com os outros – adultos e crianças. Mas essa experiência não é simplesmente reproduzida, e sim recriada a partir do que a criança traz de novo, com o seu poder de imaginar, criar, reinventar e produzir cultura (p. 33 e 34).

Assim, ao brincar, a criança não está meramente reproduzindo algo já pronto, mas está ativamente criando, elaborando, construindo tanto a cultura quanto novas maneiras de experienciar o mundo e de se relacionar com o outro. Ramsay (1998, p. 23, In BROCK et al., 2011, p. 27) percebe a brincadeira como um meio social de “explorar as diferenças e desenvolver assuntos comuns”, sendo um modo potente de estabelecer relações com seus pares e outros sujeitos que participam do seu brincar; é por meio da brincadeira que “a criança explora o mundo e sua relação com ele” (SPRITO, 1992, In BROCK et al., p. 50), que interage com outros, construindo significados sobre o que experimenta. Dessa forma, é por meio da brincadeira que as crianças “compreendem o mundo ao seu redor, se expressam e estabelecem relacionamentos com os outros” (BROCK et al., 2011, p. 127), elaborando aprendizagens que não seriam possíveis fora da relação com o outro, com quem partilham seus entendimentos e constroem novas formas de entendimento sobre o que vivem.

Os referidos autores (BROCK et al., 2011), ao abordarem a importância da brincadeira nos contextos de vida de todas as crianças, apresentam importantes contribuições dos ‘Playworks’, “profissionais que planejam, organizam e supervisionam oportunidades de brincadeira para crianças e jovens” (BROCK et al., 2011, p. 60), e que encaram “a brincadeira como sendo intrinsecamente importante” (BROCK et al., 2011, p. 60) para as crianças. O *Playwork*, ou ludoeducador, é uma profissão que surgiu na Inglaterra, por volta dos anos 1950, com o objetivo de “possibilitar às crianças um brincar mais livre, levando em consideração as etapas de desenvolvimento de cada indivíduo.” (PAIVA, 2019), entendendo que a idade não é fator determinante para apontar a etapa na qual a criança se encontra; cada criança possui um processo e um ritmo próprio de aprendizagem e desenvolvimento (FALK, 2016), que não pode ser adiantado sem o risco de prejuízos futuros. Os *Playworks*, por meio de suas organizações e de seus grupos de estudos, como o ‘*Playwork Principles Scrutiny Group*’, apresentam dois princípios que ajudam a entender o brincar como indissociável das aprendizagens e da infância:

Todas as crianças e jovens necessitam brincar. O impulso para brincar é inerente. A brincadeira é uma necessidade biológica, psicológica e social. A brincadeira é fundamental para o desenvolvimento saudável e para o bem-estar dos indivíduos e das comunidades (BROCK et al., 2011, p. 50).

O primeiro princípio se refere ao entendimento de que o brincar é uma necessidade inerente às crianças e aos jovens, que engloba os aspectos biológicos,

psicológicos e sociais; ele é “peça-chave” para um desenvolvimento infantil saudável, não podendo ser negligenciado devido à sua importância. Assim sendo, pode-se observar a compreensão construída a respeito da importância da autonomia das crianças nesse movimento, pois:

A brincadeira é um processo escolhido livremente, direcionado pessoalmente e motivado intrinsecamente. Ou seja, as crianças e os jovens determinam e controlam o conteúdo e o propósito das suas brincadeiras seguindo seus próprios instintos, ideias e interesses, do seu próprio jeito e por razões pessoais (BROCK et al., 2011, p. 50).

O segundo princípio se refere ao entendimento da brincadeira como uma escolha livre da criança, direcionada de maneira pessoal, uma motivação inerente em si mesma. Os sujeitos que brincam são protagonistas de suas brincadeiras, pois seguem suas convicções, preferências e atendem às suas próprias necessidades, e não aos desejos dos adultos (BROCK et al., 2011). Por essa razão, o brincar necessita ter centralidade nos contextos de vida de todas as crianças, independentemente das circunstâncias em que se encontram, das diferentes possibilidades de interação que possuem e dos recursos que têm disponíveis. Conforme Brock et al. (2011) observam:

As crianças de todas as partes necessitam socializar, correr por aí, investigar o seu ambiente, criar novos mundos e assim por diante. Isso é uma verdade para todas as crianças, incluindo aquelas com algum tipo de incapacidade, então não deveríamos nos permitir ser indevidamente distraídos pela incapacidade particular de uma criança (p. 54).

Não há situações ou dificuldades, de qualquer natureza, que impeçam as crianças de elaborar formas cada vez mais criativas de brincar; nem mesmo as diferentes deficiências, visto que fazem “parte da condição humana” (UNICEF, 2013, p. 12). Se o brincar é intrínseco aos processos de aprendizagem e à experiência humana, não se deveria estranhar o fato de crianças com algum tipo de deficiência também brincarem e apresentarem formas muito particulares de interação, pois “apesar da necessidade de brincar ser universal, as formas que a brincadeira assume e o significado que lhe é conferido não o são” (BROCK et al., 2011, p. 61).

Todas as crianças, portanto, vivenciam o brincar, mas de maneiras distintas; há algo de similar e de inédito na experiência do brincar de cada criança, que lhe confere uma singularidade muito particular em cada maneira de explorá-lo; nunca é vivido da mesma forma, por mais que as brincadeiras possam ser tão semelhantes aos olhos dos adultos. Assim, para além de ver a deficiência como uma barreira para o brincar, é preciso que a criança seja percebida “com potencial para aprender

e se desenvolver através da brincadeira” (BROCK et al., 2011, p. 54), que ela seja percebida por intermédio de suas possibilidades.

Se o brincar é marginalizado até mesmo para as crianças “ditas normais” (CARMO; MARCONDES, 2011), o que se pode esperar que seja dito para as crianças que apresentam em seus corpos as marcas da exclusão? Afirmar a importância da brincadeira para crianças que não apresentam problemas de aprendizagem, que não apresentam deficiência, é uma tarefa difícil, mas afirmar a importância da brincadeira para crianças que possuem deficiência, pontuando que ao brincar ela não está “perdendo tempo” que deveria ser melhor aproveitado em atividades “escolarizadas”, de repetição e memorização, é se posicionar politicamente em favor de seus direitos, de sua humanidade, de seus tempos infantis, **de uma postura de respeito à infância**. Autores como Brock et al. (2011) elaboram questionamentos sobre a importância do brincar para todas as crianças, em especial, para aquelas que apresentam alguma necessidade educacional especial (NEE):

Por que a brincadeira é importante para uma criança com necessidade educacional especial? Simplesmente pelas mesmas várias razões que ela é tão importante para qualquer criança. [...] Crianças com NEE se engajam em brincadeiras como aquelas sem qualquer deficiência, mas podem precisar de apoio adulto e modificações para atingir uma variedade e profundidade através dessas experiências (p. 262).

As experiências de brincadeira devem ser seguras, mas isso não significa que devam faltar desafios. Elas devem, quando necessário, aumentar o desafio, e não negá-lo. As características da brincadeira sejam elas naturais ou construídas artificialmente, deveriam oferecer as crianças variedade e estimular seu interesse. Os adultos precisam considerar as habilidades das crianças e suas disposições em seu planejamento. A brincadeira inclusiva significa crianças com necessidades educacionais especiais interagindo com crianças saudáveis em um mesmo nível, brincando juntas (BROCK et al., 2011, p. 270).

Apesar da identificação da importância do brincar para as crianças, pois é intrínseco aos seus processos de desenvolvimento e construção de conhecimento, existem mudanças no campo social (marcado pelo capitalismo) que dificultam tanto a oferta de oportunidades de brincadeiras, bem como o tempo que é oferecido às crianças para brincar.

As mudanças sociológicas em muitas sociedades pós-industriais, particularmente nas nações anglo-americanas, incluindo um enorme aumento do número de veículos, a dispersão geográfica da família extensiva e uma diminuição no tamanho médio do núcleo da família resultou no encurtamento das oportunidades para as crianças participarem das brincadeiras sociais livres. Um aumento gradual da sofisticação dos meios de comunicação também aumentou a percepção dos pais para o tráfego e

para o perigo do “estranho”, simultaneamente causando um impacto negativo nas oportunidades de brincadeiras ao ar livre para as crianças nessas sociedades (BROCK et al., 2011, p. 23).

O brincar livre tem perdido espaço nos contextos familiares e comunitários, em grande parte, devido ao aumento da violência e ao medo de que males, como sequestros e atropelamentos, atinjam as crianças. Tais mudanças na esfera social impactam a oferta de tempo e de qualidade para a brincadeira, que pode ficar reduzida a espaços cada vez menores e não instigantes, que não são planejados para oportunizar experiências significativas por intermédio do brincar. No contexto escolar, a forma como se tem lidado com o brincar não é muito diferente; o perigo do brincar na escola não se justifica pela violência, mas por uma concepção que o entende como o oposto à aprendizagem, como algo irrelevante, desprovido de valor.

Na tentativa de descolar o brincar da experiência humana e de escolarizar a Educação Infantil, o aspecto lúdico da brincadeira passa a ser compreendido como inferior a técnicas e posturas mais tradicionais; a criança que “só brinca” é facilmente identificada como a criança que não está construindo aprendizagens, que está ociosa, perdendo tempo. Rapidamente, “o brincar torna-se marginalizado no espaço escolar, tão pontuado pelas metas de produtividade, eficiência e controle” (CARMO; MARCONDES, 2011, p. 4436). Assim, com foco em objetivos de produção e ritmo fabril, o brincar passa a ser percebido como um entrave à construção de conhecimento dentro do contexto escolar. Borba (2007) pontua que, nesta perspectiva de rebaixamento do brincar como atividade secundária:

A significativa produção teórica já acumulada afirmando a importância da brincadeira na constituição dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem não foi capaz de modificar as ideias e práticas que reduzem o brincar a uma atividade à parte, paralela, de menor importância no contexto da formação escolar da criança (BORBA, 2007, p. 34).

Em relação à estruturação dos espaços e tempos para o brincar, “os educadores precisam proporcionar ambientes de brincadeira estimulantes que promovam atividades práticas e uso de recursos interessantes e, assim, possibilitar que as crianças iniciem suas próprias experiências de aprendizagem” (BROCK, et al., 2011, p. 59), e que aproveitem ao máximo “as oportunidades que surgem naturalmente em situações não estruturadas ou semiestruturadas para ensinar um conceito ou habilidade em particular” (BROCK et al., 2011, p. 272). Somente um olhar atento, reflexivo e capacitado poderá realizar intervenções que sejam adequadas às necessidades das crianças, de maneira contextualizada.

Os autores também grifam que, apesar de grande parte das aprendizagens das crianças serem elaboradas por meio de um planejamento intencional, “algumas das aprendizagens mais poderosas podem vir de brincadeiras espontâneas, sem supervisão” (BROCK et al., 2011, p. 203). Em vista disso, é preciso que as escolas de Educação Infantil se configurem como espaços privilegiados de brincadeiras, que não podem ser separadas das atividades ditas “pedagógicas” (FORTUNA, 2000); é necessário reconhecer o valor pedagógico das brincadeiras, igualmente como as intervenções realizadas com as crianças, pois tanto o planejamento de atividades mais sistematizadas quanto as atividades mais “livres” têm valor pedagógico quando há intencionalidade na ação.

Nessas atividades mais livres, em que não há cobrança por parte do adulto de um resultado, de um produto final (deveria haver esta cobrança em alguma atividade?), encontra-se a brincadeira livre; esse tipo de brincadeira, apesar de se perceber uma certa redundância em pontuá-la como livre (BARBOSA; FORTUNA, 2015), é assim descrita por apresentar “diferentes aspectos e situações vivenciados ou presenciados por seus sujeitos que emergem espontaneamente e vão sendo explorados e elaborados ludicamente, sem que outrem a conduza diretamente” (BARBOSA; FORTUNA, 2015, p. 19). Esse modo de brincar é elaborado pelos sujeitos envolvidos entre si, sem comandos rígidos ou orientações sobre suas ações; a liberdade é encontrada tanto na livre seleção dos materiais que irão compor a brincadeira quanto nos modos pelos quais ela se dará, de maneira espontânea, participativa. Ainda de acordo com as autoras, a brincadeira livre na sala de aula ainda é menosprezada em muitos casos, dentro de contextos escolares, devido à presença de fatores que são entendidos como negativos:

É considerada como dispensável devido à bagunça, movimentação e desestruturação da sala, tanto com relação à organização física do espaço, quanto em relação ao trabalho pedagógico e às interações das crianças. Essa posição é assumida pelos adultos, sejam eles professores ou demais educadores da instituição, sejam eles pais ou demais responsáveis pelas crianças [...]. Contudo, inúmeros autores destacam que o brincar de forma livre, especialmente para a criança pequena, proporciona interações com seus pares, adultos e objetos de forma prazerosa e enriquecedora, proporcionando-lhe diferentes possibilidades de aprender e desenvolver-se (BARBOSA; FORTUNA, 2015, p. 14).

Assim, é também na relação com o outro que novas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento são elaboradas e vivenciadas pelos sujeitos, encontrando na brincadeira livre uma forma legítima de expressar e de experienciar

esses processos. Estas oportunidades também são valiosas nas brincadeiras paralelas, nas quais as crianças brincam consigo mesmas, sem interações com outros sujeitos; nem sempre as crianças escolhem brincar com seus pares, principalmente na faixa etária de 0 aos 3 anos. Sendo assim, a “brincadeira livre e de qualidade dentro da sala de aula das instituições de Educação Infantil pressupõe precisamente condições que somente um educador, ciente da importância dessa atividade, pode proporcionar” (BARBOSA; FORTUNA, 2015, p. 19).

Dentre as muitas formas de classificar as brincadeiras, os autores Brock; et al. (2011) apresentam alguns tipos que podem ser observados nos mais variados contextos: a brincadeira de faz de conta “ênfatisa a imaginação e a transformação” (p. 303); a direcionada é aquela em que “os adultos direcionam a brincadeira” (p. 208); a espontânea é a experienciada “sem supervisão do adulto” (p. 200); a experimental é aquela em que há “jogos orientados por regras” (p. 30); a inclusiva é aquela na qual se observam “crianças com necessidades educacionais especiais interagindo com crianças [...] em um mesmo nível, brincando juntas” (p. 270); a brincadeira livre é vivida com “liberdade para escolher suas atividades de brincadeiras” (p. 59); a brincadeira sensório-motora “ênfatisa o movimento ou a expressão sensório-motora” (p. 303). Estas nomenclaturas acerca das brincadeiras não são rígidas e podemos observar que uma única brincadeira pode apresentar traços de várias formas de brincar.

Partindo do princípio de que tudo com o que se pode brincar se torna brinquedo na mão de quem brinca, percebem-se situações, repertórios e elementos os quais permitem que as crianças criem, fazendo uso de materiais simples. Verifica-se, tanto das brincadeiras de faz de conta quanto das brincadeiras sensório-motoras “o potencial para brincar com diferentes jogos e se envolver em uma ampla variedade de atividades criativas. Cada artefato tem a sua própria flexibilidade inerente, enquanto que em combinação eles têm um potencial de flexibilidade ainda maior” (BROCK et al., 2011, p. 53).

Os autores também identificam muitos benefícios e muitas oportunidades de aprendizagem proporcionados pelas brincadeiras. Dentre eles, podem ser destacados os seguintes: diversão, seleção de contextos, ajuda em decisões, compreensão de regras, aprendizado a respeito de si mesmas e de outras crianças. Além destes, é possível observar como a vivência das brincadeiras podem ser ricas

e servir de base para a construção de aprendizagens muito importantes ao desenvolvimento delas e ao fortalecimento de suas relações sociais:

A criança se beneficia em primeira mão das experiências de brincadeira que ajudam com as habilidades de solução de problemas, consideração de risco, aumento de aprendizagem, e desenvolvimento linguístico e social. Ela ajuda a desenvolver atitudes de tolerância e respeito e incentiva a independência, a confiança e a autoestima [...] Ela constrói uma apreciação da diversidade que é parte de cada sociedade (2011, p. 270).

Ainda, as autoras Oliveira e Rossetti-Ferreira (2009) apontam a urgência de se pensar em todo o contexto de aprendizagem que é propiciado às crianças, por meio das interações com elas: “A mediação do professor na aprendizagem se faz à medida que suas ações buscam familiarizar a criança com significações historicamente elaboradas para orientar o agir das pessoas e compreender as situações e os elementos do mundo” (OLIVEIRA; ROSSETTI-FERREIRA, 2009, p. 454), oportunizando novas compreensões sobre a realidade e tecendo relações entre os conhecimentos elaborados. Desse modo, é preciso, além de selecionar materiais e elementos ricos, focar o trabalho nas interações com as crianças:

Não basta apenas arranjar o espaço e montar cantinhos para a realização de atividades diversificadas, mas é necessário que essa organização se associe a práticas pedagógicas que propiciem condições de desenvolvimento adequadas para aquele grupinho de crianças, observando e estimulando suas competências, e respeitando seus interesses (OLIVEIRA; ROSSETTI-FERREIRA, 2009, p. 451).

Para tanto, será preciso que o adulto se mobilize e que perceba quais são as crenças e convicções que têm permeado sua prática no contexto escolar. As interações que ele estabelecerá com as crianças serão marcadas pela sua visão de mundo e pelo seu entendimento acerca do seu próprio papel nesse espaço; não é possível desvencilhar a maneira como se percebe o outro da maneira como ele é tratado; se há (ou não) atenção, afeto, cuidado, escuta. Oliveira e Rossetti-Ferreira (2009) esclarecem essas questões com um exemplo bem minucioso:

Por exemplo, se ele não acredita que os bebês são capazes de interagir com companheiros, ele os coloca em locais separados e os atende individualmente. Por sua vez, se o professor se fundamenta na ideia que eles podem, desde pequenos, interagir, trocar objetos com os companheiros, imitar os gestos, expressões e vocalizações de outro bebê, ele busca organizar áreas acolhedoras e estimulantes em diferentes espaços da creche que eles podem explorar em duplas, trios, etc (p. 454 e 455).

Entende-se que a prática do professor está diretamente ligada aos seus saberes e conhecimentos construídos a respeito de si, do outro e do mundo, além da forma como ele organiza os espaços e tempos escolares. Essa organização

dentro das escolas de Educação Infantil deve propiciar às crianças oportunidades de brincadeiras qualificadas, condizentes com sua faixa etária, seus interesses e suas necessidades. O contexto escolar pode ser elaborado como um contexto potente para o aprendizado e desenvolvimento. Deve ser entendido como espaço com intenção pedagógica que valoriza as brincadeiras e as culturas infantis, que acolhe as diferenças, que preza pelo respeito, que cria possibilidades de ser significado de diferentes modos: como alguém que já construiu muitos conhecimentos (zona de desenvolvimento real), que aos poucos têm aprendido cada vez mais (zona de desenvolvimento proximal), e que, na interação com o outro, alcança possibilidades até então nunca alcançadas (zona de desenvolvimento potencial).

Assim, ao se aproximar das brincadeiras e dos brinquedos das crianças, é possível aproximar-se de seu modo próprio de interagir com o mundo e entendê-lo (FORTUNA, 2015, p. 17), pois, “enquanto forma de comunicação, o brincar abrange tanto a expressão de conteúdos inconscientes quanto a apreensão da realidade, de onde provém sua condição de linguagem” (FORTUNA, 2004, p. 54). Brincar é uma forma de conhecer, de construir conhecimento sobre o mundo e também de se fazer conhecer pelo outro; é um processo dinâmico, multifacetado. Portanto, é fundamental entender o papel do professor como mediador e facilitador de oportunidades de aprendizagem, visto que “a relação de desenvolvimento mais produtiva é aquela entre a criança e um ambiente de brincadeira flexível e de que os adultos têm a responsabilidade de criar e manter oportunidades para que essa relação funcione eficientemente” (BROCK et al., 2011, p 52).

4 PERCURSO METODOLÓGICO

4.1 Caracterização do estudo

A presente pesquisa se configura como qualitativa, de cunho exploratório, apresentando a observação participante e a entrevista semiestruturada com professores e membros da equipe diretiva como métodos investigativos, buscando compreender o seguinte problema de pesquisa: Como a criança de 3 anos com deficiência vive o contexto escolar? Desta forma, este estudo foi realizado em uma escola de Educação Infantil de ensino regular, na região metropolitana de Porto Alegre. Para tanto, uma turma de crianças de 3 anos, indicada pela própria escola, a qual possui uma criança com deficiência, foi observada nos diferentes espaços escolares da instituição.

A observação participante ocorreu duas vezes por semana no turno da tarde, com duração de quatro horas em cada dia observado, pelo período de três meses, totalizando 22 dias observados (88 horas). As entrevistas foram realizadas com duas professoras, diretora e vice-diretora; devido ao estado de saúde e posterior afastamento da monitora, a mesma não pode entrar como sujeito entrevistado. Os dados gerados por meio das observações e entrevistas foram registrados pela pesquisadora no diário de campo, o qual foi analisado a partir da Análise Textual Discursiva – ATD (MORAES; GALIAZZI, 2006). A referida escola firmou o aceite para participar da pesquisa por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e da elaboração de um documento dirigido à Secretaria Municipal de Educação – SMED, que formalizou o ingresso da escola na pesquisa.

A pesquisa qualitativa possui determinadas características que a tornam singular de outros tipos de pesquisa. Segundo Lüdke e André (2018), ela é caracterizada pelo seu desenvolvimento numa situação natural, apresentando riqueza de dados descritivos, plano flexível e enfocando a realidade de maneira contextual e complexada. Para Yin (2016), os elementos que identificam a pesquisa qualitativa se relacionam às ações ligadas ao estudo do significado e das condições reais de vida dos sujeitos, como representação de perspectivas e pontos de vista dos envolvidos, ampliação de condições contextualizadas em que se encontram tais sujeitos, contribuições acerca de conceitos que auxiliam a explicação do

comportamento social, utilização de fontes multiformes de evidências, não se restringindo a apenas uma. Sendo assim, “a pesquisa qualitativa envolve primeiramente estudar o significado das vidas das pessoas nas condições em que realmente vivem” (YIN, 2016, p. 21).

A observação participante encontra destaque nas pesquisas qualitativas, sendo escolhida na presente pesquisa. De acordo com Angrosino (2009), na observação participante o pesquisador necessita apresentar uma conduta amigável para com todos os membros envolvidos, adotando um estilo que não fira as normas e regulamentos estipulados por eles; é preciso respeito às diferenças sociais e culturais. Além disso, o pesquisador deve ter clareza que o foco da observação participante não está na mudança de realidade local, mas na compreensão dos acontecimentos que ali serão observados; o pesquisador não tem controle sobre o espaço. Portanto, sua esfera de atuação não se encaminhará para mudanças radicais, visto que os demais participantes poderiam sentir o trabalho do pesquisador como ameaçador às práticas já estabelecidas entre aqueles membros, inviabilizando a pesquisa.

Lüdke e André (2018) apresentam contribuições igualmente pertinentes a respeito da observação participante. Segundo as autoras, nossa mente é seletiva, portanto, nossos olhares são dirigidos para elementos e situações que se relacionam com nossa história de vida e nossa bagagem de cultura. Desse modo, a nossa formação profissional e humana, o meio social no qual estamos inseridos, nossas capacidades e nossas preferências direcionam nossos olhares para elementos específicos da realidade, enquanto se distancia de outros. Com o objetivo de buscar a fidedignidade desse processo investigativo, a observação necessita de controle e sistematização (LÜDKE; ANDRÉ, 2018). Nesse contexto, o planejamento a respeito da observação implica no preparo a respeito da definição do foco e contexto da investigação, do grau de participação do pesquisador, do tempo de duração de cada observação, dentre outros (LÜDKE; ANDRÉ, 2018).

Contudo, é necessário considerar que todo o processo de observação é permeado pela subjetividade do pesquisador, não apresentando neutralidade nas lentes com que enxerga o mundo, permeada de crenças e entendimentos pessoais; sendo assim, observar também é um meio de construir subjetivamente aquela realidade. Em vista disso, o pesquisador deve estar ciente de suas limitações (não

há neutralidade em observar) e de suas possibilidades (observação com enfoque para determinadas questões daquela realidade).

O diário de campo, conforme Yin (2016) é um instrumento valioso da coleta de dados, sendo inseparável do pesquisador que tem como compromisso refletir sobre a realidade concreta e suas impressões. Autores como Bodgan e Biklen (1982 apud LÜDKE; ANDRÉ, 2018) nos auxiliam a pensar sobre elementos relevantes a serem incluídos nos diários de campo, que devem compor aspectos relacionados tanto à descrição quanto à reflexão. Os elementos que correspondem à descrição enfocam os sujeitos, os diálogos travados e ouvidos, as palavras e gestos identificados, a forma como eles se relacionam entre si, os espaços em seus aspectos arquitetônicos, materiais, o que acontece de maneira cotidiana, a frequência de atividades, bem como as ações e conversas com os sujeitos envolvidos na pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 2018). Os elementos que correspondem à reflexão enfocam as observações do pesquisador e os sentimentos provocados, além de suas dúvidas, suspeitas, surpresas e ideias; tais reflexões podem assumir formas variadas, como analíticas (associações e relações), metodológicas (estratégias de delineamento do estudo), éticas (relacionamento com os sujeitos de pesquisa, conflitos), variação de perspectivas (opiniões que sofrem alterações), esclarecimentos (elementos a serem esclarecidos, mais explorados) (LÜDKE; ANDRÉ, 2018).

A fim de organizar o trabalho, prezar pela fidedignidade e não confiar cegamente na memória, o diário de campo foi preenchido imediatamente após o término das observações em campo, contendo tanto as descrições acerca dos acontecimentos presenciados quanto as reflexões elaboradas (YIN, 2016). À medida que o diário de campo foi construído, novos modos de contemplar aquela realidade emergiram, ampliando a compreensão da dinâmica social, bem como as reflexões acerca daquele contexto e sujeitos envolvidos na pesquisa.

As entrevistas semiestruturadas (Anexo “E” e “F”), conforme Lüdke e André (2018) as concebem, são identificadas pelo seu percurso não-linear, com questões abertas, sem uma ordem rígida de questionamentos; o entrevistado pode discorrer de forma livre sobre as perguntas, que são elaboradas de maneira mais aberta e exijam uma argumentação, ao invés das conhecidas respostas “sim” e “não”. Enquanto a entrevista é realizada, novas perguntas podem surgir a partir das

informações que o entrevistado apresenta em sua fala e em sua linguagem corporal. Tendo em vista que um nível maior de aproximação entre entrevistado e entrevistador pode gerar uma entrevista mais fluída, sem constrangimentos ou sensação de intimidação (visto o entrevistador estar na posição de pesquisador), as entrevistas semiestruturadas podem apresentar um potencial grande de reflexão do entrevistado e, conseqüentemente, respostas mais abrangentes, quando realizada após contato e vinculação entre os pares participantes da pesquisa.

Além disto, a entrevista “permite um maior aprofundamento das informações obtidas” (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 10), ao mesmo tempo em que permite que assuntos de uma esfera mais pessoal sejam discutidos. A qualidade da informação pode ser alterada conforme o objetivo que se deseja atingir e os meios utilizados para sua “extração”; portanto, conforme o enfoque da pesquisa há diferença qualitativa em uma entrevista semiestruturada e um questionário fechado, construído antes mesmo de se aproximar daquela realidade local.

Com o intuito de analisar os dados de pesquisa, foi utilizada a Análise Textual Discursiva (MORAES, GALIAZZI, 2006), identificada pela sigla ATD. Como procedimento de pesquisa, a ATD permite reconstruções realizadas de maneira simultânea, a respeito do entendimento e produção da ciência, do objeto de pesquisa e de seu entendimento, da habilidade da escrita e do próprio pesquisador. Esse tipo de análise elabora espaços de reconstruções sobre o entendimento da produção de significados dos elementos focalizados pela investigação, ao mesmo tempo em que se relaciona com transformações do pesquisador (MORAES, GALIAZZI, 2006).

Assim, é descrita como um processo realizado a partir da unitarização, na qual os textos são organizados conforme as unidades de significados. Tais unidades podem criar conjuntos de unidade advindos da “interlocação empírica, da interlocação teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador” (MORAES, GALIAZZI, 2006, p. 118). A próxima etapa é caracterizada pela articulação de semelhanças entre os significados, resultando em uma categorização. Esse tipo de análise transita entre o empírico e a abstração teórica, por meio da interpretação e argumentação do pesquisador, encontrando no exercício da escrita a função mediadora na elaboração de significados.

Desta forma, o corpus de análise deste estudo é composto pelo diário de campo, apresentando o relato das observações e as entrevistas semiestruturadas, as quais foram gravadas e transcritas. O material foi lido e relido a fim de garantir uma maior impregnação, e separado em unidades de sentido, que correspondem a cada ideia extraída do corpus. Assim, cada unidade de sentido recebeu um código de identificação, com a seguinte lógica: o **código O3U2** se refere a observação do terceiro dia, apresentando a unidade de sentido número dois extraída deste dia observado. O **código E2U5** se refere ao sujeito entrevistado número dois, evidenciando a unidade de sentido número cinco extraída de sua entrevista. Deste modo, o processo de desmontar o corpus de análise originou 550 unidades de sentido, as quais foram categorizadas e organizadas em 35 categorias iniciais, as quais formaram 8 categorias intermediárias, sendo finalmente organizadas em 4 categorias finais.

Conforme Moraes e Galiazzi (2006) refletem, a Análise Textual Discursiva não oferece de início ao pesquisador “uma visão clara e completa do processo todo, necessitando movimentar-se nele como quem navega construindo o mapa enquanto avança” (p. 120); por isso, não há como visualizar a análise antes de feita, nem identificar por quais percursos de produção de significados ela se movimentará. Da mesma forma, não existe um único método/estratégia para analisar dados; Lüdke e André (2018) apenas observam que a exigência a respeito da análise deve se concentrar na sistematização e na coerência entre o método de análise escolhido e os objetivos de pesquisa.

4.2 Aspectos éticos

Em relação às pesquisas qualitativas que envolvem sujeitos como adultos e crianças, o cuidado ético deve se fazer presente desde seu início. Observar espaços nos quais existe a presença de crianças nos lança reflexões acerca da ética como questão fundamental. O cuidado ético envolve não somente zelar pela integridade física dos envolvidos, mas também em desenvolver uma consciência a respeito de nossa responsabilidade enquanto pesquisadores. Em outras palavras, é compreender que o respeito à dignidade daqueles sujeitos está acima de qualquer

intenção de pesquisa, devendo ser protegida. É entender que a identidade e privacidade dos sujeitos deve ser preservada igualmente como o sigilo aos dados de pesquisa (ANGROSINO, 2009).

Os princípios da ética na pesquisa se relacionam a aspectos de proteção, sigilo, e respeito aos sujeitos; é vital que os participantes possam escolher, de maneira livre e sem pressão, se desejam participar da pesquisa, compreendendo as possíveis implicações da mesma em seu contexto natural. Primeiramente, submetemos o projeto de pesquisa para a Comissão Científica da Escola de Humanidades da PUCRS; após aprovação, foi compreendido a partir da Resolução nº 510, publicada em 7 de Abril de 2016, que o mesmo não necessitaria ser enviado para o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e para a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). Recebendo o aval da Comissão Científica, e entendendo que os riscos aos sujeitos envolvidos eram mínimos, visto que as crianças seriam observadas em seu contexto escolar, iniciamos o contato com escolas que poderiam ter alguma criança com deficiência.

Em posse da lista de escolas do município escolhido a partir da proximidade do trabalho da pesquisadora, fator que viabilizaria a pesquisa, foi realizado contato com uma determinada escola, que se mostrou bem receptiva a pesquisa. Em visita, foi conversado sobre a pesquisa, seus objetivos e combinados os dias e horários que as observações ocorreriam; da mesma forma, outras medidas de cunho ético foram realizadas, como a formalização da pesquisa junto a SMED do município em questão. A pesquisa rapidamente recebeu a validação da SMED, a qual foi iniciada em Maio, no contexto escolar.

Nesse momento, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi apresentado aos professores do turno da tarde (turno que ocorreu as observações) e aos membros da equipe diretiva, como uma maneira formal e consciente de demonstrar aceite às observações e a participação nas entrevistas da pesquisa, constando a garantia de sigilo, sem omitir os objetivos de pesquisa. Assim, o termo foi apresentado para os professores, membros da equipe diretiva e para todos os pais das crianças da referida turma, recebendo o aceite de forma integral.

Quanto às crianças, é preciso que novas formas de firmar o aceite para a pesquisa sejam problematizadas, visto que os sujeitos que pertencem a faixa etária dos 0 aos 3 anos possuem diferentes formas de sinalizar sua recusa ou aceitação

para participar da pesquisa, utilizando um repertório de comunicação que por vezes escapa da dimensão oral e se apresenta numa dimensão corporal, relacional. Acerca destas novas e necessárias alternativas metodológicas, Dornelles e Lima (2018) afirmam:

Sem dúvida, há caminhos investigativos (im)pensáveis com crianças a serem ainda trilhados e sobre os quais precisamos dar continuidade ao debate em nosso país, aprofundando as discussões sobre os modos de se pesquisar com crianças a fim de contemplar particularidades metodológicas e analíticas que representam importantes desafios para o pesquisador (p. 138).

Desta forma, é necessário ouvir as crianças por outras vias de comunicação que possam indicar aceite à pesquisa; neste estudo, é possível compreender o aval das crianças ao estudo a partir da aproximação delas com a pesquisadora, da recepção calorosa que foi dada, dos pedidos para brincar junto que foram oferecidos, dos pedidos de colo e auxílios em atividades cotidianas, das histórias e brincadeiras que desejavam partilhar, do compartilhamento da vida – todas estas minúcias foram entendidas como formas das crianças comunicarem, por outras vias, sua adesão a pesquisa. Do mesmo modo, é importante perceber as variadas maneiras pelas quais as crianças poderiam sinalizar a recusa em participar da pesquisa: os choros ao entrar em contato com a pesquisadora, a negação em participar de atividades, a recusa de ajuda em atividades cotidianas, a não aceitação em brincar junto com ela. Assim, a pesquisadora compreende que recebeu o aval das crianças, ao mesmo tempo em que se apresentou como alguém que estava ali para olhar suas brincadeiras e atividades, sanando possíveis dúvidas com relação a sua presença.

A entrada na escola ocorreu de forma receptiva, certamente devido ao fato da pesquisadora ser também professora de Educação Infantil (em outra escola). Desta forma, a presença da pesquisadora foi entendida pelos adultos como uma professora-pesquisadora, colega de profissão, que realizaria uma pesquisa. A revelação da identidade profissional da pesquisadora é percebida como um dos fatores que amenizaram o sentimento de estranhamento que toda observação envolve em menor ou maior grau.

Nos primeiros dias de observação, a pesquisadora se interessou por saber dos professores qual seria um lugar adequado, dentro da sala de aula, para que as observações fossem realizadas, com a intenção de causar o mínimo impacto possível naquele contexto. As professoras deixaram a pesquisadora à vontade

quanto à escolha; assim, a pesquisadora escolheu ficar mais próxima a um canto da sala onde haviam mesas e cadeiras, apesar de ao longo da pesquisa, assumir outras posições no contexto escolar.

Murphy e Dingwall (2001 apud FLICK, 2009) dialogam a respeito de quatro dimensões da ética, que necessitam de observação: evitar causar danos a qualquer um dos sujeitos; realizar uma produção científica que tenha relevância no meio acadêmico e no meio social; respeitar valores e tomadas de decisões dos sujeitos; dispensar tratamento igualitário para todos, sem fazer distinções. Dessa forma, podemos problematizar que “todos os aspectos da pesquisa, desde a decisão do tema até a identificação da amostra, a condução da pesquisa e a publicação das descobertas, possuem implicações éticas” (NORTHWAY, 2002, p. 3 apud FLICK, 2009, p. 54), exigindo do pesquisador um compromisso real com seu trabalho e com os sujeitos em questão.

A respeito dos dilemas éticos que envolvem as pesquisas na área da Educação, De La Fare e Carvalho (2017) nos trazem a contribuição de pensarmos a respeito desses dilemas mais como um aspecto da formação do pesquisador em comparação com algum tipo de controle a respeito de normas e regulamentos. As referidas autoras apresentam uma proposta instigadora:

[...] produzir movimentos, deslocamentos, que nos permitam reconhecer, identificar, interrogar – no momento atual de debates e polêmicas da regulação da pesquisa em Ciências Humanas e Sociais – os próprios dilemas éticos de fazer pesquisa em temas de Educação (2017, p. 114).

A contemplação sobre as questões em torno da ética na pesquisa não é realizada para imobilizar o pesquisador em seu trabalho, nem deve ser compreendida como um impedimento à realização da pesquisa; antes, pode operar no sentido de auxiliar a condução da pesquisa de maneira reflexiva, tentando entender a perspectiva dos sujeitos (FLICK, 2009).

4.3 Sujeitos de pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola de Educação Infantil de ensino regular, na região metropolitana de Porto Alegre. A escola está localizada dentro de um bairro de nível socioeconômico baixo, próxima a mercados e outras escolas de Ensino Fundamental e Médio. Atualmente, a instituição atende cerca de 70 crianças

da faixa etária de 1 a 5 anos, e possui quatro turmas com uma média de 15 crianças em cada sala de aula. Nesta pesquisa, uma turma de maternal, composta por 19 crianças de cerca de 3 anos, cinco professoras e uma monitora volante, foi observada durante três meses, no período da tarde (14 até 18 horas). Objetivando preservar a identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa (crianças, professores, monitora, diretora e vice-diretora), foi necessário atribuir nomes fictícios a cada um, os quais foram elaborados de maneira criativa pela pesquisadora. O único nome fictício não escolhido diretamente pela pesquisadora foi o nome da criança com deficiência, a qual será chamada de Hulk, personagem principal de suas brincadeiras e narrativas.

Com o intuito de ampliar a compreensão do leitor acerca do estudo desenvolvido, faz-se necessária a apresentação de alguns apontamentos sobre o contexto escolar. Hulk é uma criança de 3 anos e poucos meses que se encontra no maternal, turma constituída por 19 crianças, cinco professoras (Mônica, Raquel, Lavínia, Daniela e Júlia) e uma monitora (Amanda), que alterna seu trabalho entre duas turmas. Como ele possui uma deficiência nas pernas, consegue “caminhar” de joelhos e se equilibrar momentaneamente, em pé, quando tem algum tipo de apoio, realizando, assim, uma marcha espaçada. Hulk, ao explorar seu corpo como ele é, por meio das brincadeiras, construiu uma série de aprendizagens e habilidades motoras, que lhe dão uma diversidade de movimentos que são executados com grande desenvoltura e domínio, como correr de joelhos, engatinhar rápido e girar seu próprio corpo, num mesmo eixo, em alta velocidade, além de outras aprendizagens e habilidades que serão descritas no decorrer do trabalho. Na maior parte do tempo, Hulk se locomove de joelhos e, em poucos momentos, engatinha. Também é preciso salientar que Hulk interage com muitos pares e brinca com eles cotidianamente, demonstrando satisfação em criar diálogos e enredos para suas brincadeiras. Devido a questões de saúde relacionadas ao controle dos esfíncteres, Hulk necessita de fraldas, as quais são trocadas, na maioria das vezes, por sua monitora, Amanda. De acordo com suas professoras, até a finalização das observações, não foram identificadas dificuldades de aprendizagem de qualquer natureza. Esses apontamentos são importantes para o entendimento das narrativas feitas nesta pesquisa. As entrevistas com as professoras também evidenciaram que

a criança em questão se percebe como capaz, como forte, igualmente como as características que são atribuídas ao personagem Hulk da história em quadrinhos.

Compreendendo que as crianças são sujeitos ativos, e que é necessário ouvi-las de diferentes formas, percebemos que identificá-lo assim é uma maneira de escutar como ele se coloca e se enxerga (neste papel de potência, de força) no contexto escolar. Da mesma forma, entendemos que nossa escolha de ouvir como esta criança fala de si mesma está alinhada com nosso posicionamento teórico, a partir de uma perspectiva sociológica da infância, que procura entender as crianças pelas próprias crianças.

4.4 Análise de dados

O *corpus* de análise da pesquisa é constituído pelos dados do diário de campo; nele estão registradas as observações realizadas no contexto escolar e a transcrição das entrevistas feitas com duas professoras e dois membros da equipe diretiva. Esses materiais, identificados como *corpus* da pesquisa, foram lidos e relidos de maneira reflexiva, o que oportunizou a impregnação com os dados. Em sequência, o material composto do diário de campo e da transcrição das entrevistas foi fragmentado e organizado em unidades de sentido (MORAES; GALIAZZI, 2006), pois cada uma dessas unidades corresponde a uma ideia apresentada no *corpus*. Então, foram identificadas 550 unidades de sentido no material analisado. A partir dessas unidades, foram criadas categorias iniciais, de acordo com os sentidos atribuídos e com as relações estabelecidas entre elas, as quais foram agrupadas em subcategorias, originando quatro categorias finais, assim identificadas: 1) Vivências e oportunidades de interações e brincadeiras nas relações entre crianças, seus pares e adultos; 2) Prática pedagógica: organização de propostas pedagógicas e espaços escolares; 3) Multifacetada da autonomia infantil: ações de autocuidado, independências e cooperação; 4) Narrativas, percepções e vivências: como os adultos percebem e se relacionam com a criança com deficiência.

No quadro abaixo, está organizada a sistematização desse processo de emergência de categorias iniciais, que se desdobraram em categorias intermediárias e categorias finais:

Categorias iniciais	Categorias intermediárias	Categorias finais
Silêncio das crianças Interações afetivas entre crianças Parcerias entre crianças Interações entre crianças e pesquisadora Interações afetivas entre crianças e adultos Falta de interação entre crianças e adultos Conversas entre adultos e crianças Conversas entre adultos Estabelecimento de regras e limites Atritos entre adultos e crianças Ações promotoras de inclusão/acolhimento	Interações: a vivência na creche com crianças e adultos	Vivências e oportunidades de interações e brincadeiras nas relações entre crianças, seus pares e adultos
Brinquedos e brincadeiras escolhidos pelos adultos Brinquedos e brincadeiras escolhidas pelas crianças O corpo como brinquedo e como convite a brincadeira Recursividade e dinamismo das brincadeiras Pátio: encontros, desencontros e brincadeiras	As brincadeiras das crianças	
Variedade de propostas pedagógicas Propostas contextualizadas e exploradas Propostas enfadonhas, pouco exploradas ou descontextualizadas	Propostas pedagógicas	Prática pedagógica: organização de propostas pedagógicas e espaços escolares
Espaços da escola Frequência das crianças	Organização dos espaços	
Ações autônomas de organização e autocuidado Respeito as escolhas e desejos das crianças Desrespeito aos desejos e escolhas das crianças	Autonomia X dependência	Multifacetada da autonomia infantil: ações de autocuidado, independências e cooperação
Troca de fraldas como momento autônomo Troca de fraldas como momento de cuidado afetivo e formação de vínculos Troca de fraldas como momento de diálogo Troca de fraldas como função das mulheres Troca de fraldas recebida com pouca receptividade	Troca de fraldas: vínculo e participação ativa	
Ensinaamentos, lições e aprendizagens Medo do desconhecido O que os adultos falam sobre o Hulk	O que dizem os adultos sobre Hulk	Narrativas, percepções e vivências: como os adultos percebem e se relacionam com a criança com deficiência.
Adaptação do Hulk Necessidade de adaptações e auxílios Saúde da criança com deficiência	Adaptações e questões de saúde	

Quadro 2. Elaborado pela autora (2019).

4.4.1 Categoria 1 – Vivências e oportunidades de interações e brincadeiras nas relações entre crianças, seus pares e adultos

A categoria 1, “Vivências e oportunidades de interações e brincadeiras nas relações entre crianças, seus pares e adultos”, objetiva apresentar a vivência na creche por meio das brincadeiras das crianças, compreendendo os tempos e espaços em que elas ocorrem, as diferentes formas que o brincar assume a partir do protagonismo infantil e as oportunidades de aprendizagem propiciadas por meio da brincadeira. Da mesma forma, também objetiva compreender as interações, nas relações criança-criança e criança-adulto no contexto escolar, evidenciando

questões acerca das oportunidades de aprendizagem, relações afetivas, tensões no estabelecimento de regras e ações promotoras de inclusão realizadas pelas crianças e pelos adultos. Essa categoria se origina de duas subcategorias, identificadas como “*As brincadeiras das crianças*” e “*Interações: a vivência na creche com crianças e adultos*”.

A primeira subcategoria, denominada “*As brincadeiras das crianças*”, apresenta os momentos observados no contexto escolar a respeito da escolha livre de brinquedos e brincadeiras pelas crianças, da seleção de brinquedos e brincadeiras realizada pelos adultos, do corpo infantil na posição de brinquedo e como convite à brincadeira, da recursividade e do dinamismo das brincadeiras e do pátio como espaço privilegiado para a brincadeira.

A segunda subcategoria, denominada “*Interações: a vivência na creche com crianças e adultos*”, apresenta os momentos observados no contexto escolar a respeito das interações afetivas e promotoras de inclusão/acolhimento realizadas entre crianças-crianças e crianças-adultos (crianças, professoras e pesquisadora) nos assuntos abordados, nas conversas entre crianças e adultos, no silêncio das crianças sobre questões que lhe competem e suas possíveis razões e implicações, nas parcerias identificadas entre as crianças, nas situações de atrito na relação criança-adulto e na falta de interação entre crianças e adultos.

4.4.1.1 Subcategoria 1 – As brincadeiras das crianças

Ao observar as crianças no cotidiano da creche, foi possível perceber como o brincar está intimamente interligado às suas experiências, aprendizagens e aos diferentes modos de ser e estar no mundo (BORBA, 2007). De acordo com Serrano e Afonso (2010, p. 16), “as crianças no jardim-de-infância aprendem brincando”, sendo necessário aos professores estimular o “crescimento das crianças por si mesmas, em vez da liderança dos adultos, e o diálogo, em vez da instrução. O enfoque está nas atividades lúdicas e na comunicação durante o brincar”.

Dessa forma, foram identificadas muitas situações distintas nas quais as brincadeiras emergiram de maneira espontânea entre as crianças (BARBOSA; FORTUNA, 2015), como no momento posterior ao despertar, no qual Hulk olhou

para Marcos e falou: “Vem me pegar!”; na espera da alimentação, quando as crianças olharam seu próprio reflexo na mesa na sala de aula e começaram a balançar as mãos, observando o movimento espelhado. Destaca-se, aqui, o que aconteceu na hora do lanche:

Alice, que até o momento não havia percebido muita interação com o Hulk, senta-se do lado dele, bebe sua própria caneca de leite, e, apontando para seu lábio superior, olha para o Hulk e fala: “Isso daqui é leite!”, fazendo referência ao “bigodinho” branco que ficou formado. Ela limpa a boca com a blusa, e ele ri bastante desta cena, bebe seu copo com água (Hulk não gosta de tomar leite) e fala: “Isso daqui é leite!”. Alice ri alto, se diverte, e começam a conversar baixinho sobre algum assunto que eu não consigo identificar (O6U5).

As brincadeiras seguiram emergindo espontaneamente no contexto escolar, como no momento da roda de música, quando Alice brinca de fazer cócegas no Hulk enquanto canta; após a roda de música, quando Hulk e Tiago brincam de correr no tatame da sala; no pátio, quando Hulk e Alice brincam de mamãe e papai. Quando se aproxima a hora da janta,

Hulk desce da cadeira em que está sentado, em um pé só, de maneira mais lateralizada, caindo devagar no tatame; levanta-se e realiza o mesmo movimento mais umas três vezes. Alice fica observando séria, depois sorri e decide sentar na cadeira e realizar o mesmo movimento que o Hulk, sem falar nada; cai delicadamente no chão, e, ao se olharem, começam a dar gargalhadas. Eles repetem esta brincadeira cerca de cinco vezes, até a professora solicitar que se organizem no tatame para brincar de lego (O6U18).

Observou-se como o cotidiano das crianças é marcado e vivido pelas brincadeiras, que não podem ser dissociadas de suas experiências. Autores como Brock et al. (2011) apontam alguns tipos de brincadeiras que puderam ser observadas no contexto escolar, sendo escolhidas de maneira livre pelas crianças: faz de conta (jogo simbólico), espontânea (realizada sem a orientação do adulto), experimental (jogos com regras a serem seguidas), inclusiva (crianças com NEE interagem com outras), brincadeira sensório-motora (foco no movimento, na corporeidade).

As brincadeiras de faz de conta foram identificadas por apresentarem situações em que a imaginação foi fortemente acionada, como fugir de um carro de polícia de brinquedo; dar de comer para a boneca; de fantasiar que a água pode deixar um bigodinho branco de leite; de fazer de conta que está dormindo ao lado de sua filha-boneca; de brincar de corrida com carrinhos; de brincar de mamãe e papai que cuidam de seu filho-boneco e, na falta do boneco, improvisar com outros

artefatos que têm uma flexibilidade (BROCK et al., 2011) utilitária que lhes é inerente, como é possível perceber nas seguintes unidades de sentido:

Hulk leva em seu colo uma garrafa cheia de areia como “filho” (neste dia, não vejo bonecos e bonecas para as crianças brincarem no pátio), e fala para Alice: “Coloca ele no balanço; ele gosta”. Alice coloca com cuidado o “filho” no balanço grande que as crianças utilizam na pracinha, e Hulk fala: “Vou empurrar bem devagarzinho”. (O17U13) “Depois Hulk retira o seu “filho” do balanço, lhe dá um beijo e o coloca nos braços para ninar. Ele é bem carinhoso em sua brincadeira” (...); a relação pai-bebê aparece na brincadeira, mesmo o corpo do filho (garrafa) sendo tão diferente do corpo infantil de boneco (O17U15).

As brincadeiras espontâneas ou livres foram identificadas por apresentarem ausência de intervenção e direcionamento dos adultos (BROCK et al.2011), ocorrendo de maneira transversal em muitos momentos. A partir das variadas situações elaboradas por meio da brincadeira livre, conforme Serrano e Afonso (2010, p. 22) pontuam, as crianças têm a “liberdade para escolher a forma de iniciar ou participar em atividades, limitadas apenas pelas regras do grupo e pela estrutura geral da instituição que oferece oportunidades em que as crianças possam fazer escolhas autênticas”. Percebeu-se que a maior parte das brincadeiras das crianças acontecem de maneira espontânea e livre, tanto as que são realizadas em sala de aula, no pátio, como, até mesmo, as feitas no banheiro, como se pode observar neste trecho do diário de campo:

Ao mesmo tempo, de alguma forma que não compreendo, as crianças parecem se divertir até nestes momentos; há risos baixinhos no banheiro, pequenos diálogos: “Vem escovar o dente comigo!”, “Aqui na pia tem lugar pra ti, vem”, “Eu já escovei; vou embora”, “ohhh, tua toalha caiu; pega aqui”. Ao mesmo tempo em que há pressa, há algum tipo de diversão nesta atividade de escovação (O10U12).

As brincadeiras experimentais foram identificadas por apresentarem determinadas regras (BROCK et al., 2011), implícitas e explícitas, a serem seguidas. É preciso pontuar que houve pouquíssimos episódios nos quais elas ocorreram, como a brincadeira de correr apenas de joelhos, observada na seguinte unidade de sentido (O5U6):

Após todas as crianças terem colocado seus calçados e as camas terem sido recolhidas, Hulk olha para Marcos e fala “Vem me pegar!”, convidando-o para a brincadeira. Hulk começa a se movimentar de forma apoiada em seus joelhos, rápido, em círculo, e Marcos realiza o mesmo movimento, colocando-se de joelhos para pegá-lo. Noto que Hulk não pede para que Marcos se coloque de joelhos; esta parece ser uma “regra implícita” da brincadeira.

As brincadeiras inclusivas foram identificadas por apresentarem pares de crianças com algum tipo de deficiência brincando junto com crianças sem deficiência

(BROCK et al., 2011); essas brincadeiras foram observadas de maneira mais holística neste contexto escolar e evidenciadas em grande parte das unidades de sentido apresentadas até aqui. De acordo com Serrano e Afonso (2010), é preciso que as barreiras que impedem as crianças de participarem com as outras sejam eliminadas e reduzidas, focalizando a participação entre os sujeitos. Observou-se que as brincadeiras das crianças podem colaborar para que as barreiras a respeito da participação sejam quebradas e interações potentes entre elas sejam construídas. Verificou-se que as próprias crianças se colocam no papel de protagonistas ao oferecerem, mesmo que intencionalmente, oportunidades para a participação de outras crianças. Dentre as brincadeiras identificadas como inclusivas, é destacada a seguinte:

Enquanto as crianças se organizam para formar o círculo, Hulk começa a “correr” de joelhos pelo tatame e chama outros colegas para a brincadeira: “Vem, você não me pega!”. Outros dois colegas começam a rir e a imitar os movimentos do Hulk, caminhando de joelhos como ele, rindo e exclamando: “Eu vou te pegar! Nesse momento, além de correr de joelhos, Hulk engatinha rápido e gira seu corpo num mesmo eixo; esses movimentos também são imitados por alguns colegas (O2U12).

É possível observar que as crianças estão aos poucos se organizando no tatame para realizar a roda de música. Hulk começa a “correr” com seus joelhos pelo tatame, “provocando” outras crianças para que brinquem junto com ele. Nota-se que há adesão à brincadeira por parte dos colegas. Uns dão risadas e imitam o movimento corporal do Hulk; outros retribuem a “provocação”, afirmando que vão pegá-lo. Enquanto a brincadeira segue, Hulk modifica seus movimentos: após correr de joelhos, começa a engatinhar rápido, girando seu corpo num mesmo lugar, e diverte-se ao ver seus colegas fazendo o mesmo. Conforme Brock et al., (2011), “as experiências de brincadeira devem ser seguras, mas isso não significa que devam faltar desafios. Elas devem, quando necessário, aumentar o desafio, e não negá-lo” (p. 270). Verificou-se que as demais crianças, ao serem desafiadas por Hulk a experimentar novas possibilidades corporais por meio do brincar, aceitaram o convite para explorarem tais possibilidades.

Assim, pode-se observar que as próprias crianças elaboram experiências de brincadeiras ricas e beneficiam-se dos diferentes modos de brincar proporcionados pela interação com uma criança com deficiência. Hulk vê em seu corpo muitas possibilidades para testar e, a partir das descobertas que faz a respeito da potencialidade de seu próprio corpo, incentiva outras crianças a experimentarem por

si mesmas toda a potência de seus corpos. Hulk mostra-se protagonista e, na relação com o outro (AMORIM; OLIVEIRA; ROSSETTI-FERREIRA, 2009), apresenta contribuições para que novos desafios sejam lançados nas brincadeiras, justamente por meio da esfera motora. Desse modo, conforme refletem Serrano e Afonso (2010):

Tais situações controladas pelas crianças são muito importantes para permitir à criança explorar, experimentar e treinar o que já foi aprendido, desenvolver a autonomia, para aprender a organizar-se, para promover a interação entre colegas e a comunicação pela necessidade de negociação e acordo (p. 22).

Portanto, oferecer às crianças a oportunidade de “liderança”, de protagonismo em suas brincadeiras e atividades é possibilitar que elas desenvolvam competências e habilidades por conta própria, sem a intervenção direta dos adultos. Assim, é preciso olhar as crianças com deficiência “a partir da positividade das suas ideias, representações, práticas e ações sociais” (SARMENTO, 2005, p. 368), e não mais na ótica da falta, da ausência.

As autoras Amorim, Oliveira e Rossetti-Ferreira (2009) defendem que as crianças também podem construir aprendizagens com outras crianças; ressaltam, mais uma vez, a riqueza da experiência partilhada nas brincadeiras entre elas e seus pares; a oportunidade de crianças sem deficiência perceberem novas possibilidades motoras, como correr de joelhos, engatinhar rápido e girar seu corpo em um mesmo eixo, foram facilitadas por meio da interação com uma criança com deficiência física. Dessa forma, pode-se observar a diversidade de “oportunidades que surgem naturalmente em situações não estruturadas ou semiestruturadas para ensinar um conceito ou habilidade em particular” (BROCK et al., 2011, p 272) na relação criança-criança.

As brincadeiras sensório-motoras apresentaram um enfoque maior nas possibilidades de movimento do corpo (BROCK et al., 2011) e manifestaram-se em maior ou menor grau nos diferentes tipos de brincadeiras. Em muitos momentos, o próprio corpo infantil foi colocado na posição de brinquedo, visto que brinquedo é significado como “[...] qualquer coisa: o próprio corpo, o corpo do parceiro da brincadeira, um objeto qualquer [...] é a ação lúdica que define alguma coisa como um brinquedo” (CARVALHO; PEDROSA; ROSSETTI-FERREIRA, 2012, p. 183 apud BARBOSA; FORTUNA, 2015, p. 16 e 17). Foram observados momentos em que as crianças brincavam de correr; elas realizavam movimentos coreográficos na roda de

música, brincavam de mexer as mãos com outros colegas; em outros, brincavam de descer no escorregador, brincavam de pega-pega, sempre experimentando as possibilidades de seus corpos, como exposto na seguinte unidade de sentido:

Hulk e Tiago vão rapidamente ao tatame e brincam de uma espécie de pega-pega de joelhos, em que ora Hulk pega, ora Tiago pega. É uma cena divertida; os colegas riem, e outras duas crianças vêm para participar dessa brincadeira de pegar e ser pego. Nesse instante, a professora Raquel pede, de forma mais branda, porém firme, que Tiago e Hulk se sentem na roda, pois estão atrapalhando; eles se olham, riem, e sentam-se um ao lado do outro (O4U7).

No momento que antecede ao da roda de música, as crianças saem da mesa onde lancharam e dirigem-se até o tatame para se organizarem em círculo; enquanto as crianças fazem esse movimento aos poucos, Hulk e Tiago se dirigem com rapidez para o tatame para brincar dessa espécie de pega-pega de joelhos. Nota-se que nem Hulk, nem Tiago realizaram o convite de maneira oral para brincarem juntos, apesar de haver algum tipo de linguagem expressa por meio do olhar e da atividade motora que indica um convite à brincadeira. As demais crianças se divertem com a cena, e a própria brincadeira opera como um convite ao brincar. Observa-se que há “adesão” de outras duas crianças nesse pega-pega; elas demonstram um aceite que foge à dimensão oral para participar da brincadeira ao imitarem os movimentos de Hulk e ao se colocarem de joelhos para pegá-lo. Também se pode observar essa imitação da posição corporal de Hulk como uma “regra implícita” para participar da brincadeira. É importante ressaltar que há aqui tanto um elemento de regra não dita da brincadeira (todas as crianças estão de joelhos) quanto de espelhamento das crianças ao estilo de brincar do Hulk.

Ainda é importante pontuar que “a criança não brinca de forma igual em todos os momentos de sua vida e que seu jeito de brincar relaciona-se, entre tantos outros aspectos, com as suas potencialidades e competências já adquiridas [...]” (MARTINS; ABREU; CHEMELLO, 2019, p. 81), sendo possível elaborar novas formas de brincar a partir de suas interações com outras crianças.

Ao longo das observações foram identificados muitos momentos em que as crianças se espelhavam fisicamente no Hulk para experimentar outros modos de brincar, de se relacionar com ele num nível que se identifica como próximo da cumplicidade. Nesse ponto, destaca-se que a referida imitação “não é uma mera cópia do modelo, mas uma reconstrução individual do que é observado nos outros” (HORN, 2007, p. 21). Desse modo, as crianças não realizam uma cópia dos

movimentos de Hulk, mas conseguem construir movimentos que se aproximam daqueles observados.

Autores como Brock et al. (2011) defendem que “crianças com NEE se engajam em brincadeiras como aquelas sem qualquer deficiência, mas podem precisar de apoio adulto e modificações para atingir uma variedade e profundidade através dessas experiências” (p. 262), ressaltando o papel do adulto na organização de espaços e intervenções mais qualificadas. Nesta pesquisa, foi percebida também a importância do papel das crianças (sem desmerecer o papel dos adultos) nessas mudanças elaboradas aparentemente por elas próprias, que emergem na relação criança-criança, sem intervenção dos adultos, e que se relacionam com aspectos ligados à inclusão.

Foi observado que as crianças sem deficiência têm modificado a maneira como brincam para se aproximar das potencialidades das brincadeiras do Hulk, conseguindo, assim, atingir variedade e profundidade na experiência lúdica que poderiam não ser acionadas de outra forma. Brincar com Hulk – uma criança com deficiência física – é se descobrir potente para correr de joelhos, engatinhar rápido, girar em um único eixo, como anteriormente citado, pois é na experiência da brincadeira que a criança “constrói uma apreciação da diversidade que é parte de cada sociedade” (BROCK et al., 2011, p. 270), ampliando seu repertório lúdico (com o pega-pega de joelhos, por exemplo) e relacionando-se de maneira mais aproximada com seus pares por meio do brincar.

Observou-se que os adultos escolheram os brinquedos e algumas brincadeiras para as crianças em momentos mais específicos, como após o lanche, após a roda de música e após o pátio, de maneira mais intercalada; Identificou-se que eles optaram mais vezes por brinquedos com bonecas, carrinhos e panelinhas e menos por brinquedos de construções, como, por exemplo, o lego. Essas escolhas possibilitam uma concentração maior de brincadeiras de faz de conta e de uma certa permanência postural, na posição sentada, em um espaço delimitado do tatame. Essa situação tensiona a prerrogativa de que “a brincadeira deveria atender às necessidades das crianças em vez de atender às expectativas dos adultos” (BROCK et al., 2011, p. 59), visto que apresenta a complexidade de relações que vão se estabelecendo no contexto escolar, ao mesmo tempo em que permite pensar se está sendo oferecida (ou não) a oportunidade de as crianças tomarem decisões

sobre questões que lhes competem, como, por exemplo, a quais brinquedos terão acesso. Nestas situações, Hulk apresentou preferência por brincar com carrinhos e bonecas, se colocando no papel de cuidador.

As brincadeiras das crianças também apresentaram elementos que estão relacionados ao dinamismo e à recursividade, ressaltando seu caráter de construção e reconstrução de situações, narrativas e possibilidades. No diário de campo, há a reflexão acerca desses aspectos das brincadeiras, percebendo a complexidade do dinamismo nas mudanças sutis: “Alguns colegas entravam e saíam da brincadeira do Hulk, assim como o Hulk entrava e saía da brincadeira de outros colegas, como a de brincar que ele era o papai e a sua colega, a mamãe” (O1U23); “As brincadeiras aparentam ser bem dinâmicas, e não é fácil identificar quando uma brincadeira se encerra para começar outra” (O1U25); “As crianças desta turma alternam muito o modo como brincam: ora individualmente, ora coletivamente” (O1U37); “Os convites que as crianças oferecem para iniciar as brincadeiras são muito sutis. Eu demoro para entender quando a dinâmica da brincadeira mudou” (O1U26); “Acredito que é complexo entender e perceber como as crianças brincam, pois o processo é muito dinâmico” (O2U22); “E mesmo as crianças não sinalizando os começos e os fins destas brincadeiras, existe algo, alguma linguagem que ainda não compreendo, que parece sinalizar que sim, houve mudança na brincadeira” (O2U23).

Por meio desses relatos, foi observado, conforme Barbosa e Fortuna (2015) explicitam, que as brincadeiras das crianças são caracterizadas fortemente pela adesão espontânea, ou seja, todas as transformações das brincadeiras foram elaboradas pelas próprias crianças, sem a interferência dos adultos. Como exemplo de situações nas quais as brincadeiras apresentam elementos recursivos e dinâmicos, podem ser observadas as quatro seguintes unidades de sentido abaixo:

Ele não aparenta ter um amigo fixo para brincar; troca de pares com bastante facilidade; noto esse comportamento nas outras crianças de sua turma, pois, em variados momentos, as crianças começam a brincar juntas e se separam de um jeito “natural”, sem sinalizar isso em suas falas (O2U21).

Hulk pega um carrinho do chão para brincar no tatame; um colega chamado Marcos se aproxima dele com um carrinho para brincarem juntos; em um determinado ponto dessa atividade, Marcos brinca que corre bem rápido com o carrinho e Hulk exclama “Você tá indo muito rápido!”. Nisso, Marcos diminui a velocidade de seu carro para acompanhar aos poucos a velocidade do carro de Hulk. Após, a brincadeira muda: Marcos, com o carrinho na mão, fazendo o movimento como se este brinquedo fosse um boneco, vai “caminhando” com o carro e diz para Hulk “Eu vou lá na minha

casa sentar um pouco. Vem, queria te mostrar um brinquedo legal!”. Hulk pega seu carrinho e o dirige até a casa imaginária de Marcos (O3U23).

Hulk escolhe uma boneca de vestido e se deita ao lado de sua colega Luísa para “dormir”, enquanto ela parece nanar seus dois “filhos” (Hulk e a boneca). As brincadeiras são muito dinâmicas e, mais uma vez, tenho a impressão de não entender bem quando uma brincadeira começa e outra termina. Hulk se levanta, deixa a boneca “dormindo”, pega um carrinho ao lado e vai dirigindo com ele pelo chão (O6U13).

Nesta atividade do lego, algumas crianças montam casas; outras, pistas de carro e ainda outras acabam dando uma funcionalidade que foge dessa ótica de construções; percebi que Anita e Hulk brincavam inicialmente que o lego era comida, se dando na boca e, após, brincaram que um conjunto de peças de lego era um telefone celular que tinha descarregado; ouvi Hulk dizer “Acabou a bateria! Vai ter que carregar!” (O8U23).

Percebeu-se que esse grupo de crianças brinca entre si, aparentemente, sem exclusão de ninguém e que, nas brincadeiras, utiliza diferentes artefatos (BROCK et al., 2011) de maneira menos tradicional, como o carro, ora na posição de veículo, ora na posição de sujeito, e como o lego, na brincadeira de jogo simbólico, sendo significado, num primeiro momento, como comida e, após, como celular. Também foram verificadas possíveis oportunidades de aprendizagens que as próprias crianças elaboraram e ofereceram aos seus pares por meio do brincar. Mesmo que não houvesse um caráter intencional em criá-las, essas oportunidades de aprendizagens puderam ser vistas em vários momentos.

Segundo Brock et al. (2011, p. 270), a brincadeira “ajuda a desenvolver atitudes de tolerância e respeito e incentiva a independência, a confiança e a autoestima [...]”; ela oferece a oportunidade de as crianças se verem como capazes; de se sentirem valorizadas, pois há um senso de respeito por si mesmas. Novamente, percebe-se como pertinente pontuar a complexidade do brincar infantil e a importância de produzir pesquisas que aproximem os adultos mais destas brincadeiras, buscando entender como “a criança explora o mundo e sua relação com ele” (SPRITO, 1992 In BROCK et al., 2011, p. 50) e identificar as possíveis oportunidades de aprendizagens elaboradas e usufruídas pelas próprias crianças.

O pátio foi identificado nesta pesquisa como um espaço privilegiado do brincar, no qual as crianças têm uma liberdade maior para elaborar formas criativas de brincadeiras, sem um direcionamento maior dos adultos, e têm a oportunidade de brincar com crianças de diferentes faixas etárias; é um dos únicos lugares onde a creche e a pré-escola se encontram. Apesar de haver essa possibilidade de novas interações, foi observado que “mesmo as crianças estando em um mesmo espaço,

elas ainda apresentam clara preferência por brincar com seus colegas de turma [...]” (O5U26).

Em pouquíssimos momentos, crianças de turmas diferentes foram vistas brincando juntas. Uma possível explicação para não haver essa interação é a de que elas podem ter elaborado o entendimento de que, por passarem a maior parte do tempo separadas em outros espaços (sala de aula, banheiro), não teria muito sentido interagir com outros colegas em um período de tempo mais curto. Ao mesmo tempo em que foi observado esse “distanciamento” de crianças de turmas diferentes (elas brincam basicamente com as de sua própria turma), os adultos aproveitam esse momento para conversar e trocar experiências; o pátio também se configura como um momento vivido com maior liberdade tanto para as crianças quanto para os adultos.

Também se notou como as crianças menores sofrem restrições no espaço do pátio. Elas recebem delimitações e tentam driblá-las; isso faz com que se reflita sobre como os tempos e espaços têm sido organizados para as crianças brincarem de maneira livre (BROCK et al., 2011). A seguinte unidade de sentido expõe essa questão:

Importante pontuar que, neste momento, vejo mais duas turmas de crianças menores, mas em espaços mais delimitados; os professores acabam colocando alguns bancos para demarcar até onde seus alunos podem ir [...] Às vezes, uma ou outra criança consegue escapar, mas logo que os adultos percebem a fuga, a criança já é reconduzida ao espaço onde se encontra sua turma. Notei que um menino conseguiu fugir três vezes, chorando na terceira tentativa; ele queria brincar com outros brinquedos. Para algumas crianças, nem o pátio é um espaço realmente livre (O7U30).

O pátio também se mostrou como lugar privilegiado para as brincadeiras com enfoque na motricidade ampla, que podem ser experienciadas, tanto individualmente quanto coletivamente, como a seguinte unidade de sentido aponta:

Hulk subiu de joelhos no escorregador e escorregou sozinho de lá de cima. [...] Apresenta bastante força nos punhos, um bom equilíbrio. Acredito que não é perigoso como pode parecer à primeira vista. Fiquei um pouco impressionada e achei muito engraçado quando ele começou a subir novamente no escorregador, trazendo uma boneca consigo; deixou primeiro a boneca escorregar para depois ele escorregar. Agradáveis surpresas! Neste momento, penso: Ainda bem que ninguém aparenta ter visto. Vai que estraguem a brincadeira? (O2U11).

Percebeu-se a prevalência de brincadeiras relacionadas, especialmente, ao faz de conta e aos aspectos ligados à inclusão nos espaços escolares dos quais as crianças fazem uso, como a sala de aula e o pátio. As oportunidades de

aprendizagens elaboradas por elas mesmas permearam seu brincar, possibilitando novas formas de experimentar as brincadeiras, de viver a infância, de se desenvolver e de se ver enquanto sujeito potente. Ao identificar a importância das brincadeiras para as crianças, é preciso instituir “intencionalmente tempos e espaços que favoreçam o brincar a todas as crianças [...]” (MARTINS, ABREU, CHEMELLO, 2019, p. 82), sem qualquer tipo de distinção. Assim, “a brincadeira fornece o veículo para a aprendizagem experimental em uma variedade de níveis – intelectual, criativo, físico, emocional, social e cultural” (BROCK et al, 2011, p. 203), estando intrinsecamente ligadas às aprendizagens delas.

4.4.1.2 Subcategoria 2 – Interações: a vivência na creche com crianças e adultos

Por meio das observações realizadas no contexto escolar, foram registrados variados tipos de interação entre as crianças e seus pares e entre crianças e adultos: nas conversas, nos silêncios, nas interações afetivas, nas regras, nos limites e atritos, nas parcerias, nas ações promotoras de inclusão/acolhimento. Também foi possível observar a falta de interação em determinados momentos.

Conforme Maia e Goulart (2014) pontuam, a escola de Educação Infantil é uma instituição relevante no processo de socialização. “Como espaço em que as crianças passam grande parte de seu tempo, relacionando-se entre si e com adultos, cabe-lhe um papel fundamental no desenvolvimento social [...] constituindo-se num grande laboratório de vivências e aprendizagens” (p. 148) fora do contexto familiar. É, portanto, necessário afirmar que

A infância é um período decisivo para o aprendizado e desenvolvimento de diferentes habilidades, entre as quais se incluem aquelas necessárias à convivência, sendo que a escola se apresenta como um espaço privilegiado para tal. Ensinar convivência não é um tema, mas uma prática, uma lição viva e diária; então, o único caminho é a cooperação, o diálogo e a confrontação crítica e respeitosa de ideias (p. 149).

Sabe-se que algumas aprendizagens são elaboradas na relação com outro sujeito, a partir das interações. Conforme Oliveira e Rossetti-Ferreira (1993) pontuam, a interação entre os sujeitos “implica responder à intenção do comportamento de outros, sendo um ‘diálogo de gestos’, onde cada participante tem que tomar o gesto, ou seja, a atitude de outrem para responder-lhe” (OLIVEIRA; ROSSETTI-FERREIRA, 1993, p. 64). Dessa forma, a interação é realizada com dois

sujeitos ou mais que se mostram disponíveis para interagir e que oferecem uma ação/um gesto em contrapartida ao que receberam: a reciprocidade. Igualmente, as autoras observam que “as condições para a criação de um rico espaço interacional referem-se, especialmente, à existência de parceiros envolvidos afetivamente com a criança e disponíveis para interagir com ela, o que inclui os adultos e as outras crianças da creche [...]” (OLIVEIRA; ROSSETTI-FERREIRA, 1993, p. 69), destacando a importância do envolvimento afetivo entre os parceiros para a criação de um espaço com mais interações.

As interações entre as crianças e os adultos necessitam ser mediadas, com o estabelecimento de trocas e parcerias entre os sujeitos. “Mediar significa relacionar-se com as crianças buscando enriquecer suas experiências de desenvolvimento e aprendizagem. Tal relação é caracterizada pela sutileza de um adulto atento, que ajusta sua ação considerando diferentes aspectos [...]” (MARTINS; MORAES; VIVAN, 2019, p. 56), a fim de que as crianças usufruam de oportunidades de aprendizagens contextualizadas e interessantes.

Verificou-se que as crianças, nas interações com seus pares, vivenciaram papéis diferentes daqueles que estão acostumadas a desempenhar. Conforme Oliveira e Rossetti-Ferreira (1993) afirmam, “as crianças não apenas constroem modos mais flexíveis de coordenação de papéis mas, ao fazê-lo, formam e aperfeiçoam suas representações, criando estruturas discursivas que lhes possibilitam apreender várias perspectivas” (p. 69) diferentes das suas. A experimentação de novos papéis só é possível dentro da relação com o outro, nas interações com seus pares e com os adultos. As autoras ainda pontuam que “[...] as interações de crianças oferecem mais oportunidades do que a interação adulto-criança para a tomada de papel do outro pela criança e para a diferenciação do seu ponto de vista daquele de outra pessoa” (OLIVEIRA; ROSSETTI-FERREIRA, 1993, p. 69), evidenciando, dessa forma, a riqueza das interações entre os pares. Percebeu-se que as interações se relacionam tanto no que diz respeito ao modo como as crianças vivem suas vidas na creche quanto no que se refere à maneira como os adultos percebem essas crianças.

As interações fazem parte dos contextos de vida nos quais se está inserido, e é por meio delas que se consegue elaborar aprendizagens sobre o mundo e compartilhar saberes; então, a criança, “a partir de seu contato com a realidade, com

o meio ambiente e com as outras pessoas” (OLIVEIRA, 2010, p. 59), constrói importantes aprendizagens em seus diferentes contextos de vida. No contexto escolar, no qual há um número elevado de crianças para cada adulto, “os parceiros mais disponíveis para cada criança interagir são outras crianças pequenas” (OLIVEIRA; ROSSETTI-FERREIRA, 1993, p. 64).

Em contrapartida, a turma observada contava com cinco professores para 19 crianças, número que poderia indicar maiores oportunidades de interações entre crianças e adultos. No contexto escolar observado foram identificados momentos em que as crianças apresentaram um silêncio diante de alguns acontecimentos em seu contexto escolar, os quais explicitam uma interação mais verticalizada na relação adulto-criança, como relatado no diário de campo nestas duas situações:

Na volta do pátio, a professora [...] coloca um DVD escolhido por ela para as crianças assistirem enquanto esperam a janta; na maioria das vezes, é a professora quem escolhe o que as crianças irão assistir. Não tenho visto as crianças reclamarem dessa conduta e penso nos possíveis porquês de não haver reclamação; pode ser devido à rotina apresentar pouca variação; são os adultos que escolhem o que as crianças farão, em quais espaços e tempos brincarão (O8U16).

Enquanto as crianças brincam, as professoras se mantêm afastadas do grupo de crianças, sentadas nas mesas, conversando sobre os planejamentos dos próximos dias. Neste momento, noto que as crianças não recorrem às professoras para brincar ou conversar, apenas para que as ajudem a resolver pequenos conflitos, como o empréstimo de brinquedos (O3U20).

A respeito da primeira situação sobre a escolha do DVD, observa-se que as crianças não pedem para escolher qual filme/desenho irão assistir, apesar de a turma ter um acervo com cerca de 20 títulos diferentes. Em vários momentos, essa conduta dos adultos se repetiu, não oportunizando que a escolha partisse das crianças. Isso possivelmente reforça o entendimento das crianças sobre a quem cabe a escolha dentro daquele contexto. Mesmo que não seja intencional, elas podem construir a percepção de que não há lugar para suas escolhas, o que pode contribuir para a aprendizagem da passividade, do silêncio.

Em outros momentos observados, o silêncio das crianças se fixou em aspectos mais sutis, que se relacionavam a determinadas regras mais implícitas, como demonstrado na situação referida sobre recorrer às professoras mais pontualmente para resolver conflitos que giravam em torno do empréstimo de brinquedos. Há um silêncio possivelmente aprendido sobre procurar as professoras somente em situações de auxílio nos momentos em que estão brincando com

brinquedos. Nessas situações de brincadeira, foram percebidos pouquíssimos episódios em que as crianças se dirigiram aos adultos para conversar ou brincar junto.

É importante pontuar que a Rede Municipal de Ensino (RME), à qual essa escola pertence, não oferece hora-atividade para as professoras. Esse fator prejudica o trabalho a ser desenvolvido, pois não há tempo destinado à elaboração do planejamento docente. Conseqüentemente, isso afeta a qualidade da interação entre adultos e crianças na hora das brincadeiras, visto que o momento destinado às brincadeiras acaba sendo utilizado pelas professoras como hora-atividade. Dessa forma, pode-se perceber como a falta de políticas públicas sobre criação e implementação da hora-atividade pode impactar os tempos que são destinados à interação entre adultos e crianças e a qualidade dessas interações.

As interações entre as crianças e a pesquisadora foram permeadas por convites para brincar e pela ausência de perguntas sobre o que fazia ali: “Notei que as crianças não estranharam a minha presença; não houve perguntas sobre quem eu era” (O1U6); assim, rapidamente, a pesquisadora foi denominada de “profe” pelas crianças. Nas demais interações que se seguiram nessa relação criança-pesquisadora, foi observado que as crianças colocaram esse adulto desconhecido na posição de mãe de uma boneca, oferecendo-lhe outros brinquedos, como carrinhos, e iniciando pequenos diálogos, como, por exemplo, quando Hulk apresentou seu trabalho e falou que tinha ficado lindo, esperando o *feedback* da pesquisadora (que lhe falou que seu trabalho havia ficado bem bonito mesmo). Além dessas interações, as crianças solicitaram a ela pequenos auxílios, como amarrar os cadarços. Naquele momento, a pesquisadora optou por aceitar os pedidos para brincar e para auxiliá-las, e isso foi entendido como uma espécie de aceite das crianças à sua presença, conforme ela pontua em seu diário de campo, no primeiro dia de observação:

Um grupo de cerca de quatro crianças fica em volta de mim em uma das mesas da sala (um deles é o Hulk); sem perguntar meu nome, ou o que eu faço ali, eles apenas me mostram brinquedos e, dentro de um jogo simbólico, colocam-me como mamãe de uma boneca. Convidam-me a brincar junto desse modo. Brinco um pouco e encaro essa brincadeira como uma forma de as crianças aceitarem a minha presença naquele espaço escolar (O1U12).

Aos poucos e com certo pesar (tão bom participar das brincadeiras, das surpresas, das narrativas das crianças...), a pesquisadora se distancia das

brincadeiras para poder registrá-las, com o intuito de não comprometer as observações e de interferir o mínimo possível naquele contexto (ANGROSINO, 2009). Nesse momento, é importante salientar que as crianças não aparentam sentir a necessidade de saber quem é a pesquisadora, ou o que ela faz no espaço delas, dúvidas tão típicas dos adultos, como o diário de campo apresenta: “Em 40 minutos de observação, Hulk vem em minha direção, me chama de profe e me mostra seu brinquedo. Após, outras crianças se interessam pela minha presença, sem aparentar questionar essa presença desconhecida” (O1U7).

Essas questões fazem com que se reflita sobre os modos como as crianças se aproximam e conhecem os adultos: por meio do brincar. O brincar pode ser entendido como forma de aceite inicial das crianças para participar de pesquisas e para validar a presença de um adulto até então desconhecido; a apresentação do nome e da idade nem sempre é relevante para iniciar uma interação com um desconhecido, pois as crianças identificam, por meio de seus próprios saberes, os adultos que se inserem no contexto escolar (neste caso, a pesquisadora foi identificada como profe). A respeito das maneiras como as crianças agem para aceitar/validar a presença de adultos desconhecidos e das interações que se estabelecem na relação criança-pesquisadora, observa-se o seguinte trecho extraído do diário de campo da pesquisadora:

Sinto que já sou aceita pela turma e pelas professoras. Eu me senti acolhida pelas crianças; tenho recebido alguns pedidos para brincar, alguns pedidos para amarrar os cadarços, dentre outras solicitações que encaro como um aceite das crianças a mim como pessoa, como pesquisadora naquele contexto. Isso me faz pensar que a dinâmica tanto de aceitação quanto de apresentação se estabelece de outras maneiras na relação criança-adulto (O5U9).

Assim, percebendo as crianças como sujeitos ativos e capazes, que buscam compreender o mundo a partir de suas próprias lógicas e experiências (SARMENTO, 2005), entende-se que as crianças podem apresentar diferentes formas de aceite que escapam da dimensão oral para participar de pesquisas, e que se manifestam numa dimensão mais relacional. Conforme Sarmiento e Trevisan (2017), “a voz das crianças caracteriza-se, principalmente, pela polivocidade: exprimem-se de múltiplos modos, desde a linguagem verbal à linguagem gestual, passando pelas imagens, desenhos e registros que as crianças fazem” (p. 22). Portanto, é possível entender que elas necessitam ser ouvidas por outras vias de comunicação, sem privilegiar

uma linguagem (oral) acima da outra (corporal), visto que a criança é feita de cem linguagens¹².

As interações afetivas entre crianças e seus pares foram percebidas em muitos momentos no contexto escolar, focalizadas em aspectos ligados ao cuidado e ao carinho. De acordo com Oliveira e Rossetti-Ferreira (1993), “as condições para a criação de um rico ambiente interacional referem-se, especialmente, à existência de parceiros envolvidos afetivamente com a criança e disponíveis para interagir com ela, o que inclui os adultos e as outras crianças da creche [...]” (p. 69), evidenciando a importância do envolvimento afetivo entre os sujeitos na elaboração de um espaço com interações ricas.

Foram observadas interações afetivas entre as crianças em variados momentos da rotina: durante as brincadeiras, na hora do lanche, na roda de música, na hora de escovar os dentes. Importante ressaltar que a hora de despertar do sono é vivida de forma afetuosa; nota-se a “ansiedade” de algumas crianças, pois querem que seus amigos acordem para brincar com elas. As seguintes unidades de sentido mostram isso:

Ao acordar, Tiago olha para Hulk; coloca suavemente a mão em seu ombro e exclama baixinho: “Vamos acordar!”. Ele segue dormindo, e Tiago se levanta sorrindo, buscando seus sapatos para colocar.” (O4U1). “Logo após, Hulk acorda sozinho, senta-se na cama olhando os colegas se organizando; parece ainda sonolento. Tiago se aproxima, abaixa-se até sua altura e fala: “Que bom que você acordou!”. Hulk sorri e conversa baixinho com Tiago sobre algum assunto que não consigo identificar, mas que parece ser muito engraçado; os dois começam a rir mais alto, e, então, vão se dirigindo às suas mochilas para pegar suas toalhas e lavar as mãos” (O4U2).

É possível observar o gesto afetuoso de Tiago ao tentar acordar Hulk de forma mais carinhosa. Ao ver que não obtém sucesso, nem interação da parte de Hulk (que continua dormindo), opta por calçar seus sapatos. Em seguida, ao perceber que Hulk acordou por conta própria, deixa transparecer sua alegria ao lhe dizer “Que bom que você acordou!”, e é correspondido com um sorriso e uma posterior conversa. Nesse momento, percebe-se que a interação afetiva inicial de Tiago com Hulk tem tanto um componente de linguagem oral quanto de linguagem corporal/gestual, e isso é entendido pelas próprias crianças dentro das relações que vão estabelecendo. Esse envolvimento afetivo entre Tiago e Hulk, os quais se

12 Trecho do poema de Loris Malaguzzi, extraído da obra “As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação”.

mostram disponíveis um para o outro, é um dos elementos que contribui para a elaboração de um espaço rico de interações.

Também foram percebidas interações afetivas em uma espécie de jogo entre as próprias crianças de realizar perguntas cujas respostas já são sabidas por elas mesmas, como a seguinte unidade de sentido explícita:

Também notei que eles se perguntam coisas que já sabem, como a cor da blusa, o nome de uma fruta conhecida (banana); me parece que essas perguntas são feitas com a intenção de “puxar assunto”, em vez de realmente quererem saber a resposta. Talvez possa também ser um jeito de expressar algum tipo de carinho ou cuidado com o outro; é interessante observar essas minúcias, que muitas vezes passam despercebidas. As crianças riem bastante enquanto conversam, parecem se divertir com as perguntas e respostas (O7U10).

Esse tipo de jogo, caracterizado desse modo por apresentar determinadas regras (BROCK et al., 2011), mesmo que implícitas (perguntas sobre nomeação de objetos) e sequência de ação com alguma previsibilidade (você pergunta, eu respondo e vice-versa), pode ser percebido como uma forma prazerosa de as crianças realizarem interações afetivas por meio da linguagem oral; ainda, é possível percebê-lo como forma de jogo simbólico, em que as crianças podem vivenciar outros papéis, conforme Oliveira e Rossetti-Ferreira (1993) explicitam:

O jogo simbólico das crianças pequenas é conjuntamente construído pelos papéis que assumem, atribuindo significados à situação. Fragmentos de enredos já construídos, que prescrevem papéis a serem desempenhados, são reunidos pela ação de cada criança, que tenta envolver o parceiro em seu próprio enredo, negociando significados partilhados para o jogo simbólico de papéis pela imitação/oposição (p. 68).

A vivência por meio do jogo simbólico de um papel remetido aos adultos (de perguntar o nome dos objetos e de se surpreender com as respostas) é uma das tantas formas que as crianças elaboram para entender a realidade ao experimentá-la por meio do simbolismo; a troca de papéis e os significados partilhados entre os pares é também uma forma de se colocar de maneira mais ativa e participativa nessas interações permeadas de enredos, negociações e compartilhamentos (OLIVEIRA; ROSSETTI-FERREIRA, 1993). Assim, a interação com parceiros envolvidos afetivamente pode se constituir como uma oportunidade de aprendizagem para as crianças; elas serão capazes de desempenhar outros papéis escolhidos por elas mesmas, de negociar e partilhar ideias e de perceber que é possível e prazeroso se relacionar com outros.

As interações afetivas entre crianças e adultos também se mostraram de maneira recorrente neste contexto escolar; os adultos também se constituem como parceiros que se relacionam afetivamente com as crianças, mostrando-se disponíveis para interagir com elas (OLIVEIRA; ROSSETTI-FERREIRA, 1993) e assumindo grande importância na elaboração de um espaço potente.

Em muitos momentos da rotina escolar, as interações afetivas entre crianças e adultos são iniciadas, principalmente pelas crianças; elas utilizam com certa recorrência a frase “Eu te amo”, tanto para dar sequência a alguma interação iniciada pelos adultos quanto para iniciar algum tipo de interação, conforme as seguintes unidades de sentido evidenciam:

Lembro que hoje, por exemplo, ela (professora Mônica) estava perto do Hulk e começou a cantarolar a música “Roda do ônibus”, que, ao que tudo indica, é a preferida dele; nesse momento, ele olha para ela e dispara: “Profe, eu te amo!”. A professora Mônica dá um grande abraço nele, feliz, e senta ao seu lado; ela lhe pergunta o que tem achado de ir e voltar para a escola de Kombi; Hulk responde que é legal, sorrindo (O7U19).

Isadora olha para a professora Mônica, sem motivo aparente, e fala “Eu te amo, profel!”. A professora Mônica fica muito feliz, repete que também a ama, e, nesse momento, muitas crianças começam a dizer que amam a professora; ela responde: “A profe também ama muito vocês!”. Senti ternura nessa fala. Percebi que, ao mesmo tempo em que esta professora é muito afetuosa com as crianças, elas também são muito afetuosas com a professora (O10U6).

Ao ouvir a professora cantar sua música favorita ao seu lado, Hulk entende essa ação como um “chamado” à interação e fala para ela que a ama, estabelecendo uma interação propriamente dita. Aceita o convite à interação com uma frase carinhosa, que pode indicar sua satisfação pelo carinho recebido ao ouvir sua professora cantar um trecho de sua canção predileta e dá sequência a um pequeno diálogo sobre suas novas experiências com a Kombi escolar. No segundo exemplo, alguns elementos podem indicar que as crianças desenvolvem estratégias linguísticas para iniciar interações com os adultos e que conseguem identificar expressões comumente valorizadas por eles (como a frase ‘eu te amo’) dentro de suas relações criança-adulto. Assim, aprendem os significados socioculturais (OLIVEIRA; ROSSETTI-FERREIRA, 1993) que são atribuídos aos diferentes discursos, pois é na relação com o outro que as crianças entendem que uma frase como “eu te amo”, por exemplo, mobiliza os adultos para realizar interações com elas.

Essa estratégia para iniciar interações se mostrou eficiente quando as crianças iniciaram uma interação com os adultos com uso dessa frase. É preciso salientar que não foram identificados episódios em que as crianças disseram eu te amo para seus pares, podendo indicar que o uso do “eu te amo” é utilizado como ferramenta na captação da atenção de adultos, e não de crianças, para iniciar uma sequência de interações. Isso pode indicar que essa estratégia de convite à interação seja mais voltada aos adultos – a perspicácia infantil emprega recursos diferentes para sujeitos diferentes. Dessa forma, pode-se observar que a interação “implica responder à intenção do comportamento de outros, sendo um ‘diálogo de gestos’, onde cada participante tem que tomar o gesto, ou seja, a atitude de outrem para responder-lhe” (OLIVEIRA; ROSSETTI-FERREIRA, 1993, p. 64), realizando uma espécie de correspondência.

A falta de interação entre crianças e adultos também foi percebida no contexto escolar, especialmente nos momentos das brincadeiras das crianças; Observou-se que os adultos procuram interferir o mínimo possível enquanto as crianças brincam, não se permitindo estabelecer interações nesses momentos além das intervenções pontuais a respeito do empréstimo de brinquedos entre as crianças. Em outros momentos do cotidiano, notou-se que as crianças tentavam iniciar algum tipo de interação, mas os adultos não davam sequência ao convite de “diálogo de gestos” (OLIVEIRA; ROSSETTI-FERREIRA, 1993), como observado na seguinte unidade de sentido:

Na hora do lanche, Mari fala para a professora Raquel “Meu pai vai me buscar hoje”, e em resposta, recebe: “Ahhh é? Quer mais leite?”; não se estabeleceu um diálogo mais genuíno, mais consistente (O8U8).

Observou-se, nesse dia, que muitas crianças estavam pedindo, ao mesmo tempo, a repetição de leite, que é servido em uma jarra bem grande, de difícil manejo para elas. Na tentativa de atendê-las mais rapidamente, a professora acaba deixando escapar essa oportunidade de interação, de valorizar a fala infantil, de estabelecer um diálogo mais genuíno. Ao perceberem a complexidade da rotina e a tentativa de cada educador de dar conta dos tempos escolares, Oliveira e Rossetti-Ferreira (1993) mostram possíveis motivos que influenciam as crianças a interagir mais com seus pares do que com os adultos: “No contexto da creche, em que poucos adultos são responsáveis por cuidar de um grande número de crianças pequenas e educá-las, os parceiros mais disponíveis para cada criança interagir são

outras crianças pequenas” (OLIVEIRA; ROSSETTI-FERREIRA, 1993, p. 64). De acordo com as observações realizadas, as ações das crianças encontram-se em consonância com este dado de pesquisa apresentado pelas autoras: é preciso interagir com quem se apresenta disponível. Da mesma forma, é preciso atentar para o fato de que a interação potente entre crianças e adultos nem sempre é entendida como uma valiosa ferramenta pedagógica; a mediação qualificada do adulto é de suma importância, necessitando ser incentivada e valorizada nos contextos escolares.

Também foram observadas interações entre as crianças na forma de parcerias, de ajudas e auxílios para ultrapassar barreiras e limites. Observa-se, no seguinte trecho de entrevista realizada com uma das professoras, o relato de uma parceria entre as crianças:

No início, ele não conseguia subir em nenhum dos brinquedos; agora já está escorregando, já sobe naquela centopeia grande; ele vai dando um jeito; ele é muito inteligente, dizendo que ele 'subiu no outro brinquedo de criança'. 'Como é que subiu aí'? Ele disse que os colegas ajudaram; ele botou a perninha assim e depois botou a mãozinha na orelhinha do bichinho e subiu, né... Então ele vai dando um jeito; os colegas também vão ajudando, né; então acho que os colegas são muito solidários com ele (E1U10).

Nesta narrativa, percebe-se como os colegas foram ajudando Hulk a se desafiar no aspecto da motricidade ampla – a subir nos brinquedos da pracinha – alargando sua zona de desenvolvimento real com novas habilidades motoras e agregando novas possibilidades a serem alcançadas, na zona de desenvolvimento potencial, a partir da interação com outras crianças. De acordo com Vygotsky (2003), “[...] aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã, ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (p. 113). Dessa forma, percebe-se como a zona de desenvolvimento potencial das crianças pode se tornar a zona de desenvolvimento real por meio da interação das crianças com seus pares, visto que “a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo” (OLIVEIRA, 2010, p. 59), tornando possível ao Hulk construir novas habilidades por meio das interações com outras crianças.

As conversas entre crianças e adultos foram identificadas em determinadas situações mais pontuais e em formato de pequenos diálogos; também foram observadas situações de diálogos entre crianças e professores, membros da equipe

diretiva, cozinheiras e faxineiras. Em sua maioria, os diálogos entre as crianças e os adultos referem-se a orientações e combinações sobre a rotina escolar, como se observa nas seguintes unidades de sentido:

Também observei que as conversas travadas entre os professores e as crianças giram em torno de explicações sobre o funcionamento das atividades pedagógicas e sobre os combinados realizados com as crianças, como não bater nos colegas, obedecer às professoras, seguir orientações. Identifiquei poucos diálogos em que há uma “troca” de informações, e não somente uma “passada” de informações; a professora Júlia é quem mais conversa com as crianças de uma maneira informal, querendo saber a opinião delas, em vez de se contentar com informações (O7U16).

Tenho percebido isto, que as crianças e os adultos travam pequenos diálogos com a finalidade de informar pontualmente algo, sem um desenvolvimento mais profundo (O8U9).

Dessa forma, os conteúdos dos diálogos travados entre adultos e crianças podem indicar uma certa indisponibilidade dos adultos para conversar, a qual é percebida pelas crianças, causando interações de curta duração e restrição de assuntos abordados nos diálogos travados. Isto nos move para o seguinte questionamento: os professores têm consciência de que ouvir crianças e interagir com elas possui um valor tão grande pedagógico quanto planejar propostas pedagógicas? Que as mediações realizadas com as crianças são tão importantes quanto a seleção de atividades? Os eventos formativos dirigidos aos professores têm pontuado esta questão como importante? Estes questionamentos não são feitos para “identificar culpados”, mas para tentar problematizar estas questões. Como anteriormente citado, Amorim, Oliveira e Rossetti-Ferreira (2009) pontuam a importância de estar disponível, receptivo para que as interações sejam elaboradas entre os sujeitos; é necessário que as crianças tenham a percepção de que os adultos estão interessados em suas falas, que merecem esse investimento, para que outros tantos diálogos possam emergir dessas interações. Estar disponível e interagir com as crianças fazem parte do trabalho do professor, não podendo ser dissociado de sua prática. A respeito dos diálogos e da escuta sensível, a autora Gonzalez-Mena (2015) apresenta uma importante contribuição, afirmando que a “criança se sente prestigiada quando alguém se importa o bastante para ouvir. Os simples atos de ouvir e de indicar que você escuta ajudam a criança a desenvolver a autoestima – um fator importante no bem-estar psicológico” (p. 57). Então, a escuta sensível às crianças pode se configurar tanto como uma interação rica entre os pares quanto uma oportunidade de aprendizagem, na qual a criança tem a chance

de se perceber digna de receber atenção e apreço, fator que contribui para seu bem-estar.

Igualmente, é fundamental que as crianças percebam a disponibilidade emocional dos adultos para se relacionar mais intimamente com eles, pois, conforme Gonzalez-Mena (2015) observa, “os relacionamentos se desenvolvem quando os professores estão emocionalmente disponíveis para as crianças” (p. 55), fator que impacta de maneira direta as interações que as crianças terão com os adultos. Em poucos momentos, foi observada uma postura de disponibilidade por parte dos adultos para interagir verbalmente com as crianças, apesar de haver, sim, uma recorrência de episódios de disponibilidade maior com determinados adultos, como se evidencia na seguinte unidade de sentido:

A professora Júlia chamou as crianças para fazerem a roda de música e começou a conversar com elas sobre o que farão na festa junina, afirmando que a turma ficou responsável por fazer a pescaria e a boca do palhaço. Igor deu a ideia de fazer um casamento na roça. As professoras se olharam e riram da ideia; a professora Júlia lhe disse que é uma ideia para se pensar e ainda lhe perguntou: “E quem poderá ser a noiva?” Nisto, Rafaela afirma: “Acho que pode ser a Alice! (O13U6).

Percebeu-se que a professora Júlia não perdeu a chance de realizar uma interação mais aprofundada com Igor; ao escutá-lo de maneira mais sensível, valorizou sua fala ao realizar uma pergunta a respeito de sua ideia, na tentativa de pensar em modos de implementá-la. Outras crianças, ao perceberem esse diálogo de Júlia com Igor, sentiram-se mais à vontade para interagir junto com eles, contribuindo com sugestões de quem poderia ser a noiva dele.

Determinadas interações entre adultos e crianças foram permeadas por regras, limites e atritos; um número elevado dessas situações se refere a questões ligadas à tentativa de controle do comportamento infantil. Dentre os comportamentos mais esperados e solicitados pelos adultos, notam-se os pedidos para as crianças sentarem e pararem de brincar, a fim de realizarem alguma atividade específica. Então, compreendendo que as crianças aprendem nas interações com outros sujeitos por meio da “observação e imitação, ou por transmissão social” (AMORIM; OLIVEIRA; ROSSETTI-FERREIRA, 2009, p. 454), foram identificadas situações em que as crianças utilizaram a estratégia de suprimir temporariamente as interações com seus pares para aumentar suas chances de participação em momento posterior; elas perceberam que algumas professoras escolhem as crianças para

realizar atividades a partir do “bom comportamento”, que significa não interagir e ficar em silêncio, como se verifica nas seguintes unidades de sentido:

A professora finalizou a contação e resolveu pegar algumas tintas para as crianças misturarem e verem o resultado. Neste momento, Hulk estava quase imóvel; acredito que numa tentativa de ser chamado para participar da atividade, pois, como a professora Júlia diz, “Só chamarei quem estiver bem comportado” (O5U18).

A professora Raquel tem como rotina organizar as crianças em fila para se dirigir ao pátio; ela chama as crianças para a fila, colocando-as em uma certa ordem de comportamento, pois só vem para a fila “quem está comportado e calmo para ir para o pátio”. A fila formada é bem silenciosa, e calmamente caminham até o pátio (O9U13).

Em vista disso, as crianças aprenderam que a supressão das interações delas com seus pares em momentos mais específicos – que são percebidos pelos adultos como “bagunça” – pode lhes dar algumas vantagens (irem ao pátio, serem as primeiras a realizar alguma atividade), conforme se verifica na seguinte unidade de sentido:

A professora finalizou a contação e resolveu pegar algumas tintas para as crianças misturarem e verem o resultado. Neste momento, Hulk estava quase imóvel, acredito que numa tentativa de ser chamado para participar da atividade, pois, como a professora Júlia diz, “Só chamarei quem estiver bem comportado” (O5U18).

Assim, apresentar um “bom comportamento”, caracterizado pela ausência ou diminuição de interação com outros sujeitos, é fator determinante para ter acesso a atividades que são do interesse das crianças; elas compreendem bem essa questão comportamental demandada pelos adultos e elaboram lógicas e táticas próprias para alcançar o que desejam receber. As crianças não são passivas ao obedecerem aos adultos dentro desse contexto escolar; elas obedecem a eles justamente porque são ativas em sua compreensão de mundo e de significações (SARMENTO, 2005), utilizando os meios dos quais dispõem para que sua vontade seja cumprida. Assim, na relação com os adultos, as crianças criam estratégias variadas para atingir seus objetivos, como os evidenciados anteriormente, seguindo as regras estipuladas pelos adultos para que obtenham benefícios.

As ações promotoras de inclusão foram observadas entre as interações das crianças e dos adultos, as quais se apresentaram em diversas situações distintas; são caracterizadas por promoverem atitudes de respeito, empatia e valorização da participação dos sujeitos, tão fundamentais aos processos inclusivos. Vê-se que a inclusão é facilitada pelos professores quando eles oferecem às crianças “[...]”

situações de aprendizagem que melhor atendam às suas necessidades e que promovam seu sucesso construindo, através dessas ações, pontes para a conquista do saber” (BARBOSA, 2009, p. 198). Da mesma forma, ações promotoras de inclusão também podem ser vistas entre as crianças e seus pares, mesmo que de modo não intencional, como as apresentadas nas seguintes unidades de sentido:

A professora escolhia aleatoriamente as crianças para cantar; como quarta criança, escolheu o Hulk. Ao pegar o microfone, aparentou timidez; talvez estivesse nervoso com aquela situação nova e não cantou. Ficou imóvel com o microfone na mão. A professora, então, calmamente, perguntou se ele queria cantar alguma música, e ele fez sinal de “não” com a cabeça e entregou o microfone para a professora. Hulk fica com uma expressão mais triste, introspectiva (O4U10).

Em um gesto que me pareceu de solidariedade com Hulk, o próximo colega escolhido pega o microfone e começa a cantar uma música que Hulk gosta muito, a “roda do ônibus”, cheia de movimentos com as mãos. Ele dá um largo sorriso e começa a cantar com os colegas e a fazer todos os gestos; sinto que as crianças possuem uma certa cumplicidade entre si. Foi um momento muito bonito de ver (O4U13).

Na situação relatada, a professora propôs uma dinâmica diferente para a roda cantada, na qual cada criança ganharia um microfone para cantar. Quando Hulk foi escolhido, mostrou-se mais introspectivo, preferindo se manter em silêncio. Ao mesmo tempo em que optou por não cantar, percebeu-se nele a vontade de cantar sua música favorita, a “roda do ônibus”; seus colegas também perceberam. Em um gesto identificado como uma ação promotora de inclusão, a próxima criança indicada pela professora escolhe cantar a música predileta de Hulk, que fica visivelmente feliz, pois se sente acolhido. Dessa forma, conforme Silva, Schroer e Oliveira (2019) evidenciam,

[...] a empatia, ou seja, o exercício de colocar-se no lugar do outro, será processo indispensável, contínuo e ininterrupto, uma vez que é somente entendendo o outro a partir de sua perspectiva que poderemos verdadeiramente considerar suas necessidades e, então, incluí-lo como parte do grupo da escola e da sua turma (p. 32).

A empatia é um dos alicerces das ações promotoras de inclusão, sendo construída “[...] nas interações concretas mediadas por significados compartilhados pelo grupo, incluindo as outras crianças e os adultos [...]” (SILVA, SCHROER, OLIVEIRA, 2019, p. 33), e evidencia-se que as crianças, assumem um papel ativo em seus variados contextos de vida. O colega oportunizou ao Hulk uma espécie de acolhimento ao mostrar empatia por ele, entendendo que, ainda que ele não tivesse cantado naquele momento, ele gostaria muito de ouvir sua música favorita; sendo assim, observa-se que a relação com o outro pode oportunizar a construção da

empatia. As ações promotoras de inclusão também foram observadas na relação adulto-criança, como evidenciada nesta sequência de unidades de sentido, em uma determinada atividade de apreensão de bolinhas de esponja com pinça:

Júlia lhe pede: “Escolhe a mão que te deixa mais à vontade”, e Hulk segura a pinça para pegar a esponja. Ele tem bastante facilidade nesse manuseio, como se já tivesse feito essa atividade em outros momentos; as crianças começam a rir e a bater palmas felizes. A professora Júlia começa a rir ao ver a animação das crianças (O17U6). Em seguida, é a vez da Lídia, que realiza várias tentativas de pegar a esponja. A professora percebe que ela ainda está se familiarizando com a firmeza com que se deve pressionar a pinça, e fala: “Vai que tu consegue!” (O17U7). Lídia continua tentando, e a professora fala baixinho para os colegas: “A gente precisa ter calma e paciência”. Por fim, Lídia consegue pegar e é aplaudida pelas crianças e pela professora. Ela parece realizada por ter conseguido (O17U8). Enquanto a atividade segue, noto que Bruno, ao chegar sua vez, realiza um movimento diferente de pinça, como se estivesse abraçando com a mão a pinça inteira, enquanto as demais crianças estavam utilizando os dedos médio e polegar. A professora vê isso e afirma: ‘O Bruno pegou de um jeito diferente; cada um pega de um jeito’ (O17U9).

A partir de ações empáticas, a professora oportuniza uma série de aprendizagens com o grupo de crianças da turma. Como já apontado em vários momentos, a professora incentiva as crianças a se perceberem capazes de realizar a atividade do seu jeito e no seu tempo. Por meio do diálogo, ela esclarece para a turma questões muito importantes que dizem respeito aos processos inclusivos: cada um pode usar a mão com que tem mais facilidade para realizar a atividade; o esforço faz parte da conquista dos objetivos. É preciso ter calma e paciência nesse processo e cada um tem um jeito próprio de realizar a atividade. A partir de uma atividade simples, como a de pegar bolinhas com pinça, é possível, por meio da mediação qualificada do professor, oportunizar uma série de aprendizagens que se relacionam com o modo como cada criança se percebe (capaz/incapaz). Entende-se que, “com o desenvolvimento da autoconfiança, a criança inevitavelmente se torna mais apta para resolver problemas [...]” (BROCK et al., 2011, p. 52), sentindo sua própria capacidade ao se relacionar com um sujeito que a percebe como capaz.

As crianças respondem aos investimentos da professora com ações igualmente promotoras de inclusão, ao demonstrarem alegria por meio do riso e das palmas quando um colega consegue realizar a atividade. Nesse ponto, é importante ressaltar que as ações promotoras de inclusão são destinadas a todos os sujeitos, beneficiando aqueles que possuem algum tipo de deficiência e aqueles que não possuem. Desse modo, “[...] todas as crianças são sujeitos da Educação Inclusiva”

(SILVA, SCHROER, OLIVEIRA, 2019, p. 32) e podem usufruir amplamente das oportunidades de aprendizagem elaboradas no contexto escolar.

4.4.2 Categoria 2 – Prática pedagógica: organização de propostas pedagógicas e espaços escolares

A Categoria 2, intitulada “*Prática pedagógica: organização de propostas pedagógicas e espaços escolares*”, objetiva apresentar a vivência na creche por meio das propostas pedagógicas elaboradas pelos docentes. Aspectos referentes à variedade, à contextualização e à exploração dessas propostas foram analisados, bem como os referentes às que foram pouco exploradas e contextualizadas no contexto escolar. Também objetiva compreender os fatores que interferem na elaboração e no planejamento de tais atividades, nos tempos que são oferecidos, na organização dos espaços e na mediação realizada pelos adultos. Desse modo, a categoria “Planejamento docente” se origina de duas subcategorias, identificadas como “Propostas pedagógicas” e “Organização dos espaços”.

A primeira subcategoria, denominada “Propostas pedagógicas”, visa a apresentar quais são as propostas pedagógicas elaboradas para uma turma de crianças que tem uma criança com deficiência: de que forma essas atividades são organizadas, quais são os tempos destinados para a execução de cada atividade e de que forma os adultos realizam as mediações.

A segunda subcategoria, denominada “Organização dos espaços”, visa a apresentar como são configurados os diferentes espaços da escola de Educação Infantil: quais são os espaços em que ocorrem as propostas pedagógicas elaboradas pelos adultos, de que maneira tais espaços são pensados e organizados para a realização das atividades e qual a frequência das crianças nesses espaços escolares.

4.4.2.1 Subcategoria 1 – Propostas pedagógicas

Por meio das observações realizadas, foram identificadas variadas propostas pedagógicas elaboradas pelos professores, as quais ocorreram tanto de forma mais contextualizada, levando em consideração os interesses das crianças e suas habilidades, quanto de forma não contextualizada, sendo pouco exploradas ou enfadonhas, não contemplando os desejos e potências infantis. Ao construir propostas pedagógicas, é necessário que o professor considere, dentre outros aspectos, “[...] as especificidades de cada faixa etária, assim como as preferências, as dificuldades e as potencialidades de cada grupo e de cada sujeito único e ativo no processo de desenvolvimento e aprendizagem” (SANTOS, STERNBERG, DUARTE, 2019, p. 43), para que se certifique de que tais propostas estão adequadas às crianças.

As propostas pedagógicas devem estar alinhadas tanto com os interesses das crianças quanto com os objetivos propostos pelos adultos no cotidiano da escola. A respeito da vivência do cotidiano no contexto escolar, os autores Carvalho e Fochi (2017) entendem que:

[...] a pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil tem o potencial de tensionar perspectivas lineares e escolarizantes de trabalho com as crianças, confrontando programações pautadas em listas de atividades, que geralmente concebem a ideia de que, para aprender, as crianças devem primeiramente sentir, depois pensar e, finalmente, comunicar, sempre do mais fácil para o mais difícil e do individual para o coletivo (p. 16).

Assim, propostas que priorizam atividades que visam a um mesmo produto final, de forma mecânica e descolada das curiosidades das crianças, acabam se distanciando tanto dos interesses delas quanto de seus modos de intervir no mundo; as crianças perdem seu papel de protagonistas

Com o intuito de aprimorar sua prática pedagógica, o professor precisará se mostrar como um sujeito disponível (AMORIM; OLIVEIRA; ROSSETTI-FERREIRA, 2009), que estabelece relações de trocas afetivas com as crianças (OLIVEIRA; ROSSETTI-FERREIRA, 1993) e que percebe que “tanto os conhecimentos quanto as habilidades e competências são trabalhadas por meio do vínculo, das interações, do cuidar e do brincar” (SANTOS, STERNBERG, DUARTE, 2019p. 43); elas não podem estar dissociadas uma das outras. Por essa razão, uma prática pedagógica que não valoriza a criação de vínculos afetivos entre crianças e adultos, as interações entre os sujeitos, o cuidado com outro e o brincar, perde sua potência de construção de propostas pedagógicas ricas, significativas e contextualizadas.

As propostas pedagógicas foram desenvolvidas com diferentes materiais e suportes para as atividades e foram apresentadas por meio de rodas de música; contação de histórias de forma oral e com livro como suporte; história ginasticada — com gestos e movimentos orientados pela professora; também houve preparo de receita culinária de biscoito, pintura de desenho estruturado com lápis de cor, brincadeira de adivinhar quem está escondido debaixo do lençol, brincadeira de vendar os olhos e usar o tato para identificar legumes e frutas, atividade de apreensão de bolinhas de esponja com pinça entre outras.

Dentre as propostas apresentadas, apenas três brincadeiras foram organizadas pelos adultos nas observações – história ginasticada, brincadeira de adivinha e brincadeira de vendar os olhos para adivinhar. O número reduzido de brincadeiras pode indicar como o brincar é pouco explorado nas propostas pedagógicas e, possivelmente, como ainda é percebido pelos adultos como uma atividade mais ligada à diversão do que à construção de aprendizagens. Conforme Brock et al (2001), é preciso que os professores ofereçam “[...] ambientes de brincadeira estimulantes que promovam atividades práticas e uso de recursos interessantes e, assim, possibilitar que as crianças iniciem suas próprias experiências de aprendizagem” (p. 59).

Nestas brincadeiras, os recursos escolhidos pelas professoras foram os seguintes: o próprio corpo, na posição de brinquedo na história ginasticada; um lençol, para esconder as crianças na brincadeira de adivinha, e um pano, para vendar os olhos das crianças enquanto tentavam adivinhar as frutas e os legumes oferecidos pelas professoras. Quanto às experiências de aprendizagens que as próprias crianças elaboraram a partir de tais propostas pedagógicas, constatou-se o desenvolvimento de estratégias para adivinhar qual criança estaria escondida no lençol, como mostra a seguinte unidade de sentido:

[...] notei as estratégias que as crianças utilizavam para tentar adivinhar qual amigo estava escondido nos lençóis. Como vieram neste dia 15 crianças, ou seja, um número grande para adivinhar quem se esconde debaixo do lençol, as crianças começaram a olhar para os tênis dos colegas que estavam escondidos para tentar adivinhar. A professora Júlia percebeu essa estratégia, mas entendeu isso como parte da brincadeira; essa tática elaborada pelas próprias crianças rendeu muitas risadas e muitas identificações de crianças (O16U19).

Percebe-se que, na relação com outros sujeitos, as crianças foram elaborando táticas para conseguir participar da brincadeira, já que sua proposta era

justamente a de tentar adivinhar qual criança estaria escondida no lençol. A professora Júlia identificou essas estratégias elaboradas pelas crianças e, entendendo que isso fazia parte da própria brincadeira, não realizou nenhum tipo de interferência na forma utilizada pelas crianças para participarem das brincadeiras. Assim, a professora Júlia oferece pistas de como vê as crianças: a partir de sua positividade (SARMENTO, 2005), como sujeitos capazes, autônomos, que elaboram entendimentos a respeito do que vivem e que são ativos ao participar das propostas pedagógicas.

Foram observadas propostas pedagógicas que se mostraram contextualizadas, levando em consideração tanto os interesses das crianças quanto a intencionalidade pedagógica (SANTOS, STERNBERG, DUARTE, 2019) do professor ao planejar atividades sistematizadas e realizar as mediações necessárias, como se evidencia na seguinte unidade de sentido:

Após a roda de música, a professora Júlia conta uma história do Beleléu, na qual ele bagunça a casa de três pintores. Sua fala é clara; ela apresenta o livro com todas as imagens e realiza a exploração delas, perguntando para as crianças o que tem em cada cena, de qual cor é a roupa dos pintores, quais tintas eles gostam de usar, dentre outras perguntas pertinentes à história (O5U12).

Ao elaborar essa proposta pedagógica, a professora Júlia levou em consideração as preferências das crianças (SANTOS, STERNBERG, DUARTE, 2019) por ouvir histórias, especialmente por apresentar o personagem Beleléu, já conhecido pelas crianças. Também se observou que a professora realizou uma exploração da narrativa ao questionar as crianças a respeito de seus entendimentos, do conteúdo das ilustrações do livro, além de aspectos mais detalhados da narrativa, como as cores que cada um dos três pintores gostava de utilizar em suas pinturas. Essa professora consegue se mostrar disponível (AMORIM; OLIVEIRA; ROSSETTI-FERREIRA, 2009) às crianças ao interagir com elas enquanto a atividade está sendo proposta; ela mantém uma postura afetuosa durante toda a interação, e isso pode ser notado em seu tom de voz mais calmo, em sua fala clara e em sua satisfação ao explorar cada cena com as crianças. Em contrapartida, grande parte das crianças respondem a esses investimentos com atenção, concentração na história e vontade de apresentar suas opiniões, pois se sentem prestigiadas ao saber que estão sendo ouvidas (GONZALEZ-MENA, 2015).

Em sequência, observa-se que o andamento da leitura da história do personagem Beleléu é dinamizada com a interação das crianças, fator que

potencializa novas formas de exploração a partir dos desejos delas, como se verifica na seguinte unidade de sentido:

Na história, o Beleléu acabou misturando algumas cores de tintas e criando novas cores, como a mistura do “amarelo com azul que dá verde”. As crianças logo disseram “Não, não dá verde!”, em tom de incredulidade. A professora achou engraçada essa postura das crianças e lhes perguntou: “Mas será que não dá verde mesmo? Como vocês sabem?” E as crianças ficaram em silêncio. A professora finalizou a contação e resolveu pegar algumas tintas para as crianças misturarem e verem o resultado (O5U17).

A professora Júlia percebeu que as crianças gostariam de entender melhor na prática como se daria a questão da mistura de cores e aproveitou esse interesse delas para realizar uma atividade até então não planejada, que emergiu no contexto escolar. Ao se mostrar disponível para interagir e ouvir as crianças, a professora conseguiu identificar qual poderia ser a mediação mais qualificada (ZORTÉA, 2011). Nesse momento, ao estabelecer relação entre os interesses das crianças e a flexibilidade do planejamento docente, opta por oferecer a elas a oportunidade de misturar as cores das tintas e de verem por elas mesmas o resultado. A seguinte unidade de sentido apresenta como a atividade da mistura de cores foi organizada pela professora:

Hulk foi a segunda criança a ser chamada para misturar as tintas; sua dupla de cores era o amarelo e o azul. A professora lhe pergunta se ele acha que dará verde, e ele faz um movimento com os ombros indicando que não tem certeza se isso irá acontecer; sua expressão facial indica euforia; arregala os olhos e abre a boca enquanto mistura com o pincel as tintas dentro da tampa da própria tinta. Enquanto vai observando uma nova cor surgindo, olha para a professora e para os colegas, maravilhado, e exclama: “Nossa, dá verde!”. A professora apresenta a tampa para os colegas e todos batem palmas e riem com a nova descoberta. Hulk parece estar orgulhoso e logo vai sentar no tatame para ver a experiência com mais colegas (O5U19).

Assim, percebe-se que o planejamento flexível da professora Júlia estabeleceu uma “[...] estreita relação entre o currículo (enquanto estrutura prévia) e os interesses cotidianos das crianças, ou seja, as suas curiosidades e questionamentos acerca de experiências variadas” (SANTOS, STERNBERG, DUARTE, 2019, p. 43), ao oferecer ao Hulk a oportunidade de exercer seu protagonismo infantil. Conforme Oliveira-Formosinho e Formosinho (2017) observam:

A descoberta da criança resgata uma imagem de criança como identidade com agência, capaz de participar no cotidiano vivencial da sala de atividades e do centro educativo, o que implica vê-la como pessoa, um ser com autonomia e participação, um ser com direito à co-construção da sua jornada de aprendizagem (p. 118).

Entende-se que a prática pedagógica da professora Júlia está alinhada com a ótica que vê a criança como sujeito, que tem curiosidade, que sente necessidade de descobrir o funcionamento e o encantamento das coisas cotidianas. Em vista disso, é possível identificar como a mediação dela se tornou fundamental para a emergência de experiências contextualizadas e de novas descobertas por parte das crianças; investir no protagonismo infantil é possibilitar que “[...] as crianças iniciem suas próprias experiências de aprendizagem” (BROCK et al., 2011, p. 59), assumindo cada vez mais um papel ativo na construção do conhecimento. Também é importante que se perceba como o Hulk foi significado pelas outras crianças neste contexto:

Segundo Vygotsky (1997), o que define o destino da criança com deficiência(s) não é a deficiência em si mesma, mas a maneira como ela é significada, por isso a relevância de mediações em situações mais e menos estruturadas que busquem novas significações (MARTINS; MORAES; VIVAN, 2019, p. 66).

Ao ser escolhido pela professora Júlia para misturar as tintas e ver o resultado, Hulk possivelmente foi significado por ela como uma criança capaz, curiosa, que tem vontade de explorar o mundo para compreendê-lo melhor; da mesma forma, aparenta ser significado pelas outras crianças de modo parecido, recebendo palmas e risos alegres diante da descoberta da mistura de cores. Assim, percebe-se que a mediação qualificada (ZORTÉA, 2011) da professora Júlia, em uma atividade que não estava previamente planejada, instigou a construção de possíveis novas significações a respeito das potencialidades da criança com deficiência, sendo entendida por meio da positividade (SARMENTO, 2005) de suas ideias e ações, e não da falta, da ausência de capacidade e autonomia.

Algumas propostas pedagógicas planejadas pelas professoras se mostraram mais enfadonhas. Constatou-se que foram pouco exploradas ou realizadas de maneira descontextualizada. A roda de música, por exemplo, em alguns momentos se configurou de forma mais dispersa, apesar de as crianças desta turma demonstrarem apreciação por essa atividade. As seguintes unidades de sentido oferecem pistas para que se reflita sobre as possíveis causas da dispersão:

As crianças estão visivelmente mais agitadas, talvez por causa do período de chuvas que tem se estendido. Como o pátio não é coberto e as crianças não têm outros espaços para fazer uso, acabam centrando suas atividades na sala de aula (O21U2). A hora da roda de música, que acaba se configurando como um momento apreciado pelas crianças, foi vivida de uma forma mais dispersa, sem tanto engajamento. As crianças não pareciam estar com muita vontade de ficar sentadas cantando; várias

crianças começaram a conversar e a brincar entre si neste momento (O21U3). Notei, até mesmo, um certo cansaço nas professoras; cantaram as músicas sem tanta animação como é o costume (O21U4).

Conforme relatos das professoras, houve muita chuva (quase duas semanas de chuvas intercaladas), e isso resultou na supressão do pátio, pois, além de não ser coberto, é composto, em grande parte, por areia e grama. Como o pátio parece ser significado como um espaço mais destinado ao brincar livre dentro deste contexto escolar e a sala de aula parece ser significada como um espaço no qual os adultos têm um poder maior de decisão, a supressão do pátio nos dias de chuva pode contribuir para que as crianças se sintam menos engajadas nas propostas pedagógicas. Assim, a agitação na roda de música pode ser encarada como uma forma de as crianças comunicarem sua falta de interesse na referida atividade. Nesse caso mais específico, as professoras perderam a oportunidade de ouvir atentamente (GONZALEZ-MENA, 2015) o que as crianças poderiam estar comunicando por meio de seu corpo, e, então, elaborar estratégias que se relacionassem aos interesses das crianças quanto aos objetivos propostos no planejamento docente.

Há outros fatores que contribuem para que essa atividade se configure como enfadonha e que podem ajudar a entender a complexidade da situação, como, por exemplo, a aparente indisponibilidade das professoras ao demonstrar pouco ânimo em se envolver na roda de música. A disponibilidade dos adultos (AMORIM; OLIVEIRA; ROSSETTI-FERREIRA, 2009) é fundamental para que as propostas pedagógicas sejam atrativas para as crianças, ampliando, desse modo, a interação de todos os sujeitos envolvidos. Conforme Sacristán (1999), a prática pedagógica é compreendida como uma práxis que “envolve a dialética entre o conhecimento e a ação com o objetivo de conseguir um fim, buscando uma transformação cuja capacidade de mudar o mundo reside na possibilidade de transformar os outros” (p. 28). Essa dialética é realizada por meio da ação reflexiva sobre sua própria ação docente, ou seja, ela requer um permanente “pensar” sobre as práticas pedagógicas, suas intencionalidades e seus processos.

A respeito do processo de repensar a própria prática, Tardif (2012) pontua que os saberes pedagógicos são compreendidos como:

[...] doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa (p. 37).

Assim, é possível entender que os professores se tornam protagonistas (ao lado das crianças) de sua ação pedagógica quando refletem sobre a sua própria prática, assumindo a grande responsabilidade de oferecer as condições necessárias para que as crianças construam aprendizagens significativas.

Para isso, é preciso que o planejamento docente seja continuamente repensado, pois ele deve apresentar “[...] estreita relação entre o currículo (enquanto estrutura prévia) e os interesses cotidianos das crianças, ou seja, as suas curiosidades e questionamentos acerca de experiências variadas” (SANTOS, STERNBERG, DUARTE, 2019, p. 43). Observa-se que a ação do professor é cada vez mais qualificada quando há reflexão sobre a prática, busca por alternativas e por novas possibilidades de se constituir docente na interação com as crianças e outros adultos.

Assim, conforme as reflexões de Borba (2007), os horários e os conteúdos rigidamente estabelecidos pelos professores e pela instituição escolar podem gerar esse sentimento de aprisionamento, de engessamento da própria prática pedagógica, não oferecendo “[...] espaço para a fruição, para o fazer estético ou a brincadeira. Cabe então a pergunta: é possível organizar o trabalho docente e a escola de outra forma, de modo que esse espaço seja garantido?” (p. 35). Acredita-se que sim, que é possível oferecer oportunidades para que novas formas colaborativas de viver a vida na escola venham a emergir neste contexto escolar; que é possível criar interações entre adultos e crianças por meio das trocas afetivas, e, a partir dessas trocas, construir entre os sujeitos variadas oportunidades de aprendizagem, que se estendam para além daquelas previstas no planejamento docente.

4.4.2.2 Subcategoria 2 – Organização dos espaços

Por meio das observações realizadas no contexto escolar, foi possível identificar como os espaços escolares são pensados e organizados para os sujeitos, quais são os espaços escolhidos pelos professores para realizar as propostas pedagógicas descritas em seus planejamentos e como a frequência das crianças neste contexto escolar pode se relacionar à forma como os espaços são

organizados. Nota-se que a organização dos espaços está diretamente ligada ao modo como os adultos percebem as crianças e sua própria prática pedagógica. Conforme Carvalho e Fochi (2017) refletem:

Há um modo de fazer e de criar conhecimento no dia a dia, ou seja, o conjunto das práticas próprias da experiência de estar em uma instituição coletiva assume status de importância para a construção de sentidos pessoais e coletivos para meninos e meninas. Isso quer dizer que, por meio do cotidiano, temos a possibilidade de encontrar o extraordinário no ordinário vivido diariamente pelas crianças (p. 16).

Assim, a organização dos espaços está ligada à vivência do cotidiano, e isso possibilita (ou não) diferentes modos de experienciá-los e de construir sentidos sobre eles. Os espaços escolares precisam ser “[...] organizados de forma a convidar o grupo de crianças a ocupar o lugar principal diante de seu processo de aprendizagem, desafiando, valorizando as formas de participação e oportunizando escolhas” (SANTOS; STERNBERG; DUARTE, 2019, p. 49), ao mesmo tempo em que devem oferecer a possibilidade de a criança “[...] estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções” (HORN, 2007, p. 28). Dessa forma, a organização dos espaços escolares está diretamente ligada a aspectos que se relacionam à valorização das interações, da autonomia das crianças e da construção de aprendizagens entre os sujeitos, visto que o espaço escolar se configura como um contexto privilegiado de aprendizagem (SERRANO, 2003).

Portanto, é preciso refletir sobre como os adultos têm organizado tempos e espaços para que haja possibilidades de oferta dessas oportunidades qualificadas; quais materiais têm sido disponibilizados às crianças nesses espaços? As crianças são chamadas a participar das decisões que dizem respeito ao seu próprio espaço? Dentre esses questionamentos tão relevantes, Amorim, Oliveira e Rossetti-Ferreira (2009) apontam ainda outros elementos na discussão que merecem ser observados:

As atividades propostas e o modo como foram realizadas, as instruções e os apoios afetivos dados, a forma como o professor respondeu às manifestações e às interações das crianças, os agrupamentos que as crianças formaram na execução de uma atividade, o material oferecido, o espaço e tempo garantidos para a realização das atividades, e outros. A partir disso, espera-se que o professor possa pesquisar quais elementos podem estar contribuindo, ou dificultando, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e então fortalecer, ou modificar, a situação (p. 455).

Conforme Oliveira (2010) esclarece, é preciso pensar sobre a importância de estruturar espaços e ações que oportunizem aprendizagens, pois, de outra forma, “o

desenvolvimento fica impedido de ocorrer na falta de situações propícias ao aprendizado” (p. 59). Por esse motivo, deve-se pensar nas relações e nas interações que são construídas nesses espaços, visto que “é da garantia dos direitos da infância que estamos tratando quando defendemos uma pedagogia que mobilize os adultos a estarem com as crianças para podermos transformar esse percurso em uma longa e bonita jornada” (CARVALHO; FOCHI, 2017, p. 16). Sem as interações qualificadas, a mera organização do espaço físico perde muito de seu sentido; o espaço é justamente organizado visando à qualificação das mediações, das interações e das trocas entre os sujeitos, nunca é um fim em si mesmo. Por isso, a estruturação dos espaços tem de ser pensada em conjunto com as crianças, com olhares atentos e questionadores para que as adequações necessárias sejam realizadas, a fim de garantir um espaço condizente com propostas e intervenções potentes nas interações com os sujeitos.

Os espaços observados, durante a pesquisa na escola de Educação Infantil, que são destinados às crianças se resumem à sala de aula, ao pátio e ao banheiro; não há refeitório, brinquedoteca ou algum outro lugar de uso coletivo para as crianças deste contexto escolar. A sala de aula observada é caracterizada por ser um espaço mais destinado às propostas pedagógicas estruturadas no planejamento docente, e é organizada da seguinte forma:

Observei mais atentamente a estrutura e o mobiliário da sala de aula; a sala de aula tem tamanho mediano, com duas janelas que dão para o pátio e que se localiza perto da entrada da escola. Na parede, acima das janelas, encontram-se dois ares-condicionados pequenos em bom estado e, abaixo das janelas, estão os ganchos onde as crianças guardam suas mochilas. Próximas a esta parede, estão as quatro mesas em forma de quadrado, com quatro a cinco cadeiras cada uma. A parede seguinte apresenta dois armários, com um televisor e um rádio em cima. No canto entre as paredes há uma pequena estante onde estão os livros infantis das crianças, ao seu alcance. Há uma pequena estante com três caixas de tamanho médio contendo *legos* diversos, duas caixas grandes com brinquedos variados (bonecas, bonecos, carrinhos, panelinhas, fogãozinho, escova de cabelo, etc), e uma caixa com fantasias, tudo ao alcance das crianças (apesar de as crianças não terem um acesso assim tão livre, pois são os adultos que decidem os brinquedos que serão oferecidos e quem poderá brincar primeiro com eles). [...] Há um tatame colorido, em bom estado, que cobre $\frac{1}{4}$ do chão da sala de aula (o tatame é removível; não é fixo no chão). Perto do mural de recados estão as camas das crianças, empilhadas, feitas de alumínio e plástico (Trecho extraído do diário de campo da pesquisadora).

A sala de aula, espaço físico onde as crianças permanecem a maior parte do tempo, tem um tamanho médio em relação ao número de alunos que comporta (são 19 crianças). Apesar de ter um tamanho regular, percebe-se um fator que dificulta a

estruturação e a organização do trabalho no dia a dia: é praxe, nesta instituição, solicitar que as crianças durmam após o almoço em camas colocadas no chão da sala de aula. Para organizar as camas (as quais estão empilhadas em um canto da sala), é preciso arrastar cadeiras e mesas para acomodá-las; assim, sobra pouquíssimo espaço para as professoras e para as crianças transitarem, complexificando a própria organização do espaço, que precisa ser “desmontado”, “desconfigurado” para abrigar as camas.

Em vista disso, a própria frequência das crianças da turma pode se relacionar à forma como os espaços são organizados, mesmo que de maneira mais indireta. Como a sala de aula tem um tamanho regular e é ocupada por outros mobiliários, é necessário esforço para realizar a acomodação das camas. Nesse ponto, é válido grifar que, na maioria das observações, não havia crianças acordadas antes do momento de despertar. Avalia-se que elas, neste contexto, aceitam bem esse momento de descanso. Diante desses fatores, percebe-se que a organização do espaço da sala de aula, bem como sua construção coletiva é dificultada, visto que não há uma permanência de possíveis arranjos físicos estruturados pelos sujeitos, na forma de cantos temáticos ou de experiências. Conforme Horn (2007) apresenta:

[...] a organização do espaço em cantos temáticos, como o da boneca, o da biblioteca, o das diferentes linguagens, entre outros, possibilita um entendimento de uso compartilhado do espaço, onde, ao mesmo tempo, são possíveis escolhas individuais e coletivas, as quais certamente favorecem a autonomia das crianças [...] (p. 85).

Verifica-se que a criação de cantos temáticos mais permanentes para as crianças é, em parte, inviabilizada pela falta de espaço físico adequado, e, em vista disso, interações ricas entre as crianças são prejudicadas. Estas questões a respeito de possíveis organizações e de adequação de mobiliário disponível escapam ao controle do professor. Conforme Oliveira-Formosinho e Formosinho (2017) refletem sobre a ação das crianças no cotidiano de um espaço rico e pensado para elas:

É um maravilhamento vê-la a descobrir-se; [...] ver o seu interesse pela exploração de objetos, situações, brinquedos, no contexto das relações com outros (adultos e crianças); ver o seu gosto pela experiência de objetos naturais e culturais, o seu interesse por comunicar enquanto explora com os sentidos inteligentes e as inteligências sensíveis – mãos que falam, olhos que pensam (p. 119).

Entende-se que tanto o modo como o espaço é organizado quanto a maneira como o professor realiza as mediações estão diretamente ligados à diversidade de experiências que as crianças terão no contexto escolar. Então, as interações podem

ser propiciadas por meio da organização do espaço em conjunto com a mediação qualificada do professor, ou seja, a estruturação física e a mediação do professor podem facilitar ou dificultar as interações entre os sujeitos, bem como oportunizar situações nas quais as crianças se coloquem como protagonistas, construindo com seus pares e professores seu próprio “território”. Percebe-se que “[...] a forma como organizamos o espaço nas salas de aula e nos demais espaços coletivos da escola possibilita ou inibe interações sociais” (HORN, 2007, p 85), sendo necessária a consideração e a elaboração de estratégias para garantir um espaço cada vez mais acolhedor, que promova interações e aprendizagens por meio do brincar.

Ainda de acordo com Horn (2007), é preciso indagar o que a estruturação física pode dizer a respeito do modo como os professores entendem a própria prática docente. Assim, “por meio da leitura ‘das paredes e das organizações dos espaços’ das salas de aula de instituições de educação infantil, é possível depreender que concepção de criança e de educação o educador tem” (p. 37), pois ela se materializa nos espaços. Tanto os mobiliários quanto os materiais e brinquedos da sala de aula podem refletir distintas concepções a respeito da própria prática docente, ao mesmo tempo em que existe a tensão a respeito de certas questões que fogem ao controle dos professores; o número de cadeiras e mesas não pode ser facilmente subtraído, assim como outros “pormenores” que precisam ser negociados e conversados entre os professores e a equipe diretiva. Nas observações, foi identificada a presença de quatro mesas, contendo de quatro a cinco cadeiras em cada uma, em bom estado de conservação; essa estruturação dá pistas a respeito de como as atividades podem ser dirigidas (todos fazendo tudo ao mesmo tempo), e qual postura (sentada) é oferecida devido a essa organização do espaço.

Em variados momentos, verificou-se que as atividades foram feitas com o grupo inteiro de crianças ao mesmo tempo, e não com pequenos grupos. Ao modificar essa concepção, ao privilegiar atividades em pequenos grupos, os espaços poderiam ser melhor arranjados, oferecendo mais opções e diferentes elementos para as interações. Em vez de oferecer quatro mesas e dezenove cadeiras, poderiam ser disponibilizadas duas mesas e oito cadeiras; conseqüentemente, haveria mais espaço para, pelo menos, um canto temático mais permanente. A esse respeito, é importante pontuar como as crianças precisam ser

ouvidas na estruturação de seu próprio espaço, não cabendo a escolha unilateral dos adultos para organizar tais cantos temáticos. Conforme Horn (2007), o espaço “[...] deveria ser definido pelo professor e por seus alunos em uma construção solidária fundamentada nas preferências das crianças, nos projetos a serem trabalhados, nas relações interpessoais, entre outros fatores” (p. 37), proporcionando, assim, diferentes oportunidades de aprender na interação com outros sujeitos.

Na elaboração dos espaços físicos da escola, os quais se encontram em permanente modificação pela ação dos sujeitos envolvidos e da própria “vida útil” dos materiais que os compõem, é preciso que eles sejam “[...] pensados e repensados conforme as necessidades das crianças. A qualidade do espaço se dará por meio da intencionalidade do professor na parceria com as crianças [...]” (SANTOS, STERNBERG, DUARTE, 2019, p. 51), e não somente pela organização em si. Em vista disso, a mera estruturação física não é capaz de promover oportunidades de aprendizagem que se relacionem aos interesses das crianças, às suas necessidades e ao brincar. Não há uma forma pronta, descolada do contexto de cada escola de Educação Infantil, que atenda a tantas especificidades de cada espaço e dos sujeitos. É essencial que a intencionalidade do professor se projete na construção coletiva do cenário, propiciando variadas oportunidades de aprendizagem, como a promoção da ação autônoma das crianças.

De acordo com Horn (2007), “[...] o simples fato de organizar a sala de aula dessa forma não garante uma atuação descentralizada por parte do adulto e, conseqüentemente, a construção da autonomia da criança” (p. 25); ressalta, mais uma vez, a importância da intencionalidade dos professores em suas mediações. Tanto a organização do espaço quanto as ações intencionais dos professores são fundamentais para que as crianças usufruam de oportunidades de aprendizagens cada vez mais qualificadas e contextualizadas.

Horn (2007) destaca:

[...] temos o espaço como um elemento curricular, o qual estrutura oportunidades de aprendizagens através das interações possíveis entre crianças e objetos e entre elas. Assim sendo, o espaço na educação infantil não é somente um local de trabalho, um elemento a mais no processo educativo, mas é, antes de tudo, um recurso, um instrumento, um parceiro do professor na prática educativa (p. 37).

Desse modo, “o espaço também precisará ser pensado à luz das necessidades e das especificidades de cada criança” (SANTOS, STERNBERG,

DUARTE, 2019, p. 49), devendo ser organizado de diferentes maneiras, de forma que atenda às particularidades infantis. Nas observações do contexto escolar, foram percebidos importantes investimentos da equipe diretiva e das professoras sobre questões associadas ao espaço e às especificidades de Hulk, conforme as seguintes unidades de sentido apresentam:

Nós somos uma escola que nós não temos um refeitório. Então as crianças fazem todas as atividades na sala; elas descansam na sala, elas fazem todas as refeições na sala, e aí tem que se dividir o tempo; a gente tem que fazer um jogo de rotina onde as auxiliares de serviços gerais possam entrar para limpar. E a nossa preocupação com o Hulk era isso: o chão tá sujo, e ele usa as mãos pra caminhar também, pra se locomover (E4U11). Ele vai se lavar primeiro que os outros, que o chão não está molhado ainda, a gente tem esse cuidado sempre (E2U21).

Pode-se observar que aspectos mais minuciosos, como a limpeza da sujeira e de respingos de água no chão, são entendidos pelos entrevistados como relevantes, como dignos de importância; o espaço é pensado para o trânsito mais livre de uma criança com deficiência física, que se locomove com os joelhos e as mãos no chão e que necessita de determinados cuidados para continuar se locomovendo com segurança e higiene. Neste contexto escolar, há um olhar sensível para as demandas que são apresentadas pelo Hulk, em especial as que se referem à mobilidade. A respeito das questões mais arquitetônicas, houve também uma preocupação quanto à acessibilidade com inspiração em desenho universal¹³, conforme se identifica na seguinte unidade de sentido:

A gente fez essa rampa no berçário porque sabia que iríamos ter mães com carrinhos e, se a gente recebesse um cadeirante? Então a gente foi unindo o útil ao agradável. A ampliação de porta que a gente precisava, que a porta fosse maior, a gente foi se preparando sem saber o que tinha pela frente, ou sabendo que alguma coisa iria acontecer. Muitas escolas da rede têm os cadeirantes, e nós nunca tínhamos recebido. Então ele é o nosso primeiro (E4U3).

As propostas pedagógicas elaboradas pelas professoras nos planejamentos docentes foram concentradas no espaço da sala de aula. Durante os 22 dias observados, não foram identificadas atividades propostas em outros lugares, como o pátio, por exemplo. Constatou-se que as propostas pedagógicas foram pensadas para a sala de aula e sua estrutura física, privilegiando determinados materiais e modos de organização em detrimento de outros.

¹³ Desenho universal é um enfoque na elaboração de projetos e produtos, objetivando ser acessível para o maior número de pessoas possível.

4.4.3 Categoria 3 – Multifacetadas da autonomia infantil: ações de autocuidado, independências e cooperação

A Categoria 3, “*Multifacetadas da autonomia infantil: ações de autocuidado, independências e cooperação*” objetiva apresentar a vivência na creche por meio das ações de autocuidado que as crianças elaboram, da forma como a construção da independência das crianças é incentivada ou dificultada pelos adultos no espaço escolar e das ações de cooperação que as crianças estruturam entre si. Além disso, objetiva compreender em quais momentos as crianças são autorizadas pelos adultos a exercer ações mais autônomas, em quais momentos são “tolhidas” em suas iniciativas e como a troca de fraldas pode se relacionar à vivência da autonomia e à construção de vínculos afetivos entre crianças e adultos. Ela se origina de duas subcategorias, identificadas como “Autonomia X dependência” e “Troca de fraldas: vínculo e participação ativa”.

A primeira subcategoria, denominada “Autonomia X dependência”, visa a apresentar de que forma as crianças vivenciam sua autonomia no contexto da creche, quais fatores podem facilitar ou dificultar a construção da autonomia e de que forma os adultos colaboram, ou não, para que as crianças exerçam sua autonomia.

A segunda subcategoria, denominada “Troca de fraldas: vínculo e participação ativa”, visa a apresentar de que forma o Hulk vivencia a troca de fraldas, quais as possíveis relações entre a troca de fraldas e a autonomia, como o cuidado afetivo pode, ou não, ser percebido nesta troca, de que maneira o diálogo é construído nesse momento e como a pouca receptividade para a troca de fraldas é sinalizada pelo Hulk por meio de sua corporeidade.

4.4.3.1 Subcategoria 1 – Autonomia X dependência:

Por meio das observações realizadas no contexto escolar foram identificadas várias situações nas quais as crianças se mostraram mais autônomas, recebendo incentivos e restrições dos adultos para exercer atividades e ações por conta

própria. A Sociologia da infância (SARMENTO, 2005), campo científico que investiga a infância como um objeto sociológico, e que percebe a criança “a partir da positividade das suas ideias, representações, práticas e ações sociais” (SARMENTO, 2005, p. 368), mostra-se como potente lente teórica para se entenderas crianças como ativas em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Sendo assim, é preciso que as crianças, uma vez reconhecidas como sujeitos ativos e participantes, sejam encorajadas a exercer sua autonomia de maneira cada vez mais plena, em vez de serem incentivadas a depender constantemente do adulto. Também é fundamental que os adultos façam as mediações necessárias nas situações e circunstâncias que surgem no cotidiano escolar, visando a valorizar o que as crianças conseguem fazer por conta própria, além de levar em consideração seus desejos e suas necessidades; “[...] é a partir das vivências e das situações do dia a dia que são oportunizadas às crianças que se torna possível o protagonismo delas nos seus próprios processos de desenvolvimento” (GUIZZO; BALDUZZI; LAZZARI, 2019, p. 276).

As crianças devem ser incentivadas a exercer sua autonomia nas situações cotidianas, por meio de ações que façam parte de sua zona de desenvolvimento real (VYGOTSKY, 1984), caracterizada pelo conjunto de habilidades e competências que o sujeito executa sem o auxílio de outro (FALKENBACH, 2003), de maneira independente, levando em consideração seus desejos e suas vontades. Então, para auxiliar as crianças nesse processo de alargamento da zona de desenvolvimento real, os adultos podem se colocar ao lado delas, ajudando-as nas atividades que ainda não conseguem realizar por conta própria e que estão inseridas em sua zona de desenvolvimento potencial (VYGOTSKY, 1984). Entende-se que, na interação com o outro, “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã, ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VYGOTSKY, 1984, p. 98).

Observou-se que as crianças realizam determinadas ações de organização e autocuidado na rotina de forma autônoma, como calçar seus sapatos após acordarem, tomar seu lanche, escovar os dentes, pegar sua toalha para a escovação e secagem de mãos, escolher em qual mesa querem fazer suas

refeições e atividades, sem qualquer tipo de “espelho de classe”, dentre outras atividades. No caso do Hulk, foi observado que ele consegue sentar sozinho nas cadeiras, sem qualquer tipo de auxílio, alcançar sua mochila, pegar os materiais de que necessita, como toalha, lenço umedecido e fraldas, bem como transitar nos espaços da escola, engatinhando e andando de joelhos, sem auxílio.

Neste contexto, as crianças são incentivadas, na maioria das vezes, a realizar essas ações de autocuidado de maneira autônoma, sem o apoio de terceiros, vivenciando situações novas de independência; em contrapartida, em poucas situações as crianças foram convidadas a exercer um protagonismo maior, fora dessas ações de autocuidado. Indaga-se: quais são as ações autônomas que as crianças realizam e que não se referem às questões rotineiras, como colocar sapatos e escovar os dentes? Quais ações autônomas das crianças são incentivadas ou podadas no contexto escolar? Tais questões podem ajudar a problematizar o que se entende por autonomia infantil, pois sem refletir sobre tais questionamentos, corre-se o risco de criar situações nas quais as crianças sejam constantemente convidadas a fazer por conta própria o que os adultos desejam, reduzindo, dessa forma, a autonomia infantil a habilidades de “afazeres rotineiros”.

A autonomia, segundo Castro (2006), é um termo de origem grega, que se refere à “faculdade de regência própria (ou autogoverno) da *polis*; liberdade ou independência moral ou intelectual. [...] Autonomia significa autodeterminação” (p. 54). Dessa forma, a palavra autonomia parece se relacionar mais intimamente com aquelas ações realizadas por iniciativa própria, motivadas pelo desejo e pela vontade do sujeito de fazer algo. Em contrapartida, também pode-se entender a autonomia como a capacidade ou a habilidade de fazer algo sem o auxílio de outro, independentemente da vontade ou desejo do sujeito de fazer isto ou aquilo – basta que consiga fazer sozinho para ser considerado autônomo. Sendo assim, a autonomia pode ser significada de duas formas, que parecem, num primeiro momento, parecidas, mas que se apresentam com motivações diferentes: a primeira se relaciona mais com a vontade/o desejo do próprio sujeito de fazer algo, e a segunda se relaciona mais com a capacidade ou habilidade de conseguir fazer algo sozinho, mesmo que não haja vontade de realizar a ação.

De acordo com o que foi observado no contexto escolar, a criança que coloca os sapatos após acordar e que escova os dentes após as refeições, motivada pela

orientação do adulto, exerce a autonomia que se relaciona à execução da ação concreta (ter a capacidade de fazer algo sozinho), mas não necessariamente a autonomia que se relaciona ao seu desejo (querer fazer algo por conta própria). Sem essas reflexões acerca da autonomia, pode-se incorrer em um possível paradoxo, de crianças exercendo autonomamente sua passividade, isto é, fazendo sozinhas o que os adultos pedem e esperam que elas façam, e isso está muito distante do que se entende por sujeitos ativos e participativos a partir de um olhar sociológico para a infância (SARMENTO, 2005).

As observações apresentaram algumas situações nas quais as crianças foram incentivadas a exercer ações autônomas que se relacionavam aos seus desejos e às suas vontades: acordar por conta própria, sem pressão, escolheras músicas para cantar na roda, escolherem qual mesa e com quais crianças sentar para fazer as refeições, ir ao pátio, mesmo úmido, escolher os jogos, dentre outras. Conforme Sarmento e Marques (2006):

Esta participação das crianças nos processos inicialmente para si dirigidos, continuando no nosso diálogo com Dahlberg, Moss e Pence, implica manifestar às crianças o nosso reconhecimento pela sua “capacidade de pensar e de agir sobre si mesmas” (p. 162) e, diríamos, também, sobre os outros – crianças ou adultos –, o que se torna especialmente exigente para os adultos que com elas lidam, na medida em que obriga a uma descentração, ou melhor, desconstrução de representações e práticas em que o poder está estritamente nas mãos do adulto-professor, e a necessária passagem a uma situação de partilha de poderes na execução de tarefas tradicional e exclusivamente a seu cargo – como seja, por exemplo, a organização e gestão do espaço físico e material da sala [...] (p. 78).

Tais oportunidades oferecidas pelos adultos auxiliaram as crianças em sua própria construção da autonomia, encorajando-as a tomarem parte cada vez mais ativa em seu contexto escolar, ao lado dos adultos. É necessário que as mediações realizadas pelos professores “possibilitem não só o bem-estar, mas estimulem o protagonismo e a autonomia das crianças” (GUIZZO; BALDUZZI; LAZZARI, 2019, p. 279), em vez da passividade e da dependência dos adultos para realizar determinadas atividades.

No contexto escolar, foram observadas algumas situações em que as crianças apresentaram ações autônomas mais ligadas aos seus desejos e às suas necessidades; no entanto, foram impedidas pelos adultos de executá-las, como o relato apresentado na seguinte unidade de sentido:

Enquanto a roda estava sendo feita, Antônia se levanta e vai até sua mochila trocar de blusa, pois estava um pouco molhada de água. Enquanto escolhe dentro de sua mochila a blusa para trocar, é questionada

rispidamente pela professora Daniela: “O que tu tá fazendo aí nessa mochila?”, ao que ela responde que quer “trocar a blusa molhada”. A professora Daniela chega perto, toca a blusa e diz que está só um pouco molhada, que é pra deixar assim e não trocar. Antônia fica visivelmente triste, guarda a mochila e se senta quieta na roda. Tenho pensado a respeito desses desejos e dessas necessidades infantis, pois a realização ou negação deles sempre passa pela decisão de um adulto (O10U16).

Ao tentar realizar uma ação autônoma mais ligada às suas necessidades e a seus desejos, percebe-se que Antônia foi impedida de trocar de blusa sozinha de forma ríspida pela professora. Conforme Sarmiento e Marques (2006), no que diz respeito à prática pedagógica do professor e da organização dos espaços,

[...] a maneira como interagimos com as crianças e o tipo de ambiente que criamos para elas, está interligada com os tipos de pensamentos, concepções, ideias, estruturas sociais e padrões comportamentais que moldaram as nossas concepções de criança e da infância (p. 62 e 63).

Entende-se que a atitude da professora está ancorada em uma determinada administração simbólica da infância (SARMENTO, 2005), que é caracterizada pelo “conjunto de disposições sociais que permitem ou interdita as práticas das crianças” (SARMENTO; MARQUES, 2006, p. 63), sejam elas explícitas ou implícitas (SARMENTO, 2017). Em vista disso, as crenças e concepções da professora a respeito do que as crianças podem ou não fazer no contexto escolar interferem diretamente na estruturação de oportunidades de aprendizagens para elas, bem como no seu desenvolvimento, favorecendo ou dificultando, inclusive, a construção de sua autonomia e de seu protagonismo. No caso específico da troca de blusa, a professora poderia ter conversado de forma mais amigável, além de ter oferecido a possibilidade à Antônia de trocar de blusa sozinha, pois estava bastante molhada e precisava ser substituída por outra. Percebe-se que a professora perdeu uma rica oportunidade de respeitar Antônia em um desejo legítimo; Antônia também perdeu a oportunidade de sentir-se respeitada em questões que se referem ao seu bem-estar físico e ao desenvolvimento de sua autonomia de forma plena.

Ao ler a reflexão de Sarmiento e Marques (2006) a respeito da intencionalidade educativa, observa-se uma tendência em determinados contextos escolares de “focalizar as intenções educativas na transmissão de saberes e, neste sentido, a reduzir o tempo disponível para a criação de condições que favoreçam o desenvolvimento de aprendizagens ativas no âmbito das diversas dimensões da vida” (p. 77). É fundamental que os professores considerem as aprendizagens construídas pelas crianças de forma mais experimental, intuitiva, autônoma. Grande

parte das práticas escolares observadas podem incentivar o exercício da autonomia que valorize o fazer sozinho, bem como o desejo do sujeito.

Para que isso aconteça, é preciso que os adultos aproveitem as oportunidades oferecidas pela própria vivência no contexto escolar para apoiarem e incentivarem ações autônomas que se relacionam aos desejos infantis, não somente as que se referem às capacidades de fazer algo sozinho. Não é possível pensar em uma autonomia plena sem levar em consideração os desejos e as necessidades das crianças, pois uma autonomia de ações que não respeita a autonomia dos desejos, da curiosidade, pode ferir o protagonismo infantil.

4.4.3.2 Subcategoria 2 – Troca de fraldas: vínculo e participação ativa

Por meio das observações realizadas no contexto escolar, foram percebidos muitos momentos dedicados à rotina de higiene e cuidado afetivo com o Hulk, como a troca de fraldas. Devido a fatores ligados às suas condições biológicas, como a presença de disfunções neuromusculares na bexiga, Hulk é impedido de ter controle pleno dos esfíncteres, necessitando, portanto, de apoio em sua higiene.

As atividades realizadas com as crianças nos diversos momentos do dia a dia na creche, sejam na forma de apoio, auxílio ou encorajamento, necessitam de alinhamento com determinados princípios que prezam pelo respeito, pela participação e pelo acolhimento, visando à construção de práticas significativas para as crianças. Tais princípios servem de base para que nossas ações sejam coerentes com nossas intenções: oferecer e apoiar oportunidades de aprendizagens diversas para as crianças, respeitando seus tempos, seus interesses e suas necessidades. Partindo da perspectiva que compreende as crianças como ativas na construção de conhecimentos (SARMENTO, 2005) e os adultos como mediadores, a troca de fraldas se configura como um momento não somente de higiene, mas de cuidado afetivo e de criação de vínculos. Conforme Gonzalez-Mena e Eyer (2014) afirmam:

[...] a hora da troca de fraldas é um momento em que cuidadores e crianças estão frente a frente, no 'um a um'. Se contar todas as trocas de fraldas da vida de uma criança, provavelmente você chegará a um número entre quatro e cinco mil. Imagine as oportunidades que seriam perdidas se os adultos focassem apenas na atividade, considerando-a apenas uma tarefa a ser cumprida, e não se importassem em interagir com a criança. E isso acontece muito, porque uma prática de troca de fraldas comum envolve distrair a criança de alguma forma – com frequência com um brinquedo ou

algo interessante que ela possa ficar olhando. Então o cuidador foca apenas na tarefa, manipulando o corpo da criança com pressa, querendo que aquilo acabe logo (p. 5).

As trocas de fraldas também podem ser entendidas como momentos potentes para interações entre adultos e crianças, para o fortalecimento de vínculos afetivos e para o oferecimento de cuidado e atenção, em vez de serem resumidas a uma simples higiene e limpeza mecânica; é importante perceber que aquele corpo infantil é o corpo de um sujeito que tem preferências, vontades e que é ativo em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, a troca de fraldas, entendida como uma forma de se relacionar com o outro, pode oportunizar a troca de afetos, de carinhos e de interações significativas. Perceber que existe ali uma relação entre os sujeitos, não entendendo a criança como mero objeto manipulável, é vital para o desenvolvimento como um todo. Interações recíprocas “[...] promovem o apego entre a criança e o cuidador”, além de desenvolver no bebê “um espírito de cooperação” (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p. 4 e 5) no momento de troca de fraldas.

As observações realizadas no contexto escolar a respeito da troca de fraldas identificaram cinco modos possíveis de significações dessa atividade: como um momento do exercício da autonomia infantil, como momento de cuidado afetivo e criação de vínculos, como momento de diálogo, como função exercida pelas mulheres e como função recebida com pouca aceitação. Assim, fica evidenciada a complexidade deste momento tão comumente observado nos mais variados contextos das creches, os quais são vividos diariamente por crianças e adultos, sem que estes tenham, muitas vezes, consciência de sua importância para o desenvolvimento infantil.

É importante pontuar que a maioria das interações realizadas entre Hulk e Amanda se dão neste momento da troca de fraldas, visto que a escola tem apenas uma monitora para atender três crianças que necessitam de um acompanhamento maior; as outras duas crianças têm suspeita de autismo e, conforme relatado pela escola, demandam uma intervenção mais consistente. As interações realizadas entre Hulk e Amanda acontecem nos momentos de troca de fraldas, em momentos mais pontuais no pátio, e, em determinados dias, no final da tarde, quando as outras duas crianças voltam para casa.

A troca de fraldas significada como momento de exercício da autonomia infantil foi assim percebida por meio das seguintes unidades de sentido, que apresentam o modo como o Hulk se coloca ativamente nessa atividade:

Na hora da troca de fraldas, Hulk é solicitado a pegar a mochila para que seja trocado, e o faz de bom grado (O1U27). [...] Percebo que a monitora Amanda solicita a ele, de forma tranquila e delicada, que pegue sua mochila para ela trocar sua fralda; Hulk se movimenta até o gancho da parede, pega sua mochila e volta para se deitar em um tatame macio no chão (O4U24). [...] Enquanto a troca de fralda é realizada, Hulk vai alcançando os lenços umedecidos que ela solicita. Ele permanece bem calmo e alegre durante esse processo. Acredito que existe ali um vínculo muito importante para eles (O7U4).

Hulk se mostrou autônomo em vários momentos da troca de fraldas, pois a monitora Amanda ofereceu a ele diferentes oportunidades de exercer sua autonomia, como, por exemplo, a de pegar sua mochila do gancho da parede para que a troca fosse iniciada. Foi possível ver que Hulk se mostrava feliz ao perceber que podia fazer por si mesmo o que estava a seu alcance. Também, no decorrer das observações, foi percebido que Hulk, ao ver Amanda entrando na sala, já se colocou de prontidão, indo em direção a sua mochila para pegá-la, como se esse momento já fosse aguardado com carinho por ele. Da mesma forma, é importante destacar o modo respeitoso (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014) utilizado pela monitora quando realizou o convite para a troca de fraldas, muito diferente de outros contextos escolares. Conforme as autoras afirmam:

Até que você perceba o quanto isso faz diferença, a tendência natural é pegar a criança do chão sem dizer nada. Os bebês em geral são carregados por aí como objetos, mesmo quando têm idade suficiente para andar e falar. Os adultos com frequência retiram uma criança do chão e a colocam em uma cadeira ou carrinho de bebê sem dizer uma única palavra. Esse tipo de atitude não é respeitosa (p. 11).

A monitora oferece ao Hulk a oportunidade de se sentir respeitado e valorizado ao convidá-lo para a troca de fraldas; mostra a maneira como ela o enxerga: um sujeito cheio de capacidades, que consegue pegar sua mochila, alcançar lenços umedecidos para a sua própria troca de fraldas. Estabelece-se, de maneira muito singular, um certo tipo de parceria, como demonstra a seguinte unidade de sentido:

Tenho observado esta troca de fraldas e como ele parece estar à vontade neste momento com ela e com esta situação. Amanda é muito atenciosa; possui um tom de voz sempre baixo calmo e ela lhe indica o que fará: “Agora vou precisar pegar tua fralda”, “Preciso agora que tu me alcance só um lenço umedecido”, e Hulk alcança. É uma troca de fraldas realizada em parceria; ele parece se colocar de forma ativa nesta troca (O4U26).

Nota-se que Amanda percebe Hulk a partir de uma perspectiva positiva (SARMENTO, 2005), dando sequência a uma série de momentos que prezam tanto pelo respeito quanto pela participação dele; logo, significar de maneira positiva uma criança que possui deficiência, valorizando suas capacidades, é uma forma de incluí-la numa relação qualificada com o outro, que se estabelece numa posição mais horizontal. Os processos inclusivos necessitam estabelecer essa relação entre os sujeitos, de modo que cada um reconheça as capacidades do outro. Portanto, foi possível compreender como a troca de fraldas, atividade tão rotineira, muitas vezes ligada somente à higiene das crianças, pode se configurar como um momento de aprendizagem e de desenvolvimento a partir das mediações qualificadas dos adultos.

A troca de fraldas foi significada como momento de cuidado afetivo e de formação de vínculos, e isso se deu por meio de diversas unidades de sentido, que apresentam a estreita relação que vai sendo construída entre Hulk e Amanda neste contexto escolar:

E percebo que ali há mais do que uma troca de fraldas, mas uma troca de afetos, de olhares, de diálogos. [...] Enquanto vai trocando a fralda, Amanda, calma e docemente, lhe avisa que sua calça sujou de areia e que será preciso trocá-la; pega duas calças na mochila, mostra para Hulk e pergunta qual delas ele quer usar. Ele aponta para uma calça azul-marinho, e Amanda a coloca nele. Ele fica feliz, sorri, e toda a sua corporeidade aparenta estar à vontade e receptiva para essa troca de fraldas. Não posso deixar de pensar que há formas e mais formas de trocar as fraldas das crianças, e que isso não se resume a métodos, mas a formas de se relacionar (ou não) com elas (O9U27). Continuo percebendo que a troca de fraldas para ele é um momento de afeto, de carinho, de troca, e que Amanda também demonstra se sentir muito bem nesta relação (O16U11).

Observa-se que o cuidado afetivo é proporcionado por meio do princípio de respeito (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014). Ao avisá-lo que sua calça sujou e que necessita de troca, Amanda oferece a Hulk a oportunidade de escolher qual calça gostaria de usar, pois ela entende que ele tem preferências e que tem o direito de escolha nas decisões que lhe dizem respeito. Ou seja, mais do que lhe oferecer o direito de escolher a calça X ou Y, Amanda lhe oferece o direito de ter autonomia, de se colocar como ativo nessa interação. Assim, entende-se que a prática pedagógica da Amanda tem ligação direta com suas crenças e percepções a respeito de seu papel como educadora e sobre a forma como percebe as crianças; as interações estabelecidas entre ela e Hulk oferecem subsídios para que se reflita sobre como

tais crenças impactam de maneira concreta o trabalho docente e, conseqüentemente, a forma como Hulk pode ser significado naquele espaço.

Ainda, ao analisar a cena relatada, identifica-se que a mediação qualificada de Amanda, em conjunto com o diálogo construído com Hulk, são fatores que caracterizam esse momento como um tempo vivido com qualidade afetiva, apesar de o tempo cronológico ser mais curto. Conforme Gonzalez-Mena e Eyer (2014), “O tempo de qualidade é construído na rotina diária, quando os momentos de trocar a fralda, vestir e alimentar a criança se tornam ocasiões para interações íntimas 'um a um' [...]” (p. 8), ou seja, quando a interação é valorizada. Assim, o tempo de qualidade não se refere necessariamente ao tempo cronológico para ser valorizado (apesar de ser essencial, sim, dedicar tempo às crianças), mas à qualidade das interações que esse tempo oportuniza; apesar de breve, o tempo dedicado à troca de fralda e de afetos, envolvido em interações significativas para ambos os sujeitos, constitui-se como um tempo precioso no contexto escolar.

A troca de fraldas, significada como momento de diálogo e realizada por mulheres, foi assim identificada por meio da escuta das falas de Amanda e Hulk e da observação das cenas do cotidiano. As seguintes unidades de sentido apresentam trechos dos diálogos que foram elaborados entre a monitora e Hulk, evidenciando o conteúdo de suas falas:

Hulk se deita no colchonete para trocar fralda e já dispara para Amanda: “Eu sou o bebê do João!” (Fazendo referência ao fato de ter brincado com João, seu colega, há pouco tempo), e Amanda responde: “Ahhh é? E tu sabia que o João tem dois irmãos bebês?”, estabelecendo um pequeno diálogo (e como é difícil ver um desenvolvimento maior de diálogo entre adultos e criança!). Hulk se mostra surpreso com essa informação (O9U28).

Amanda pede para Hulk se deitar em um tatame no chão para trocar sua fralda; ele parece muito à vontade, feliz. Segue diálogo entre eles:

Amanda – E aí, dormiu bem?

Hulk – Sim!

Amanda – E sonhou alguma coisa hoje?

Hulk – Hummmm, acho que sim! Não lembro!

Amanda – Hummm, e como foi teu final de semana? Brincou bastante?

Hulk – Sim! (O16U8).

Enquanto este pequeno diálogo segue, Amanda vai trocando a fralda dele devagar, sem pressa, e sinto que há um interesse real na forma como ela pergunta sobre ele, em sua entonação de voz. Hulk, apesar de responder de forma mais abreviada, demonstra satisfação em participar do diálogo que envolve muitas trocas de olho no olho, sorrisos (O16U10).

Assim como Amanda e Hulk compartilham pouco tempo juntos devido a essa rotatividade entre as turmas, a troca de fraldas se configura como um momento

privilegiado para o diálogo entre eles; Hulk inicia a interação com a monitora Ihe dizendo que ele próprio é o bebê de seu amigo, ao passo que ela Ihe responde, perguntando se ele sabe que o João tem dois irmãos na escola. Hulk se mostra bem surpreso com essa informação, arregala os olhos e fica em silêncio, abreviando o diálogo. Assim, pode-se perceber a importância da monitora se colocar disponível (AMORIM; OLIVEIRA; ROSSETTI-FERREIRA, 2009) nessa interação com ele, não somente pelo fato de Ihe perguntar coisas, mas por se colocar de forma ativa dentro dessa interação, querendo realmente saber um pouco mais sobre as opiniões e saberes dele. Então, Hulk tem a oportunidade de ser escutado e de sentir que é querido. Fica claro que, “por meio do apego, a criança entende que, além de ser cuidada, ela é considerada como um indivíduo” (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p. 49), um sujeito que é convidado a interagir com outro sujeito, que sente curiosidade pela sua vida.

As trocas de fraldas do Hulk são realizadas por mulheres neste contexto escolar. De acordo com as observações, os únicos homens que fazem parte do quadro de funcionários da instituição são um professor, que trabalha em uma turma de crianças de dois anos, e o porteiro da escola. Com exceção desses homens, as demais pessoas que trabalham na escola são mulheres. Nota-se que a troca de fraldas é entendida como função das mulheres e, em especial, como função destinada a uma mulher específica – a monitora Amanda, por uma série de fatores que não podem ser desmerecidos. De acordo com Kuhlmann (2000), determinadas instituições apresentam uma clara distinção entre o trabalho das professoras (entendido como pedagógico, de valor) e o trabalho das assistentes (entendido como menor, assistencialista e de caráter higienista). Apesar de observar que grande parte das trocas de fraldas foram realizadas pela monitora e que, fora das trocas, ela e Hulk tiveram poucos momentos juntos, compreende-se que a escola (ao conversar com Amanda sobre a questão) fez esforços para tentar conciliar uma única monitora para três crianças. Nesse ponto, acaba-se esbarrando na complexidade das questões que se apresentam no contexto escolar, e que, mesmo longe das condições ideais, fazem parte da realidade e da organização de cada escola.

A troca de fraldas, significada como momento realizado com pouca receptividade pelo Hulk, foi assim percebida por meio das seguintes unidades de

sentido, que apresentam como sua corporeidade oferece indícios de suas vontades e seus desejos:

Lembro que, na última observação, a professora Raquel trocou as fraldas dele, e ele não pareceu tão à vontade, virando-se para os lados enquanto era trocado. Apesar de a professora ser paciente e transmitir um certo carinho, parece-me que não há um vínculo tão fortalecido quanto o que Hulk construiu com a Amanda (O7U5).

Ao final da tarde, a monitora Amanda não veio para a troca de fraldas, pois estava cuidando de outros dois alunos; a professora Raquel se coloca à disposição para trocar a fralda dele. A troca de fraldas é mais agitada, com Hulk se virando mais vezes, sem realizar muito contato visual com a professora, e sem a professora realizar tentativas de conversar com ele; a experiência de ter a fralda trocada pela Amanda e pela Raquel é diversa, e percebo que Hulk aprecia mais a troca de fraldas com a sua monitora (O8U25).

Percebe-se que a professora Raquel, apesar de ser carinhosa, apresentou pouca disponibilidade neste momento, sem o contato visual; esses fatores aparentam ser bastante significativos para Hulk; conseqüentemente, por meio de sua corporeidade, fala que não se sentiu à vontade nessa troca de fraldas com pouca interação. Hulk parece ter preferência por Amanda, e isso pode indicar que a troca de fraldas não se resume a uma função meramente higiênica; para ser significativa e se constituir como uma oportunidade de aprendizagem e vinculação, necessita de participação, cuidado afetivo, olho no olho. As crianças demonstram ter preferência por quem lhe troca as fraldas, visto que não são meras espectadoras; elas são, isso sim, ativas nesse processo. Ressalta-se que a troca de fraldas também é entendida como uma forma de as crianças se relacionarem (ou não) com os adultos.

Portanto, “quando a troca de fraldas se processa sem a total consciência e participação do bebê, ela deixa de ser uma experiência humana íntima que dá prosseguimento às relações. Ela deixa de ser parte do currículo” (GONZALEZ-MENA E EYER, 2014, p. 56) que preza pelo fortalecimento dos laços afetivos, pelo processo como um todo (as interações, os cuidados, os carinhos), e não somente pelo produto final (a troca de fraldas). Assim, entende-se que, quando os adultos investem no fortalecimento dos vínculos afetivos com as crianças, elas apresentam mais chances de responder a tais investimentos com uma linguagem corporal receptiva na troca de fraldas, sinalizando que estão abertas não somente à troca de fraldas, mas às interações e oportunidades de se relacionar com eles.

4.4.4 Categoria 4 – Narrativas, percepções e vivências: como os adultos percebem e se relacionam com a criança com deficiência

A Categoria 4, *“Narrativas, percepções e vivências: como os adultos percebem e se relacionam com a criança com deficiência”*, objetiva compreender como os adultos percebem a presença do Hulk no contexto escolar, quais são as narrativas que os adultos (professores e gestores) constroem a respeito dele e como Hulk é significado por esses adultos. Em vista disso, o conteúdo aqui apresentado foi extraído das entrevistas realizadas com três professoras e com dois membros da equipe diretiva – diretora e vice-diretora. Desse modo, essa categoria se origina de duas subcategorias, identificadas como *“O que dizem os adultos sobre Hulk”* e *“Adaptações e questões de saúde”*.

A primeira subcategoria, denominada *“O que dizem os adultos sobre Hulk”*, visa a apresentar quais foram os ensinamentos, as lições e as aprendizagens elaborados pelos adultos, a partir da convivência com o Hulk, como tais adultos lidaram com o medo inicial ao se depararem com as questões de saúde apresentadas por uma criança com deficiência e como os adultos percebem o Hulk dentro deste contexto escolar.

A segunda subcategoria, denominada *“Adaptações e questões de saúde”*, visa a apresentar como as professoras perceberam o processo de adaptação do Hulk, quais adaptações foram necessárias, quais auxílios foram oferecidos a ele pelas professoras e pela equipe diretiva e quais são as questões de saúde que ele apresenta desde o período intrauterino até momento atual.

4.4.4.1 Subcategoria 1 – O que dizem os adultos sobre Hulk

Por meio das entrevistas realizadas com as professoras, diretora e vice-diretora, foi possível compreender, de maneira mais ampla, o modo como elas se relacionam com Hulk no contexto escolar. Cada sujeito entrevistado recebeu um código de identificação após a entrevista, o qual foi utilizado na construção das unidades de sentido, organizadas da seguinte forma: E1 (primeira entrevistada –

professora Raquel); E2 (segunda entrevistada – professora Júlia); E3 (terceira entrevistada – diretora Lúcia); E4 (quarta entrevistada – vice-diretora Bruna). Assim, o código da unidade de sentido E1U3 corresponde à primeira entrevistada (professora Raquel), evidenciando a terceira unidade de sentido extraída de sua entrevista.

As entrevistas realizadas apresentaram algumas narrativas que remetem a ensinamentos, lições e aprendizagens elaboradas pelos adultos a partir de suas vivências com Hulk. Elas contêm os conselhos que elas dariam para outras professoras e diretoras que receberão crianças com deficiência em suas escolas. Percebe-se, nas falas de três entrevistadas, um aconselhamento bem parecido, conforme as seguintes unidades de sentido expressam:

Primeiro lugar: não se assustem. Vivam um dia de cada vez. Aprendam com estes alunos. Eles te ensinam muito mais do que tu a eles, com certeza. Vão com calma. Ofereçam tudo aquilo que vocês, por instinto, sabem que está certo e procurem ajuda ao máximo que vocês puderem (E4U29).

Eu diria que não tenha medo, né. Que conheça o aluno primeiro, e que a gente aprende com eles; a gente aprende como ajudar, a gente aprende o que fazer na prática; que a gente vai aprender, eu sei que a gente vai, né? (E1U21).

Primeiro, tu tem que perder o medo e tentar esquecer; ter o cuidado, mas tentar esquecer da dificuldade, da deficiência. Tentar fazer com que, dentro das limitações, se torne mais independente, porque o mundo tá aí. Ele vai crescer (E2U32).

Constatou-se que o conselho que apareceu de maneira mais consistente nas falas das entrevistadas foi o que se referiu à questão de não ter medo, de não se assustar diante de uma situação nova, ainda não experienciada, como a de se relacionar com uma criança com deficiência. Assim, pode-se inferir que a chegada de Hulk na escola provocou inicialmente sentimentos mistos nos adultos, como o medo perante uma situação ainda não vivida. Na fala da vice-diretora Bruna (E4), pode-se perceber que, além da recomendação inicial de não temer, diz que é preciso viver um dia de cada vez, ou seja, o profissional deve analisar a situação aos poucos, sem deixar que o medo o paralise; ele não deve tomar atitudes de forma apressada, e sim aprender com as crianças. Bruna recomenda que os profissionais usem seu instinto, que apostem na própria capacidade de oferecer condições e encaminhamentos amparados em sua experiência e formação, em, além disso, que peçam ajuda quando não se sentirem seguros ou confiantes.

O conselho dado por Bruna contrasta com a falta de segurança que muitos profissionais relatam sentir ao se depararem com crianças com deficiência (ÁVILA; TACHIBANA; VAISBERG, 2008; LEONARDO; BRAY; ROSSATO; 2009). Por isso, as solicitações de laudo e de orientações externas para encaminhamentos são vistas como fatores que “geram” segurança nos profissionais da escola. As orientações externas podem ser inicialmente vistas como essenciais por equipes que não confiam em sua própria capacidade de propor ideias e resoluções e que, muitas vezes, são pensadas fora da relação com a própria criança. Em vista disso, é fundamental que tanto as orientações externas quanto os encaminhamentos internos sejam contextualizados à realidade de cada criança, objetivando suprir suas necessidades e demandas.

Percebe-se que é dentro da relação que são descobertas as potencialidades da criança e as dos adultos também; é por meio do relacionamento com o outro que se descobre a capacidade que se tem para compreender o outro e, assim, entender melhor seus desafios, seus dilemas e suas potências; com tais informações, a criação de estratégias e tomadas de decisão contextualizadas se tornam mais viáveis.

Conforme a fala da professora Raquel (E1), é preciso entender que os adultos aprendem com as crianças, aprendem como ajudar, aprendem o que precisa ser feito na prática, ou seja, é essencial apostar na capacidade de aprendizagem dos próprios adultos, que se estabelece na relação com o outro. Assim, além do conselho de não ter medo, vê-se a importância do conselho de apostar na própria capacidade de agir, buscando alternativas e ajudas necessárias. Dessa forma, a vivência com uma criança com deficiência pode ser entendida como uma oportunidade de aprendizagem “de mão dupla”, na qual o adulto pode se perceber como capaz de “dar conta” das questões apresentadas, e a criança pode se perceber como capaz de enfrentar e lidar com tais situações, ao lado do adulto.

A respeito do medo do desconhecido, citado em muitos momentos das entrevistas, as seguintes unidades de sentido refletem como tais sentimentos foram sentidos e administrados pelos adultos:

A gente não sabia o que ele iria precisar, então o medo não era tanto dele, mas da necessidade dele, né, a gente ia conseguir dar conta daquelas necessidades? Nesse sentido, a gente não sabia quem era o Hulk, né! Ele vai comer sozinho? Como é que ele diz? Como é que ele vai se locomover? O que vai precisar, né? Então nossa questão era só essa preocupação (E1U7). [...] Tem aquele receio, aquele medo, ‘Como é que será esse

aluno?’ Mas vai e enfrenta isso de coração aberto, porque eu acho que a gente sabe sim, a gente sabe e o que a gente não sabe a gente vai aprendendo, e eles nos ensinam (E1U22).

De acordo com a fala da professora Raquel (E1), o medo de receber uma criança com deficiência na escola estava ligado ao medo de não conseguir identificar as necessidades dele, de não “dar conta” de tudo, de não conseguir realizar as adaptações necessárias. Percebe-se que Raquel, ao afirmar que “não sabia quem era o Hulk”, evidencia um fator muito importante para que as demandas dele sejam compreendidas – é preciso se relacionar com Hulk, conhecê-lo, para aprender como agir nas situações que se apresentarem pelo caminho. Assim, mais uma vez, é reforçado o entendimento de que é na interação com o outro que se consegue identificar novas formas de oferecer ajuda e apoio, além de desmistificar determinados medos que se apresentaram no início: como ele irá se locomover na escola e o que irá comer? É fundamental “estar atento e ser sensível às reais necessidades de cada criança” (SANTOS; STERNBERG; DUARTE, 2019).

Da mesma forma, percebe-se, na narrativa da professora Raquel (E1), a importância de sentir-se capaz de aprender com as situações cotidianas que ocorrem no contexto escolar, (evidenciando um possível protagonismo do professor) e também de saber que a interação com uma criança com deficiência oportuniza aprendizados a respeito de suas necessidades. O aluno Hulk, ao se relacionar com os adultos, vai oferecendo subsídios para que eles aprendam a lidar com suas questões; ele se coloca numa posição ativa. Conforme Albuquerque e Zortéa (2018) afirmam, “[...] quando nós, adultos, somos capazes de construir relações em que podemos lidar de modo civilizado com as diferenças uns dos outros, ensinamos às crianças sobre HUMANIDADE. E parece-nos que precisamos muito disso!” (p. 169). Portanto, as relações estabelecidas com as crianças, de forma respeitosa para com suas diferenças, contribuem para que as próprias crianças aprendam sobre aspectos éticos de maneira prática, ampliando sua visão a respeito da diversidade.

O relato da professora Júlia também esclarece a necessidade de se colocar na relação com o outro: “Eu acho que ele foi me provando [...] que não tinha que ter todo aquele medo que eu tinha. Que era desnecessário aquele medo todo. Que não precisava ter aquele medo todo, porque as coisas iam acontecendo” (E2U26). Quando os processos inclusivos são construídos por meio da relação com o outro, os medos dos sujeitos, no dia a dia da escola, diminuem; conseqüentemente,

aumenta a compreensão que eles têm acerca de suas próprias capacidades e também da realidade.

As entrevistas realizadas no contexto escolar oferecem pistas a respeito do modo como os adultos percebem o Hulk; tais entrevistas evidenciaram muitas narrativas que relacionam a criança com deficiência à ideia de sujeito ativo e potente, como se pode observar nas seguintes unidades de sentido:

Ele tem essa necessidade de eu consigo fazer. Ele se sente muito capaz; eu consigo, eu sou forte. Ele se acha muito capaz de fazer tudo (E2U11).

[...] Ele me surpreendeu em todos os sentidos. E essa coisa dele que tudo ele quer participar, eu destaco isso. Tudo ele quer participar; qualquer atividade que tu faz ele quer participar; ele nunca se nega a nada (E2U29).

[...] Se ele não consegue, ele pede ajuda. Ele confia na gente. Eu vejo que ele confia na gente. Se ele não consegue, se ele vê que apertou pra ele, ele pede ajuda (E2U30) [...] Ele tem potencialidades (E2U34).

[...] ele tem muita força de vontade; ele é um guerreiro. Assim, se ele não consegue, ele tenta, ele tenta, e os colegas ajudam (E1U8). [...] O Hulk é muito tranquilo, é claro, às vezes acontece algum desentendimento com colega, mas, assim, é aquela coisa normal de criança, "né"! (E1U15).

As narrativas construídas pelas professoras Júlia (E2) e Raquel (E1) significam Hulk como um sujeito que sente necessidade de fazer por si mesmo, que se sente capaz, que gosta de participar das atividades e que sabe pedir ajuda quando precisa. Dessa forma, compreende-se que a visão acerca de suas potências e capacidades foi construída dentro da relação com o próprio Hulk, na "interdependência dos indivíduos envolvidos no processo" (OLIVEIRA, 2010, p. 59), e não fora dela; nesse ponto, é importante ressaltar que fora da relação com o Hulk só existia medo, receio, sentimento de incapacidade e de inabilidade para reconhecer as necessidades dele e de oferecer a ele o apoio necessário.

Portanto, é somente dentro da relação que os medos podem ser desmistificados e a construção de aprendizagens a respeito daquele sujeito podem ser elaboradas. Ao conhecer como a criança se locomove, brinca, come, dorme, acorda, escova os dentes, se relaciona, a autoconfiança do adulto para lidar com essas questões é fortalecida, pois o medo do desconhecido é substituído pelo conhecimento da situação concreta. Dessa forma, a interação com uma criança com deficiência pode oportunizar tanto a "descoberta" das capacidades dela quanto das capacidades do adulto; são aprendizagens construídas por ambos os sujeitos, visto que eles fazem parte da relação.

Também foi possível observar, nas falas das professoras Raquel (E1) e Júlia (E2), que Hulk sinaliza quando precisa de ajuda e que obtém essa ajuda por intermédio de seus colegas e das professoras. Verifica-se que a parceria entre as crianças e seus pares (e com os adultos), e a disponibilidade dos adultos (AMORIM; OLIVEIRA; ROSSETTI-FERREIRA, 2009) são fatores que auxiliam no processo inclusivo de uma criança com deficiência no contexto escolar. Oferecer ajuda ao Hulk se constitui como uma oportunidade para ele aprender que é capaz de atingir seus objetivos e desejos em parceria com outros sujeitos, pois tais apoios existem, estão disponíveis e podem ser solicitados quando ele precisar. Então, o fato de Hulk sentir que será ouvido e ajudado o impulsiona a pedir os auxílios de que necessita.

Pode-se afirmar que a interação com uma criança com deficiência no cotidiano escolar possibilitou a construção de uma nova visão para os profissionais – a visão da potência infantil, a partir das interações e da disponibilidade dos adultos envolvidos. Assim, ao interagirem com Hulk, tais adultos conseguiram construir aprendizagens a respeito das potências e capacidades dele e também das próprias potências e capacidades para lidar com as situações que ocorrerem.

Dessa forma, o fazer docente, a produção, enquanto professor e sujeito (ROZEK, 2012), pode se constituir como uma oportunidade de aprendizagem para os adultos. A prática assume um caráter formativo quando os adultos se colocam de forma disponível para interagir com as crianças e quando refletem sobre sua atuação no contexto escolar, buscando outros meios e caminhos para lidar com as questões que surgem e para aperfeiçoar seu trabalho. O aprimoramento do trabalho docente pode ser encarado como a melhora das relações entre adultos e crianças, objetivando o estreitamento dos laços afetivos e a oferta de mediações mais qualificadas.

Importante ressaltar que esse aprimoramento não pode ser construído fora da relação com o outro e de forma alguma se assemelha à reprodução mecânica e automática de técnicas e receitas prontas; ao contrário, ele é elaborado pela construção de princípios que balizam a própria prática docente, como ser sensível às necessidades das crianças¹⁴, que entende o respeito¹⁵ como parte da mediação,

14 Princípio 5 do livro “Infância e inclusão: princípios inspiradores da atuação na Educação infantil”. Nesta obra, as autoras defendem a importância de uma prática amparada por princípios fortes, alinhados com os processos inclusivos de cada instituição.

15 Princípio 12 do livro “Infância e inclusão: princípios inspiradores da atuação na Educação infantil”.

dentre outros aspectos tão importantes aos processos inclusivos. Portanto, assim como “o desenvolvimento das crianças não se dá em um vazio de relações e experiências” (ALBUQUERQUE; ZORTÉA, 2018, p. 162), o desenvolvimento dos adultos também necessita ser constituído dentro das relações e das experiências.

As narrativas apresentadas pelos adultos também indicam a percepção de que Hulk, mesmo com suas diferenças, tem muitos pontos em comum com as outras crianças, como as seguintes unidades de sentido apontam:

E ele adora fazer uma bagunça (E2U20). Ele agita, ele inicia a bagunça na sala, ele atira pedra nos outros no pátio; tudo que os outros fazem ele faz. Agora ele sobe e desce o escorregador; ele não precisa mais descer de peixinho (E3U10). E ele se dá bem com todo mundo. Ele pode até ser um pouco envergonhado no começo, mas, depois que ele te conhece, ele toma conta de ti (E4U18).

Como é possível observar, os relatos desses profissionais conseguem identificar pontos em comum entre Hulk e as outras crianças, como na fala da professora Júlia (E2), quando pontua que ele adora fazer bagunça (muitas vezes, bagunça é sinônimo de interações realizadas entre as crianças sem o “aval” dos adultos); na fala da diretora Lúcia (E3), quando afirma que ele, inclusive, inicia a bagunça na turma (indicando como a diretora tem presença no cotidiano da escola), e, na fala da vice-diretora Bruna (E4), quando afirma que ele, no início, é mais tímido, mas que depois se torna mais “extrovertido”. Pode-se entender que tais narrativas foram elaboradas por meio da própria vivência desses adultos com o Hulk e que é somente por meio dessas interações e observações que se percebe o quanto as crianças têm pontos em comum entre si, muitas vezes, despercebidos pelos adultos que não se relacionam com elas. Assim sendo, para construir conhecimento sobre as crianças, é preciso se relacionar com elas.

4.4.4.2 Subcategoria 2 – Adaptações e questões de saúde

As entrevistas com as professoras oferecem dados importantes para se pensar sobre o processo de adaptação escolar, sobre as necessidades de adaptações e os auxílios identificados pelos adultos e sinalizados pelo Hulk e sobre as questões de saúde apresentadas por ele; tais informações ajudam a entender como esses adultos percebem, ou não, as demandas e as necessidades apontadas por ele.

O processo de adaptação do Hulk teve início na primeira quinzena de fevereiro, quando as aulas iniciaram na instituição. De acordo com os relatos das entrevistas, o processo adaptativo dele foi percebido pelos adultos desta forma:

[...] no início ele não queria obedecer às pros. 'Agora é hora de tu guardar o teu bico', né, todos os colegas guardaram; ele se negava a guardar; ele não queria fazer determinadas atividades; então ele tinha muita resistência, mas acho que era própria mesmo do período de adaptação (E1U3).

Ele era bem resistente; ele não queria comer; ele se negava a comer; ele se negava a tudo que era proposto para ele (E1U2).

E, na adaptação dele, ele gritava muito com a gente, respondia, não queria fazer nada; atirava brinquedos. Não dormia. Eu não lembro do Hulk chorando. A gente não sabia como ele iria ir para o pátio. Todo aquele medo, porque daí ele queria voar nas britas, e a gente: 'Ahh, tu vai te machucar!' (E2U22).

Como relatado pelas professoras Raquel (E1) e Júlia (E2), Hulk demonstrou sua resistência ao se negar a participar dos acordos e combinados construídos pelas professoras, como guardar o bico, fazer algumas atividades e, até mesmo, comer. Assim, é possível pensar que Hulk não compactuou com os combinados construídos, talvez porque tenham sido feitos sem a sua participação, e não se apresentou de maneira passiva (SARMENTO, 2005); reagiu desse modo reagiu para demonstrar sua insatisfação. A adesão a tais contratos pode perder o significado para as crianças quando a opinião delas não é contada; portanto, é necessário ouvi-las, entendendo-as como ativas nessas construções coletivas das quais elas fazem parte. Esse fator pode proporcionar um pacto maior entre crianças e adultos, gerando um fortalecimento dos laços afetivos entre os sujeitos.

De acordo com o relato da professora Raquel (E1), a resistência faz parte do processo de adaptação de todas as crianças. Ao identificar em Hulk a negação de participar dos combinados e das atividades da escola, ela indiretamente dá pistas de que percebe algumas semelhanças entre ele e as outras crianças. Desse modo, a "figura¹⁶" (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2017) que vai sendo construída a respeito da criança com deficiência encontra aproximações com a "figura" elaborada a respeito das crianças sem qualquer tipo de deficiência; esse processo pode desmitificar ideias que relacionam as crianças com deficiência a não sujeitos, menos

16 Segundo os autores, "o conceito de 'figura de criança' serve-nos para ilustrar esse constructo de uma infância sociologicamente interpretada e construída, a partir das formulações normativas produzidas pelas e nas instituições sociais, mas também a partir das práticas sociais das crianças e da sua ação na sociedade" (p. 42).

humanizados, passivos. Identificar em Hulk algumas semelhanças com as outras crianças é percebê-lo, acima de tudo, como criança – como sujeito.

As entrevistas e observações realizadas no contexto escolar também apresentaram algumas questões referentes às adaptações realizadas pelos adultos, a fim de garantir a Hulk maiores condições de participação e autonomia. As professoras elaboraram algumas adaptações nas atividades desenvolvidas com as crianças, com a intenção de fortalecer a inclusão, como evidenciam as seguintes unidades de sentido:

Em determinadas atividades a gente tem que fazer, por exemplo, é uma atividade que tem que correr, uma atividade em dupla, né; então a gente acaba adaptando para que todos façam também da maneira dele, que ele seja acolhido; já aconteceu em brincadeira que a gente adapta, né, ao coleguinha para fazer assim também (E1U5).

Olha, algumas adaptações de algumas atividades a gente faz. Tu vai fazer uma atividade de uma história musicada, que nem eu fiz nestes dias; alguns gestos tu meio que troca, tipo, pular; tu não bota o pular; tu muda para as outras coisas, mas o resto tudo ele faz. Ele gosta de participar de tudo. Ele faz questão de participar de tudo. Ele quer lavar as mãos, ele quer escovar os dentes, ele quer cantar a música do lanche (E2U7).

São João a gente também adaptou; a gente acabou sacudindo as mãos sentados, porque até ele se levantar poderia acontecer alguma coisa, e adaptamos de uma professora ficar do lado dele também. Mas são coisas que acontecem, nada que se diga: nossa, mudamos todo o planejamento por causa dele (E2U8).

Observa-se, nas narrativas das professoras Raquel (E1) e Júlia (E2), que elas entendem a homogeneização das atividades – todos fazendo a mesma coisa – como uma tentativa de acolher Hulk nas propostas pedagógicas; não se pode associar a inclusão, o acolhimento à ideia de “igualdade” (igual), e sim à ideia de equidade, em que as propostas e as intervenções precisam ser flexíveis e adaptadas a cada sujeito de maneira única, singular, garantindo o direito de diferentes modos de participação; “intervenções que não visam à homogeneização, mas que respondam a diferentes necessidades das crianças” (MARTINS; ABREU; CHEMELLO, 2019) são essenciais nesse processo inclusivo. Isso reforça a visão de que cada sujeito é diferente do outro e que o acolhimento não necessita apagar as diferenças para incluir, mas sim respeitá-las, ou seja, a inclusão está diretamente relacionada à ideia de equidade, não de homogeneização, padronização.

Também, foram identificadas algumas adaptações realizadas pelos adultos na rotina escolar, visando à segurança e ao bem-estar de Hulk, como se pode observar nas seguintes unidades de sentido:

Nós somos uma escola que nós não temos um refeitório. Então as crianças fazem todas as atividades na sala: elas descansam na sala, elas fazem todas as refeições na sala, e aí tem que se dividir o tempo; a gente tem que fazer um jogo de rotina onde as auxiliares de serviços gerais possam entrar para limpar. E a nossa preocupação com o Hulk era isso, o chão tá sujo, e ele usa as mãos pra caminhar também, pra se locomover (E4U11).

Às vezes, as crianças estão se escovando, pinga água no chão; ele tem que ir de joelho, daí a gente tem que dar auxílio porque daí ele se apoia sobre a pia, né, então eu acho que, nesse sentido, assim da higiene [...] eu acho que poderia ter algo ali para auxiliar ele (E1U13).

Como é possível notar, as adaptações e os auxílios não foram pensados isoladamente; antes, as professoras e os membros da equipe diretiva dialogaram a respeito das questões apresentadas e dos possíveis encaminhamentos que poderiam ser tomados. Isso demonstra como o processo inclusivo não se resume ao trabalho de uma única pessoa, mas sim de todo o grupo escolar. Da mesma forma, foi percebido um certo cuidado com o Hulk, uma preocupação com sua segurança e com seu bem-estar em situações cotidianas que poderiam passar despercebidas por adultos que não estivessem em contato direto, refletindo sobre sua própria ação. A rotina de limpeza da creche precisou ser repensada para oferecer a Hulk condições mais apropriadas às suas demandas; estar atento aos detalhes, às sutilezas da vida cotidiana das crianças ao se relacionar com elas muito contribui para a elaboração de novas estratégias contextualizadas e dirigidas às necessidades e aos desejos das crianças; os processos inclusivos precisam ser elaborados levando em consideração esses fatores.

Também foi percebido, por meio dos relatos abaixo, algumas estratégias dos adultos para tentar resolver determinados problemas que se apresentaram durante o ano letivo:

Eu fui trocar ele na sexta-feira, e ele tava com o joelho todo esfolado. Daí hoje eu tava conversando com a pro Mônica: quem sabe a gente não faz umas joelheiras pra ele? (E2U5).

Hoje eu tenho o Hulk; eu sou muito feliz com ele, gosto muito do Hulk, eu atendo muito ele; agora nós estamos providenciando umas luvinhas de couro pra ele, uma joelheira, porque ele está com uma calosidade naquela perninha que ele empurra. Porque a calça rasga tudo, né? (E3U3).

Existe, nos relatos da professora Júlia (E2) e da diretora Lúcia (E3), uma preocupação com determinadas questões, como a do fato de o Hulk estar com o joelho machucado, apresentando uma calosidade (de andar de joelhos no chão duro da sala de aula e no pátio o qual contém algumas britas). A partir dessa constatação, realizada por observações e pelo contato direto com Hulk, foi planejada

a compra de luvas e joelheiras (com a verba pessoal das professoras e dos membros da equipe diretiva). Vê-se que há um investimento afetivo e um investimento financeiro dos adultos, que buscam soluções para dar conta dessas necessidades dele; ainda, observa-se que a escola não possui algum tipo de verba repassada pela mantenedora, fator que pode gerar empecilhos para a elaboração de novas propostas e novos encaminhamentos que visem ao bem-estar das crianças com deficiência. Portanto, perceber que Hulk é uma criança que tem capacidades e habilidades e que tem o direito de viver caminhando de joelhos sem se machucar contribui para a tomada de decisão desses adultos. Tais iniciativas e reflexões sobre o que fazer com as demandas apresentadas pelo Hulk constitui uma parte importante do trabalho docente, que exige atenção, cuidado, disponibilidade e planejamento.

As observações realizadas e a leitura dos documentos fornecidos pela escola, que tratam das questões de saúde do Hulk, oferecem pistas de como uma criança com deficiência vive dentro contexto escolar (e fora dele também). Conforme relatado no diário de campo da pesquisadora, observam-se algumas informações importantes de seu estado de saúde, desde o período intrauterino até hoje, como as seguintes unidades de sentido apresentam:

Sua pasta escolar possui uma média de 70 folhas de documentos, contendo seus registros de saúde, desde seu nascimento até o começo do ano de 2019 (O15U3). Hulk foi diagnosticado, aos quatro meses de idade gestacional, com Mielomeningocele. A mãe realizou ao total 11 consultas pré-natais, e o nascimento dele se deu com 40 semanas gestacionais. Em um dos documentos, é relatado que ele nasceu de cesárea devido à Meningomielocela. Pesquisei brevemente sobre a Menin e descobri que ela é mais conhecida como espinha bífida aberta, sendo caracterizada por uma malformação congênita da coluna vertebral. Em outro documento, é relatado que a Mielomeningocele foi corrigida dias após o nascimento, apesar de ter deixado sequelas (O19U2).

Com 15 dias de vida, é solicitado que Hulk realize avaliação por alteração no teste do pezinho. Leio algumas informações relatadas pela enfermeira que cuidou dele no hospital: “Incentivar o vínculo mãe/bebê”, “Amamentação interrompida relacionada à doença do lactante” (O19U3).

Antes de completar um ano, Hulk foi diagnosticado com deformidade congênita não especificada no pé (pé esquerdo torto posicional e pé direito equino), além de gastroenterite, disfunções neuromusculares da bexiga, bexiga neurogênica, único rim à esquerda (por isso precisa tomar muita água), hidrocefalia, criptorquidia (ausência de testículos na bolsa escrotal), Chiari II (malformação complexa do cérebro que pode causar hidrocefalia). É um quadro complexo, que necessita de uma rede ampla de profissionais (O19U4).

O material que contém os documentos de consultas e os diagnósticos do Hulk se encontra na escola, dentro de uma pasta, sem uma ordem cronológica precisa. Tentar entender a complexidade do quadro de saúde de Hulk, por meio desses documentos, é tão difícil quanto montar um quebra-cabeça grande, com peças de diversos tamanhos, sem conhecimento da figura que será formada. Pelas leituras realizadas de todo esse material denso, foi possível identificar em quais condições de saúde ele vive seu cotidiano escolar.

A Mielomeningocele, identificada quando sua mãe estava grávida de quatro meses, foi parcialmente corrigida logo após seu nascimento, mas deixou algumas sequelas que o acompanham até hoje e impactam a maneira como se locomove. Hulk possui um claro desvio postural, pendendo para o lado esquerdo enquanto caminha de joelhos. Esta sua marcha de joelhos, ao mesmo tempo em que lhe proporcionou construir e explorar movimentos diferentes, elaborando novas aprendizagens das possibilidades de seu corpo por meio da brincadeira, também lhe trouxe machucados nos joelhos e outros mais leves nas mãos, visto que, em determinados momentos, engatinha para se locomover.

Como descrito anteriormente, os adultos do seu contexto escolar se mostraram sensíveis a essas questões, organizando mudanças na rotina e oferecendo auxílio para a aquisição de luvas e joelheiras. Assim, compreende-se que é importante “reconhecer e atender as necessidades coletivas e individuais das crianças” (SANTOS; STERNBERG; DUARTE, 2019) conforme a realidade de cada contexto, de cada escola. Hulk vive em uma pequena rede de apoio escolar que lhe dá suporte para viver sua infância da forma mais confortável e segura possível.

A respeito de suas outras questões de saúde, Hulk, até hoje, tem o pé esquerdo mais entortado, o que dificulta sobremaneira sua marcha quando consegue se apoiar em aparadores para caminhar, e, por apresentar disfunções neuromusculares na bexiga, necessita ser sondado em casa à noite, mesmo utilizando fraldas durante o dia. No contexto escolar, o fato de Hulk necessitar usar fraldas não foi visto como algo negativo, e sim como uma necessidade legítima dele, que propicia, inclusive, a troca de afetos e fortalecimento de vínculos no momento da troca de fraldas.

Observa-se que fatores que poderiam ser entendidos como grandes empecilhos ao desenvolvimento de Hulk, como andar de joelhos e fazer uso de fraldas até esta idade, têm sido vividos da forma mais prazerosa e respeitosa possível, dentro da realidade da escola. Os adultos inseridos neste espaço escolar dão pistas de que entendem as necessidades do Hulk, mesmo ainda não dialogando de forma direta com ele a respeito de suas preferências, ou de outras questões que possam lhe interessar. Essa compreensão a respeito de suas demandas só é concretizada por meio das relações que estabeleceram com ele, da disponibilidade (AMORIM; OLIVEIRA; ROSSETTI-FERREIRA, 2009) dirigida a ele e da aprendizagem de também se perceberem como capazes de atender Hulk em suas questões cotidianas. Assim, o espaço escolar da creche pode se constituir como um lugar no qual crianças e adultos, dentro de suas relações afetivas, constroem novos modos de se relacionar, de se ouvir e de viver a vida de maneira mais autônoma, respeitosa e cuidadosa possível.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção desta dissertação é fruto de um percurso grande de crescimento pessoal, humano e profissional. Significou entrar na escola de outra forma que ainda não havia experimentado, visto que durante anos estive neste espaço na posição de aluna, depois na posição de professora, e recentemente, na posição de pesquisadora. Significou olhar para a escola, para os professores e para as crianças de outro jeito, tentando compreender seus pontos de vista, suas crenças e suas ideias. Significou se aproximar da escola buscando refletir sobre o que se faz no cotidiano com as crianças, como as percebemos e como nos relacionamos com elas. Significou participar de um processo formativo intenso, no qual fui me constituindo como aluna, professora, pesquisadora e (cada vez mais) sujeito. Significou ouvir as crianças por outras vias de linguagem, ouvir os adultos (colegas de profissão) com respeito, estando ciente de muitos de seus dilemas e indagações. Significou aprender muito em um campo tão “familiar”, mas tão complexo quando visto de perto. Significou o fortalecimento de minha escolha profissional, de meu compromisso com uma prática pedagógica construída ao lado das crianças, e da certeza de que ainda tenho muito a aprender ao lado delas – a viver a vida na creche de um modo que por vezes foge do nosso planejamento. De um jeito que nos escapa, que nos atravessa, que nos modifica.

No início deste processo, foi preciso ajustar as lentes por meio do estudo e da reflexão para conseguir olhar mais além, ao longe, onde meus olhos ainda não alcançavam. Desta forma, com as lentes que percebem a infância por meio de um olhar sociológico, percebi as crianças como sujeitos, que tem vontades, interesses e dúvidas que necessitam ser acolhidas pelos adultos. Compreendi que as crianças ainda apostam em viver a vida ao lado dos adultos, que tentam vários tipos de aproximações, e o quanto nos observam atentamente para tentar nos entender. Percebi que uma criança com deficiência pode ter a oportunidade de se ver como capaz, forte como o Hulk, quando têm seus parceiros (crianças e adultos) para lhe apoiar, mediações qualificadas dos profissionais e tempos garantidos para o brincar. Compreendi que o brincar é um direito das crianças (de todas elas), que é por meio dele que a vida das crianças acontece, e que é dentro dele que a vivência na escola faz sentido para elas.

Estas lentes também me permitiram ver que nem sempre conseguimos enxergar tudo; acredito que esta é uma das dores de qualquer pesquisador, que sempre está em busca do que ainda não foi visto, ou de novos olhares sobre coisas que já foram muito “vistas”. Assim, percebo que um dos desafios que se colocam para nós – que apostam ser possível viver uma vida diferente na escola – é lançar um olhar de estranhamento para o que já foi “muito olhado”. Neste ponto, ofereço algumas considerações sobre as compreensões que foram construídas neste percurso:

As linguagens pelas quais as crianças falam sobre si, sobre seu modo de entender as coisas e sobre seus interesses são múltiplas; é instigante tentar se aproximar destas linguagens para compreendê-las. Até mesmo seus silêncios falam quando estamos dispostos a ouvi-los. As parcerias que as crianças desenvolvem entre si e com os adultos também propiciam muitas oportunidades de aprendizagem, que nem sempre são percebidas; desta forma, sentir que é capaz, que pode pedir ajuda quando sente dificuldade, e que suas contribuições são valorizadas pelo seu grupo, são aprendizagens que formam não somente “alunos”, mas sujeitos, em sua integralidade.

As crianças constroem, mesmo que sem uma intencionalidade direta, ações que promovem a inclusão de outras crianças; assim, os melhores parceiros que as crianças têm para lhes apoiar são as próprias crianças. Da mesma forma, entender que cada criança possui um ritmo, interesses e necessidades diferentes, é entender a diferença como parte da vida humana. Se perceber diferente (todos somos), e ainda assim acolhido, é o que faz a diferença no processo inclusivo; este processo não apaga as diferenças, mas as respeita e acolhe. Também, percebi que as crianças elaboram diferentes estratégias para lidar com atritos entre os adultos, e que usam as informações “colhidas” na convivência diária para encontrar meios e alternativas de resolver estes conflitos.

O brincar livre foi compreendido como essencial aos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil, não podendo ser dissociados da experiência da infância; a recursividade e o dinamismo das brincadeiras das crianças são muito marcados, e são vividos de uma forma muito particular entre elas. As interações e brincadeiras corporais com uma criança com deficiência possibilitaram para as demais crianças a construção de aprendizagens de

movimentos e habilidades corporais novas, e que tais habilidades são valorizadas pelo grupo; desta forma, brincar com uma criança com deficiência física pode significar a oportunidade de descobrir diferentes potencialidades de seus próprios corpos.

As propostas pedagógicas estão muito relacionadas aos modos como as professoras percebem as crianças e a si próprias; as atividades elaboradas falam a respeito das crenças e concepções de quem as formula, e revelam uma ação pedagógica que pode contribuir para as mais variadas aprendizagens infantis. Da mesma forma, compreendi como tais propostas necessitam estar ligadas aos interesses infantis, sendo oferecidas com ricas mediações, e como é importante os professores estarem atentos para realizar estas intervenções; assim, as mediações potentes são realizadas por adultos que interagem de forma qualificada com as crianças.

A organização dos espaços escolares também revela muito das concepções das professoras, e pode propiciar (ou não) mais interações entre as crianças e seus pares e entre as crianças e os adultos. Da mesma forma, é preciso pensar no espaço tanto no aspecto coletivo quanto no aspecto mais individual, em busca do reconhecimento da autonomia e das curiosidades das crianças. Assim, a organização do espaço está muito ligada à prática pedagógica, podendo ser um aliado ou um empecilho para a oferta de oportunidades de aprendizagem. Também, foi possível observar que esta estruturação dos espaços pode incentivar ou desestimular interações entre as crianças; entendendo que é a partir das relações e interações que as crianças constroem conhecimento, é necessário que o espaço seja convidativo para estas elaborações coletivas.

As crianças buscam autonomia para lidar com várias questões de seu cotidiano, tanto em suas brincadeiras quanto em suas formas de se oferecer cuidado (escovar os dentes, calçar sapatos etc). Percebi que elas são mais estimuladas a desenvolverem ações voltadas para a autonomia que se relaciona ao fazer algo sozinho, do que a autonomia que se relaciona ao seu desejo de fazer algo por conta própria. Desta forma, é preciso atenção para que a autonomia das crianças esteja conectada ao seu protagonismo, reconhecendo seus desejos e necessidades.

A troca de fraldas pode se constituir como um momento potente de autonomia, no qual a criança participa de maneira mais ativa do que está

acontecendo. Também, o momento da troca de fraldas, tão cotidianamente realizado nas creches, pode ser vivido pelas crianças e pelos adultos de diferentes maneiras, sendo permeado por diálogos, risos, brincadeiras, carinhos. Assim, a troca de fraldas pode ser entendida como uma troca de afetos e fortalecimento de vínculos afetivos entre crianças e adultos. Percebo que apesar da importância de dedicar um tempo maior para as crianças, os “tempos menores” não devem ser desperdiçados. Também, compreendi que as crianças podem apresentar preferência por serem trocadas por determinado adulto, confirmando que a troca de fraldas é também troca de afetos, e que nem sempre as crianças estão disponíveis para se relacionar com determinados adultos, evidenciando certos sinais de falta de receptividade neste momento.

A vivência dos adultos com as crianças, o modo como eles as percebem, e o que entendem das situações que vivem, também precisa ser ouvido com respeito, mesmo que venhamos a discordar de certos posicionamentos. Uma das formas de linguagem que reconhecidamente utilizam para se comunicar é a via oral, sendo necessário ouvi-los pela forma como eles escolhem, assim como as crianças necessitam ser ouvidas por suas vias próprias de comunicação. Os adultos, ao se relacionarem com as crianças e refletirem sobre sua prática pedagógica, extraem suas próprias lições e saberes. É somente dentro da relação com a criança com deficiência que os medos e temores dão lugar a sentimentos de capacidade e busca por encaminhamentos às questões que se apresentam. Da mesma forma, é dentro da relação que conseguimos ver o que antes não era possível: as potências, habilidades e capacidades das crianças. Fora da relação, o medo pode ser paralisante, impedindo os adultos de perceberem a realidade como ela é, e temendo até mesmo entrar na relação com a criança.

As crianças têm diferentes necessidades de adaptação e auxílio; algumas necessitarão de rampas, outras de pequenos ajustes na rotina, e ainda outras de encorajamento e apoio para enfrentar as dificuldades que surgirem pelo caminho. Todas elas deveriam contar com a disponibilidade dos adultos, com mediações qualificadas e com tempos para brincar livremente. Assim, é só dentro da relação com elas que entenderemos suas demandas, seus anseios e seus desejos. Ou seja, é na caminhada que o caminho é construído.

Compreendo que os objetivos propostos neste trabalho foram atingidos a partir das análises das oportunidades de aprendizagem das crianças e do entendimento da percepção dos adultos a respeito da criança com deficiência. Amadureci como pesquisadora e como profissional neste percurso intenso, cheio de descobertas, de aprendizagens e de crescimento. Assim como Hulk, dentro da relação com outros sujeitos, fui me percebendo cada vez mais capaz, mais potente frente aos desafios que se apresentavam. Esta dissertação é fruto do investimento, das trocas de afeto e da construção de conhecimentos que realizei com meus pares nestes últimos dois anos; desta forma, ofereço esta pesquisa como contribuição ao campo científico da Educação a respeito das vivências e oportunidades de aprendizagem da criança de 3 anos com deficiência.

As lentes que utilizo para olhar mais além, mais profundamente, estão em permanente transformação, sendo aprimoradas conforme os estudos que realizo, o que aprendo na prática com as crianças e as demais trocas entre os meus pares (adultos). Mesmo sabendo que ainda há muito por olhar, me deixo ser cada vez mais guiada por aquelas que veem muito, e que ainda tem a delicadeza de nos contar – as crianças.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, S.S.; ZORTÉA, A. M. Educação Infantil: por que te quero? compartilhando os significados entre escolas, bebês e suas famílias. In: MORO, C.; SOUZA, G. (Org.). **Educação Infantil: construção de sentidos e formação**. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2018.

ALONSO, R. G. **Práticas pedagógicas na Educação Infantil: possibilidades e desafios frente à inclusão escolar**. 2016. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

ANDRADE, L.B.P. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ANGROSINO, M. V. **Etnografia e observação participante**. São Paulo: Penso, 2009.

ARAUJO, J. C. S. As creches na Europa entre o oitocentos e o novecentos. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 14, n. 2, p. 703-711, mai/ago. 2015.

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ÁVILA, F.; TACHIBANA, M. A.; VAISBERG, T. M. J. Qual é o lugar do aluno com deficiência? O imaginário coletivo de professores sobre a inclusão escolar. **Paidéia** [online]. 2008, vol. 18, n. 39, p. 155-164. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305423760014>. Acesso em: 15 nov. 2019.

AZEVEDO, E. M. V. M. **A inclusão e a Educação Infantil: uma proposta que se materializa?** 2017. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

BARBOSA, M. C. S. Acolher e celebrar a diversidade na Educação Infantil. In: MEDEIROS, I. L.; MORAES, S. C.; SOUZA, M. D. (Org.) **Inclusão escolar: práticas e teorias**. Porto Alegre: Redes editora, 2009. p. 83-92.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor & por força: rotinas na Educação Infantil**. 2000. 283f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade estadual de Campinas, São Paulo, 2000.

BARBOSA, C.; FORTUNA, T. O brincar livre na sala de aula de educação infantil: concepções de alunas formandas da Licenciatura em Pedagogia. **APRENDER**, Vitória da conquista, n. 15, p. 13-40, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2018.

_____. **Constituição de 1934. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-1934-16-julho-1934-365196-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 16 nov. 2018.

_____. **Constituição de 1946. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, decretada pela Assembleia Constituinte.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1940-1949/constituicao-1946-18-julho-1946-365199-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 16 nov. 2018.

_____. **Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 17 nov. 2018.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** 2010. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2018.

_____. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778-970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 15 nov. 2018.

_____. **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). Disponível em: http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/lei_13146.pdf. Acesso em: 16 nov. 2018.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 15 nov. 2018.

_____. **Lei Nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 nov. 2018.

_____. **Lei Nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 16 nov. 2018.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** V.1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 18 nov. 2018.

BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** 2ª edição. Brasília. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em 10 nov. 2019.

BORGES, G. S. B. **Estimulação precoce, trabalho pedagógico e a criança com deficiência na creche.** 2016. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2016.

BROCK, A. et al. **Brincar: aprendizagem para a vida.** Porto Alegre: Penso, 2011.

CAMIZÃO, A. C. **Conhecimentos, concepções e práticas de professores de educação especial: o modelo médico-psicológico ainda vigora?** 2016. 180 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

CAMPOS, M. M. M.; PATTO, M. H. S.; MUCCI, C. A creche e a pré-escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 39, p. 35-42, nov. 1981.

CARVALHO, R. S.; FOCHI, P. S. **Pedagogia do cotidiano na (e da) Educação Infantil.** Brasília, v. 30, n 100, p. 1-192, set./dez. 2017.

CARVALHO, A. M. A.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; PEDROSA, M. I. **Aprendendo com a criança de zero a seis anos.** São Paulo: Editora Cortez, 2012.

CASTRO, A. L. M. B. O desenvolvimento da criatividade e da autonomia na escola: o que nos dizem Piaget e Vygotsky. **Rev. psicopedag.** São Paulo, vol.23, n.70, p. 42-48, 2006.

CONDE, P. S. **Práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional à criança público-alvo da Educação Especial em uma instituição de Educação Infantil.** 2015. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

COTONHOTO, L. A. **Currículo e atendimento educacional especializado na Educação Infantil: possibilidades e desafios à inclusão escolar.** 2014. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

COUTINHO, A. M. S. O corpo dos bebês como lugar do verbo. In ARROYO, M. G.; SILVA, M. R. (Org.). **Corpo infância: exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos.** Petrópolis: Editora Vozes, 2012. p. 240-258.

DE LA FARE, M.; CARVALHO, I. C. M. Ética e pesquisa em educação: tensões entre autonomia e regulação. In: SANTOS, L. H. S.; KARNOPP, L. B. (Orgs.). **Ética**

e pesquisa em Educação: questões e proposições às Ciências Humanas e Sociais. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017. p.103-120.

DIAS, S. Inclusão e Subjetividade: projeto moral ou ético. **Educação e Subjetividade**, São Paulo, ano 1, n. 2, p. 1-18, 1º sem. 2006.

DINIZ, E.; KOLLER, S. H. O afeto como um processo de desenvolvimento ecológico. **Educar em Revista**, Curitiba, nº 36, p. 65-76, jan. 2010.

DORNELLES, L.V; LIMA, P. M. Percursos da pesquisa com crianças. In: FILHO, A. J. M.; DORNELLES, L. V. (Org.). **Lugar da criança na escola e na família:** a participação e o protagonismo infantil. Porto Alegre: Editora Mediação, 2018, p. 125-145.

DORNELLES, L.V; MARQUES, C. M. Mas o que é infância? – atravessamento de múltiplos olhares na formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 289-298, mai-ago. 2015.

EYER, D. W.; GONZALEZ-MENA, J. **O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche.** 9º edição. Porto Alegre: Penso, 2014.

FALK, J. **Abordagem Pikler Educação Infantil.** São Paulo: Omnisciência, 2016.

FALKENBACH, A. P. A inclusão de crianças com síndrome de down na psicomotricidade relacional: um estudo de caso. **Revista da Educação Física/ UEM**, Maringá, v. 14, n. 2, p. 113-122, 2. sem. 2003.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GOÉS, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org). **Políticas e práticas da Educação Inclusiva.** Campinas: Autores associados, 2007. p. 21-48.

FIORIO, P. S. I. **Arte educação na promoção da inclusão escolar.** 2017. 128 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento local) - Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória, EMESCAM, Vitória, 2017.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3º edição. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORTUNA, T. R. Vida e morte do brincar. In: ÁVILA, I. S. (Org.) **Escola e sala de aula: mitos e ritos.** Porto Alegre: UFRGS, 2004. p. 47-59.

FORTUNA, T. R. Brincar é aprender. In: GIACOMONI; PEREIRA (Org.) **Jogos e ensino de história.** Porto Alegre: Evangraf, 2013. p. 63-98.

GONZALEZ-MENA, J.; EYER, D. W. **O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche:** um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas. 9º edição. São Paulo: AMGH, 2014.

GONZALEZ-MENA, J. **Fundamentos da Educação Infantil**: ensinando crianças em uma sociedade diversificada. 6ª edição. Porto Alegre: AMGH, 2015.

GUIZZO, B. S.; BALDUZZI, L.; LAZZARI, A. Protagonismo infantil: um estudo no contexto de instituições dedicadas à educação da primeira infância em Bolonha. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 74, p. 271-289, mar/abr. 2019.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas**: A organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Arned, 2007.

KUHLMANN JR., M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.14, p. 5-18, mai/ago. 2000.

LEME, L. M. R. **Ensino itinerante na Educação Infantil**: investigando as práticas docentes. 2017. 166 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

LEONARDO, N. S. T.; BRAY, C. T.; ROSSATO, S. P. M. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.15, n.2, p.289-306, mai/ago., 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2ª edição. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MAIA, D. S.; GOULART, M. B. De Peter Pan a Pinóquio: o desenvolvimento da habilidade de autocontrole e a convivência escolar. **Revista electrónica de investigación y docencia**, v. 11, p. 147-164, 2014. Disponível em: <<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1187/1084>>. Acesso em: 28 dez. 2019.

MARCHI, R. C.; SARMENTO, M. J. Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 141, p.951-964, out/dez, 2017.

MARTINS, G.D.F. **Metas de socialização maternas e estilos de interação mãe-bebê no primeiro e segundo ano de vida da criança**. 2014. 149 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

MARTINS, G. F.; ABREU, A.; CHEMELLO, L. Em que sentido conhecer o processo de desenvolvimento das crianças pode ajudar a tornar a educação infantil mais inclusiva? In: MARTINS, G. F.; STERNBERG, P. W.; ROZEK, M. (Org.). **Infância e inclusão**: princípios inspiradores da atuação na Educação infantil. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2019. p. 71-84.

MONTEIRO, J. C. **O processo de inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil**: desafios da prática pedagógica. 2015. 130 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MOREIRA, E. S. **A produção da identidade e diferença da criança com deficiência no ambiente educacional que se denomina inclusivo**. 2016. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Educação, Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2016.

NASCIMENTO, A. M. **Infância e experiência: ser criança no cotidiano das instituições educacionais**. 2013. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

OLIVEIRA, C. C. **Concepções de Profissionais da Educação Infantil Sobre a Educação Especial para Crianças de Zero a Três Anos**. 2014. 186 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Centro de educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento**. Um processo socio-histórico. 5 ed. São Paulo: Scipione, 2010.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. In: CARVALHO; FOCHI (Org.). **Pedagogia do cotidiano na (e da) Educação Infantil**. Brasília, v. 30, n 100, p. 1-192, set./dez. 2017.

OLIVEIRA, Z. M. R.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. O valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 87, p. 62-70, nov. 1993.

OLIVEIRA, Z. M. R.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil. São Paulo, **Psicol. USP**, vol. 20, no.3, jul/set. 2009.

PASSONE, E. F.; PEREZ, J. R. Políticas sociais de atendimento às crianças e aos adolescentes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.40, n.140, p. 649-673, mai/ago. 2010.

PINHEIRO, F. C. **A inclusão de crianças com deficiência intelectual em creches e pré-escolas: dificuldades e possibilidades**. 2015. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015.

PINTO, G. H. S. **Educação Infantil inclusiva: o que a prática docente revela**. 2015. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará, Tucuruí, 2015.

RIZZINI, I. Crianças e menores – do pátrio poder ao pátrio dever: um histórico da legislação para a infância no Brasil. In: PILOTTI, F; RIZZINI, I. (Org.). **A Arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, 1995. p. 97-150.

ROCHA, R. L. **Educação infantil como direito fundamental da criança cega congênita**. 2014. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2014.

ROUSSEAU, J.J. **Emílio ou da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ROZEK, M. A formação docente: tensões e possibilidades. In: ROZEK, M.; VIEGAS, L. T (Org.). **Educação Inclusiva**: políticas, pesquisa e formação. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2012. p. 13-36.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, J. F. **Análise das práticas do atendimento educacional especializado para a Educação Infantil nas redes municipais de ensino (RME) de quatro municípios do Estado do Rio Grande do Sul**: Caxias do Sul, Porto Alegre, Santa Maria e Uruguaiana. 2017. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SANTOS, L. C. S. S. **Atendimento educacional especializado à criança com baixa visão de zero a três anos na Educação Infantil**. 2016. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

SANTOS, P. B.; STERNBERG, P. W.; DUARTE, D. P. De qual Educação Infantil estamos falando? In: MARTINS, G. F; STERNBERG, P. W.; ROZEK, M. (Org.). **Infância e inclusão**: princípios inspiradores da atuação na Educação infantil. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2019. p. 39-54.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da infância. **Educação e sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Figuras da criança na Sociologia da infância em Portugal. **Sociedad e Infancias**. Braga, V. 1, p. 39-59, jul. 2017.

SARMENTO, T.; MARQUES, J. **A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas**. n. 2, p.59-86, 2006. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/228872065_A_Participacao_das_Crianças_nas_Praticas_de_Relacao_das_Familias_com_as_Escolas>. Acesso em 7 set. 2019.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: SARMENTO, M. J.; PINTO, M. (coords.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SARMENTO, M. J.; TREVISAN, G. A crise social desenhada pelas crianças: imaginação e conhecimento social. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. especial 2, p. 17-34, set. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe.2/0104-4060-er-02-00017.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2019.

SERRANO, A. M; AFONSO, J. **Educação pré-escolar em contextos inclusivos : reflexões em torno de uma experiência europeia Comenius**. Inclusão: revista da Educação Especial. n. 10, p. 7-28, 2010. Disponível em <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/16133/1/Serrano%20%26%20Afonso%20%282010%29.pdf>>. Acesso em 10 out. 2019.

SERRANO, A. Oportunidades de aprendizagem para a criança nos seus contextos de vida. **Psicologia**, Lisboa, Vol. 17, p. 65-80, jan. 2003.

SILVA, A. F. **Diálogos formativos para práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil**. 2017. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.

SILVA, M. O. **Educação Inclusiva: um estudo de caso em uma Escola de Educação Infantil de Porto Alegre**. 2016. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SILVA, K. F. W. A escola especial na perspectiva inclusiva. In: MEDEIROS, I. L.; MORAES, S. C.; SOUZA, M. D. (org.). **Inclusão escolar: práticas e teorias**. Porto Alegre: Redes editora, 2009. p. 193-200.

SILVA, L. A.; SCHROER, C. M.; OLIVEIRA, Z. Como compreendemos o paradigma da educação inclusiva e os conceitos de deficiência e de necessidades educativas especiais? In: MARTINS, G. F; STERNBERG, P. W.; ROZEK, M. (Org.). **Infância e inclusão: princípios inspiradores da atuação na Educação infantil**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2019. p. 71-84.

SOEIRA, A. A. R. **Investigando a família e a escola no contexto educacional especializado de crianças de zero a três anos**. 2015. 220 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

SOUZA, M. C; PEREZ, B. C. Políticas para crianças de 0 a 3 anos: concepções e disputas. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, n. 24, p. 285-302, mai/ago. 2017.

STERNBERG, P. W. **Educação Inclusiva: Um olhar sobre a diversidade na Educação Infantil**. 2017. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de

pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

UNICEF. **Situação mundial da infância 2013: crianças com deficiência**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/PT_SOWC2013ResumoExecutivo.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

VIANA, M. C. M. **Autismo na educação infantil: um estudo sobre a interação social e a inclusão escolar**. 2017. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Pernambuco, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa: do início ao fim**. Porto Alegre, Penso, 2016.

ZORTÉA, A. M. **Inclusão na Educação Infantil: as crianças nos (des)encontros com seus pares**. Porto Alegre: Redes editora, 2011.

ANEXOS

Anexo A

Termo De Consentimento Livre e Esclarecido – Escola

Título da Pesquisa: A criança de 0 a 3 anos com deficiência: contextos e espaços da Escola de Educação Infantil.

Pesquisadora responsável: Nicole Fischer Perez

Professora Orientadora: Dra. Marlene Rozek

Sua Escola está sendo convidada para participar da pesquisa desenvolvida pela mestranda em Educação Nicole Fischer Perez, intitulada “A criança de 0 a 3 anos com deficiência: contextos e espaços da Escola de Educação Infantil”, orientada pela Profa. Dra. Marlene Rozek. Os dados coletados nessa pesquisa serão analisados e discutidos na dissertação por mim realizada no curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

A pesquisa objetiva compreender de que forma o contexto escolar é vivido pela criança de 3 anos com deficiência; para tanto, será necessário analisar como são vividas as oportunidades de aprendizagem pelas crianças no contexto escolar e compreender como os adultos percebem a presença da criança com deficiência no contexto da escola. Em uma determinada turma indicada pela Escola, serão realizadas observações ao longo de 4 meses (Maio até Julho), duas vezes por semana, com duração de quatro horas em cada observação. Durante este período, a turma em questão será observada nos diferentes espaços escolares da instituição, conforme a rotina da escola está estruturada; os dados gerados por meio das observações serão registrados pela pesquisadora no diário de campo.

Os resultados decorrentes da análise dos dados obtidos não poderão conter, em hipótese alguma, qualquer elemento que permita identificar a instituição ou os participantes da pesquisa, mantendo suas identidades em sigilo. Caso a escola deseje, poderá ter acesso aos resultados da pesquisa mediante solicitação.

A participação da escola possui caráter voluntário, sendo valiosa para a efetivação do estudo. Fica assegurada a liberdade para interromper sua participação a qualquer momento da pesquisa, caso a instituição assim desejar. Igualmente, está assegurada à instituição maiores esclarecimentos ao decorrer da pesquisa, caso haja necessidade.

Quaisquer dúvidas relacionadas à pesquisa poderão ser elucidadas pela pesquisadora Nicole Fischer Perez por meio do telefone XXXXXXXX e do e-mail XXXXXXXX ou pela orientadora professora Dra. Marlene Rozek pelo telefone XXXXXXXX e do e-mail XXXXXXXX

Atenciosamente,

Nicole Fischer Perez

Eu _____ consinto na participação da Escola _____
na pesquisa acima referida e declaro ter recebido uma cópia desse Termo de Consentimento.

Assinatura do responsável pela escola

Local e data

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é composto por um grupo de pessoas que trabalham para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. O grupo tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de maneira ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada de tal forma ou que está sendo prejudicado de alguma maneira, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS) localizado na Av. Ipiranga, 6681, Prédio 50, Sala 703 CEP: 90619-900 – Bairro Partenon – Porto Alegre – RS, também estará disponível pelo telefone (51) 3320-3345 ou e-mail: cep@pucls.br, de segunda a sexta-feira, das 8:00 às 12:00 e das 13:30 à 17:00.

Anexo B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professores

Título da Pesquisa: A criança de 0 a 3 anos com deficiência: contextos e espaços da Escola de Educação Infantil.

Pesquisadora responsável: Nicole Fischer Perez

Professora Orientadora: Dra. Marlene Rozek

Você está sendo convidado para participar da pesquisa desenvolvida pela mestranda em Educação Nicole Fischer Perez, intitulada “A criança de 0 a 3 anos com deficiência: contextos e espaços da Escola de Educação Infantil”, orientada pela Profa. Dra. Marlene Rozek. Os dados coletados dessa pesquisa serão analisados e discutidos na dissertação por mim realizada no curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

A pesquisa objetiva compreender de que forma o contexto escolar é vivido pela criança de 3 anos com deficiência; para tanto, será analisar como são vividas as oportunidades de aprendizagem pelas crianças no contexto escolar e compreender como os adultos percebem a presença da criança com deficiência no contexto da escola. Em uma determinada turma indicada pela escola, serão realizadas observações ao longo de 3 meses (Maio até Julho), duas vezes por semana, com duração de quatro horas. Durante este período, a turma em questão será observada nos diferentes espaços escolares da instituição, conforme a rotina da escola está estruturada; os dados gerados por meio das observações serão registrados pela pesquisadora no diário de campo. Também serão realizadas entrevistas com a equipe diretiva e com os professores da turma que atuam no turno a ser observado. Os resultados decorrentes da análise dos dados obtidos não poderão conter, em hipótese alguma, qualquer elemento que permita identificar a instituição ou os participantes da pesquisa, mantendo suas identidades em sigilo. Caso deseje, poderá ter acesso aos resultados da pesquisa mediante solicitação.

A sua participação é de caráter voluntário, sendo valiosa para a efetivação do estudo. Fica assegurada a liberdade para interromper sua participação a qualquer momento da pesquisa, caso assim desejar. Igualmente, está assegurado ao professor maiores esclarecimentos ao decorrer da pesquisa, caso haja necessidade.

Quaisquer dúvidas relacionadas à pesquisa poderão ser elucidadas pela pesquisadora Nicole Fischer Perez por meio do telefone XXXXXXXX e do e-mail XXXXXXXX ou pela orientadora professora Dra. Marlene Rozek pelo telefone XXXXXXXX e do e-mail XXXXXXXX.

Atenciosamente,

Nicole Fischer Perez

Eu _____ consinto na participação da pesquisa acima referida e declaro ter recebido uma cópia desse Termo de Consentimento.

Assinatura do professor

Local e data

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é composto por um grupo de pessoas que trabalham para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. O grupo tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de maneira ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada de tal forma ou que está sendo prejudicado de alguma maneira, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS) localizado na Av. Ipiranga, 6681, Prédio 50, Sala 703 CEP: 90619-900 – Bairro Partenon – Porto Alegre – RS, também estará disponível pelo telefone (51) 3320-3345 ou e-mail: cep@pucrs.br, de segunda a sexta-feira, das 8:00 às 12:00 e das 13:30 à 17:00.

Anexo C

Termo De Consentimento Livre e Esclarecido – Equipe diretiva

Título da Pesquisa: A criança de 0 a 3 anos com deficiência: contextos e espaços da Escola de Educação Infantil.

Pesquisadora responsável: Nicole Fischer Perez

Professora Orientadora: Dra. Marlene Rozek

Você está sendo convidado para participar da pesquisa desenvolvida pela mestranda em Educação Nicole Fischer Perez, intitulada “A criança de 0 a 3 anos com deficiência: contextos e espaços da Escola de Educação Infantil”, orientada pela Profa. Dra. Marlene Rozek. Os dados coletados nessa pesquisa serão analisados e discutidos na dissertação por mim realizada no curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

A pesquisa objetiva compreender de que forma o contexto escolar é vivido pela criança de 3 anos com deficiência; para tanto, será analisar como são vividas as oportunidades de aprendizagem pelas crianças no contexto escolar e compreender como os adultos percebem a presença da criança com deficiência no contexto da escola. Em uma determinada turma indicada pela escola, serão realizadas observações ao longo de 3 meses (Maio até Julho), duas vezes por semana, com duração de quatro horas. Durante este período, a turma em questão será observada nos diferentes espaços escolares da instituição, conforme a rotina da escola está estruturada; os dados gerados por meio das observações serão registrados pela pesquisadora no diário de campo. Também serão realizadas entrevistas com a equipe diretiva e com os professores da turma que atuam no turno a ser observado. Os resultados decorrentes da análise dos dados obtidos não poderão conter, em hipótese alguma, qualquer elemento que permita identificar a instituição ou os participantes da pesquisa, mantendo suas identidades em sigilo. Caso deseje, poderá ter acesso aos resultados da pesquisa mediante solicitação.

A sua participação é de caráter voluntário, sendo valiosa para a efetivação do estudo. Fica assegurada a liberdade para interromper sua participação a qualquer momento da pesquisa, caso assim desejar. Igualmente, está assegurado maiores esclarecimentos ao decorrer da pesquisa, caso haja necessidade.

Quaisquer dúvidas relacionadas à pesquisa poderão ser elucidadas pela pesquisadora Nicole Fischer Perez por meio do telefone XXXXXXXX e do e-mail XXXXXXXX ou pela orientadora professora Dra. Marlene Rozek pelo telefone XXXXXXXX e do e-mail XXXXXXXX.

Atenciosamente,

Nicole Fischer Perez

Eu _____ consinto na participação da pesquisa acima referida e declaro ter recebido uma cópia desse Termo de Consentimento.

Assinatura de membro da Equipe diretiva

Local e data

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é composto por um grupo de pessoas que trabalham para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. O grupo tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de maneira ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada de tal forma ou que está sendo prejudicado de alguma maneira, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS) localizado na Av. Ipiranga, 6681, Prédio 50, Sala 703 CEP: 90619-900 – Bairro Partenon – Porto Alegre – RS, também estará disponível pelo telefone (51) 3320-3345 ou e-mail: cep@pucrs.br, de segunda a sexta-feira, das 8:00 às 12:00 e das 13:30 à 17:00.

Anexo D

Termo De Assentimento Livre e Esclarecido – Pais

Título da Pesquisa: A criança de 0 a 3 anos com deficiência: contextos e espaços da Escola de Educação Infantil.

Pesquisadora responsável: Nicole Fischer Perez

Professora Orientadora: Dra. Marlene Rozek

Seu/sua filho/filha está sendo convidado/a para participar da pesquisa desenvolvida pela mestranda em Educação Nicole Fischer Perez, intitulada “A criança de 0 a 3 anos com deficiência: contextos e espaços da Escola de Educação Infantil”, orientada pela Profa. Dra. Marlene Rozek.

A pesquisa tem como objetivo compreender de que forma o contexto escolar é vivido pela criança de 3 anos com deficiência, na escola onde seu/sua filho/filha está matriculado/matriculada; para tanto, será necessário analisar como são vividas as oportunidades de aprendizagem pelas crianças no contexto escolar e compreender como os adultos percebem a presença da criança com deficiência no contexto da escola.

Com esta finalidade, serão realizadas duas observações semanais no período de Maio até Julho; a pesquisadora observará as crianças durante sua rotina escolar nos variados espaços da instituição de ensino, contando sempre com a presença da professora regente, monitora ou responsável escolar.

As informações coletadas nas observações ficarão em sigilo de pesquisa, não podendo ser citados os nomes reais das crianças ou de seus familiares, em hipótese alguma. Caso desejem, os pais e responsáveis poderão ter acesso aos resultados da pesquisa mediante solicitação.

A participação de seu/sua filho/filha é voluntária, ou seja, não é obrigatória. É assegurada a liberdade para interromper a participação de seu/sua filho/filha a qualquer momento. Igualmente, o assentimento da criança poderá se dar de maneira oral, ou de diferentes formas, como o estabelecimento de interação com a pesquisadora, deixando-a livre para participar ou não da pesquisa e para interromper sua participação a qualquer momento. Não será necessário colher assinatura da criança.

A participação de seu/sua filho/filha não acarretará riscos para além daqueles existentes na vida cotidiana, ou seja, riscos mínimos, nem lhe trará benefícios diretos.

Quaisquer dúvidas relacionadas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora Nicole Fischer Perez por meio do telefone XXXXXXXX e do e-mail XXXXXXXX ou pela orientadora professora Dra. Marlene Rozek por meio do telefone XXXXXXXX e do e-mail XXXXXXXX.

Para a efetivação deste estudo, solicito sua autorização para realizarmos as atividades acima referidas na escola do seu/sua filho/a. Você está recebendo este Termo de Consentimento em duas vias.

Certa de sua colaboração, coloco-me a disposição para eventuais esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Nicole Fischer Perez

Eu _____ consinto na participação do meu filho/minha filha _____ na pesquisa acima, declarando o recebimento de uma cópia desse Termo de Consentimento e informações a respeito dos objetivos e da maneira como meu/minha filho/a participará desta pesquisa. Declaro estar ciente de que poderei receber esclarecimentos a qualquer momento sobre dúvidas relacionadas com esta pesquisa.

Assinatura do pai, mãe ou responsável

Local e data

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é composto por um grupo de pessoas que trabalham para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. O grupo tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de maneira ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada de tal forma ou que está sendo prejudicado de alguma maneira, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS) localizado na Av. Ipiranga, 6681, Prédio 50, Sala 703 CEP: 90619-900 - Bairro Partenon - Porto Alegre – RS, também estará disponível pelo telefone (51) 3320-3345 ou e-mail: cep@pucrs.br, de segunda a sexta-feira, das 8:00 às 12:00 e das 13:30 à 17:00.

Anexo E

Entrevista Semi-Estruturada – Equipe Diretiva

- 1) Gostaria de ouvir a respeito da tua experiência com crianças com deficiência no cargo de _____ no contexto escolar.
- 2) De que maneiras teu trabalho se relaciona (ou não) com as crianças com deficiência?
- 3) Enfrentas ou já enfrentou algum desafio com crianças com deficiência no contexto escolar? Quais?
- 4) Em relação às crianças com deficiência, como tem sido realizada a adaptação na escola?
- 5) Identificas algumas necessidades que estas crianças demandam no contexto escolar? Quais?
- 6) Quais as diferenças e semelhanças que tu percebes entre as crianças com deficiência e sem deficiência na escola?

Anexo F

Entrevista Semi-Estruturada – Equipe Diretiva

- 1) Gostaria de ouvir a respeito da tua experiência com crianças com deficiência no contexto escolar.
- 2) De que formas a adaptação escolar ocorreu no início deste ano com teus alunos?
- 3) Necessitou realizar adaptações no planejamento por conta da deficiência de crianças na turma? Quais? O que motivou estas adaptações?
- 4) Identificas diferenças e semelhanças entre as brincadeiras das crianças com deficiência e sem deficiência?
- 5) Identificas alguma necessidade demandada pelas crianças da turma com deficiência?



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Graduação
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: prograd@pucrs.br
Site: www.pucrs.br