

**Pontifícia Universidade Católica
do Rio de Janeiro**



RAQUEL FRANCO DA VEIGA FERNANDES

Educação Inclusiva: a luta contra a barbárie

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

**Coordenação Central de Extensão
Curso de Especialização em Educação Infantil:
Perspectivas de Trabalho em Creches e Pré-Escolas**

Orientadora: Silvia Néli Falcão Barbosa

Rio de Janeiro,
Outubro de 2016

**Pontifícia Universidade Católica
do Rio de Janeiro**



RAQUEL FRANCO DA VEIGA FERNANDES

Educação Inclusiva: a luta contra a barbárie

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-RIO como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Infantil.

Orientadora: Silvia Néli Falcão Barbosa

**Coordenação Central de Extensão
Curso de Especialização em Educação Infantil:
Perspectivas de Trabalho em Creches e Pré-Escolas**

Rio de Janeiro,
Outubro de 2016



COORDENAÇÃO
CENTRAL DE
EXTENSÃO

Resumo

Este trabalho tem como objetivo, esclarecer as marcas da exclusão das crianças pequenas com deficiência. Nele, o primeiro capítulo conta brevemente a história das crianças com deficiência, durante séculos deixadas à margem pela sociedade e a luta pela universalização dos direitos humanos. O segundo capítulo, apresenta a abordagem de Reggio Emilia: uma pedagogia da escuta e do acolhimento e a abordagem de Eugênio Cunha (2014): uma pedagogia para a inclusão e diversidade. O terceiro capítulo se volta para as implicações na hora da prática.

Palavras chave: Educação Infantil, Educação inclusiva, Escuta.

Dedico aos professores de Educação Infantil e colaboradores que não medem esforços ao alcance da Educação que faça sentido para todas as crianças, porque educar dá trabalho, e merecemos respeito e melhor salário.

Agradecimentos

À querida orientadora, Silvia Néli Falcão Barbosa, pela sua competência, sua paciência, credibilidade, disponibilidade e flexibilidade junto com seu jeito carinhoso de ser e ver o outro.

Aos meus professores da pós-graduação, pelos maravilhosos encontros de estudo e reflexões.

Aos meus colegas do curso, pelas trocas de experiências e convivência.

Ao meu marido, pelo apoio e parceria, sempre.

Aos meus dois gatos, pela companhia durante os estudos e escrita da monografia.

Sumário

| | |
|--|-----------|
| 1. INTRODUÇÃO..... | 5 |
| 2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: a luta contra a exclusão das crianças pequenas com deficiência..... | 8 |
| 2.1. Breve história da exclusão e inclusão das crianças pequenas com deficiência..... | 8 |
| 2.2. Breve história da inserção da criança com deficiência na Educação Especial no Brasil | 14 |
| 2.3. Breve história da luta da inserção da criança pequena com deficiência nas creches e pré-escolas comuns no Brasil..... | 16 |
| 2.4. Breve história da política inclusiva no Brasil | 17 |
| 3. EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA PARA TODAS AS CRIANÇAS PEQUENAS | 21 |
| 3.1. Pedagogia da escuta e acolhimento na Educação Infantil..... | 22 |
| 3.2. Abordagem pedagógica para a inclusão e diversidade | 27 |
| 4. IMPLICAÇÕES DA MEDIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... | 31 |
| 4.1. Proposições para a Educação Infantil | 35 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 40 |
| 6. BIBLIOGRAFIA | 45 |

1.

INTRODUÇÃO

Durante minha trajetória profissional como professora tive momentos bons de conquistas e também entraves. O que eu quero chamar a atenção neste presente texto é para os meus entraves vivenciados no Cotidiano na Educação Infantil, ao pensar que *não há criança perfeita e nem professor pronto*.

Pensando que *um professor só não faz inclusão educacional* meu maior objetivo durante o presente estudo foi mergulhar na literatura pedagógica, a fim de compreender do passado e até os dias de hoje como são vistas essas crianças excluídas, e tentar encontrar um caminho inclusivo, acolhedor, que acredite nessas crianças muitas vezes despercebidas e consideradas incapazes dentro dos espaços educativos.

Segundo Madalena Freire (2016),

quando o professor estuda a prática com a teoria, tem a chance de estudar a si próprio. Não existe para ela desafio maior que estudar a si próprio: a se ver na incoerência, na incompetência, na responsabilidade, no ouro que é registrar e refletir sobre sua prática para se apropriar do pensamento próprio. Pensando que o professor não é um formador e sim um provocador que informa, acolhe esse humano (criança) na sua imperfeição, nas suas faltas, nas suas buscas. Freire afirma o registro é o ouro da Educação do Ensinar, do aprender a ser autor: autor: autor estudioso, autor que assume que exercita a sua autoridade sua autoria, que se joga na busca da autonomia de ser gerente dono da sua liberdade, porque faz a sua história¹.

Ciente da importância dos meus registros diários sobre a minha própria prática, para a realização da reflexão em busca da autonomia para solucionar os entraves encontrados no Cotidiano na Educação Infantil, tenho como objetivo neste estudo, refletir sobre os meus registros tanto acadêmicos quanto dá minha própria prática cujas funções tinham a seguinte nomenclatura: professora aprendiz, auxiliar de professora, mediadora escolar (junto à professora regente) e professora regente (sem mediadora escolar, com crianças com necessidades especiais e auxiliar de professora). Pretendo também deixar um alerta para os professores que se sentem ou já se sentiram impotentes, isolados, esgotados das exigências das creches e pré-escolas que não fazem da sua prática o sentido para as crianças com necessidades especiais, e que insistam em continuar do mesmo modo.

¹ Transcrição de trecho do vídeo sobre o comentário de Madalena Freire (2016). In: Pedagogia da Subjetividade. Disponível em: <https://www.facebook.com/pedagogia.subjetividade/videos/991260207666792/>

Mover uma Educação que abrace as necessidades de todos e que favoreça o desenvolvimento no coletivo é um desafio tanto para os professores, quanto para as creches e sociedade. O que não dá mais para fazer é ficar na zona de conforto.

Há no Brasil, um crescente movimento em direção à organização de espaços educativos para a criança pequena que atendam às demandas da inclusão. Entretanto, as marcas da exclusão, autoritarismo, elitismo ainda permeiam no Cotidiano na Educação Infantil. Para compreender essa tradicional exclusão, é preciso lançar um olhar sobre a história dos excluídos.

O primeiro capítulo apresenta brevemente a história das crianças com deficiência: maltratadas, segregadas e discriminadas, durante séculos pela sociedade até os dias de hoje marcado pelo movimento da inclusão; explica também o conceito pedagógico de Maria Montessori e suas dez regras para atender as necessidades de todas as crianças; aonde Fonseca (1987) afirma que não existe deficiente ineducável; contendo comentários da influência da Nova Escola para o movimento da Educação Inclusiva; sinaliza as concepções da criança com deficiência, da sua capacidade de pensar, aprender e da sua inteligência refletidas nas expectativas sociais de cada momento histórico; comenta sobre a inserção das crianças pequenas na sociedade, escola especial até as creches e pré-escolas; aponta integração das crianças na sociedade e diferentes espaços sociais pela influência da medicina.

Na busca por um caminho inclusivo, encontrei duas abordagens que fazem sentido com o Cotidiano na Educação Infantil. Apresento no segundo capítulo essas abordagens. A primeira abordagem sendo de Reggio Emilia, uma pedagogia da escuta e o acolhimento. Foi com essa abordagem que obtive um elo de confiança e entretenimento com as crianças, o que favoreceu o desenvolvimento de todos os envolvidos, tendo como filosofia educativa: *Nada sem alegria*. Mais adiante apresento outra abordagem, essa de Eugênio Cunha, que me fez refletir sobre o meu modo de observar, avaliar, interagir e tentar construir um elo ao alcance da Mediação, favorecendo assim o desenvolvimento tanto da criança quanto do professor.

O terceiro capítulo se volta para a prática. O professor se depara com entraves no Cotidiano na Educação Infantil principalmente quando não ocorre um elo entre alguma criança e o professor. Há vários motivos ao ponto de causar entraves e não cabe ao professor a total responsabilidade sobre um turbilhão de entraves que ele encontra. Como exemplos: As creches ou pré-escolas acolhem o professor e criança diante suas dificuldades e necessidades? As creches ou pré-escolas motivam a capacitação dos professores? As creches ou pré-escolas têm um grupo de estudo estabelecido dentro do próprio espaço favorecendo toda a equipe pedagógica e colaboradores envolvidos, ao ponto de atingir nas crianças a mudança em seu

desenvolvimento? As creches ou pré-escolas acolhem os responsáveis das crianças? De que maneira os responsáveis pelas crianças buscam favorecer o desenvolvimento da criança dentro e fora da instituição? Indicação para profissionais de saúde. Quando necessário? Indicação de uma profissional em Mediação que fortaleça os elos entre as crianças e crianças e professor. Quando necessário? Como identificar uma criança com necessidades de uma mediadora individual, que possa favorecer sua socialização ao ponto da criança adquirir autonomia para interagir com o outro? Essas questões precisam ser analisadas e avaliadas a fim de criar critérios que favoreçam o desenvolvimento de todos os envolvidos.

2.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: a luta contra a exclusão das crianças pequenas com deficiência

A inclusão no contexto pré-escolar e creches vêm se efetivando, mesmo que com muitos entraves, para superar uma história de isolamento, discriminação e preconceito, sobretudo no que tange ao acesso, à permanência e à aprendizagem das crianças com deficiência. Para compreender essa tradicional exclusão, é preciso lançar um olhar sobre a história dos excluídos.

Este capítulo tem como objetivo, apresentar brevemente a história das crianças com deficiência: maltratadas, segregadas e discriminadas, durante séculos pela sociedade e a luta pela universalização dos direitos humanos. O estudo foi baseado nas obras de Fonseca (1987); Mazzota (1996); Miranda (2008); Röhrs (2010); De Almeida Alvez (2010); Fogli (2012); Cunha (2014).

2.1. Breve história da exclusão e inclusão das crianças pequenas com deficiência

Historicamente as condições sociais têm sido consideradas deficitárias, julgadas em função de valores e atitudes culturais específicos. Entre as vítimas estão as crianças pequenas, mulheres, idosos, negros, ruivos, homossexuais, pobres e deficientes.

Na Antiguidade, as crianças com deficiência eram abandonadas, perseguidas e eliminadas devido às suas condições atípicas. O homem primitivo via a criança com deficiência como superstição e malignidade. As crianças com déficit intelectual, descoberto tardiamente, também eram excluídas da sociedade. No decorrer desse período, a noção de inteligência foi vista dentro da concepção preformista (teoria que afirma que só somos aquilo que os genes nos derem, independentemente do meio onde este se desenvolve).

Na concepção preformista, a inteligência na criança foi vista como uma miniatura adulta. Para Platão (428\427 a.C), a inteligência era reservada aos filhos das famílias superiores. Aristóteles (384 a. C- 322 a.C) defendeu que o centro da inteligência estava no coração e não no cérebro.

Durante séculos, a concepção preformista da inteligência prevaleceu como dominante. Com Rousseau (1712-1780), essa concepção passa a ser substituída pelo predeterminismo (filosofia que considera os acontecimentos como determinados antecipadamente por Deus). Na concepção predeterminista a inteligência na criança

foi entendida como diferente da do adulto, mas exclusivamente dependente da genética.

O envolvimento social (teoria que defende a cognição como herança social e cultural) representa uma concepção oposta ao predeterminismo. O que conta é o envolvimento social e cultural. Entramos no humanismo pedagógico, no determinismo cultural e no behaviorismo (análise do comportamento).

Na Idade Média, o tratamento às crianças com deficiência variava segundo as concepções de caridade ou castigo predominantes na comunidade em que estavam inseridas, o que era uma forma de exclusão. As crianças deficientes eram perseguidas, afastadas ou apedrejadas por serem portadoras de possessões demoníacas.

A Idade Moderna inicia o interesse da ciência, especificamente da medicina, no que diz respeito à criança com deficiência e começa a surgir uma preocupação com a socialização e a Educação dessas crianças, porém havia menosprezo da sociedade.

Os primeiros espaços criados para atender as crianças deficientes, segundo a análise de Mazzotta (1996), foram na Europa e Estados Unidos. Uma instituição especializada para a Educação dos “surdos-mudos” foi fundada pelo abade Charles M. Eppée em 1770, em Paris. No atendimento às crianças com deficiência visual, destacou-se Valentin Haüy, que fundou também em Paris o Instituto Nacional dos Jovens Cegos, no ano 1784. A primeira escola para surdos foi a American School, de West Hartford, nos Estados Unidos, no ano de 1817. Em relação aos primeiros atendimentos às crianças com deficiência física, ficou registrado em 1832 em Munique, Alemanha, também na mesma época iniciou-se o primeiro atendimento as crianças com déficit intelectual. Em Nova York, no ano de 1837, foi fundada a primeira escola inteiramente subsidiada pelo Estado os deficientes visuais. Esse fato foi bastante importante, pois despertou na sociedade a obrigação do Estado em oferecer Educação para as crianças deficientes.

É importante destacar a concepção de inteligência segundo Jean Gaspar Itard (1775-1838). Como médico-pedagogo Itard desenvolveu um extenso programa de estimulação sensorial e pensou que seria possível ensinar Vitor (menino lobo resgatado em uma floresta com aproximadamente doze anos de idades) a falar, a ler e a escrever. O resultado do seu trabalho ajudou a compreender as limitações dessa concepção. Itard teve seu trabalho reconhecido pela Academia Francesa das Ciências, por ter mostrado a eficácia do atendimento individual, da programação sistemática de aprendizagem e da motivação e recompensas e por ter verificado na criança grandes modificações de comportamento. Contudo, Vitor não aprendeu a ler e escrever.

O médico Itard enganou-se, pois estava longe da compreensão da inteligência simbólica, aquela que é necessária para falar, ler e escrever. A inteligência simbólica resulta da transformação da informação integrada e reorganizada em períodos precisos do desenvolvimento. Como Vitor foi excluído da sociedade, abandonado e, mais tarde, resgatado, não obteve estímulos para raciocinar. Logo, não dispunha de interconexões sinápticas livres e isso causou deficiência intra e interneurosensorial.

Com esse resultado, Itard percebeu que a inteligência humana não depende só de condições do envolvimento social e cultural, mas depende também da pré-estrutura interna, uma filogênese e uma ontogênese muito complexas.

Eduard Seguin (1812-1880) seguiu as ideias do seu professor, Itard, e de Jean Esquirol (1772-1840), grande estudioso das desordens emocionais e intelectuais. Seguin desenvolveu, na França e mais tarde nos Estados Unidos, o seu método fisiológico de tratamento e o seu treino sensorio-motor que se tornaram métodos clássicos de intervenção em muitas escolas e instituições para deficientes. Ele também criou materiais didáticos para os professores utilizarem e continuarem o seu atendimento sistemático, aprimorados posteriormente pela escola sensorial de Maria Montessori (1870-1952).

As dez regras criadas por Maria Montessori para atender as necessidades de todas as crianças, inclusive das crianças com atraso intelectual:

- i) As crianças são diferentes dos adultos e necessitam ser tratadas de modo diferente;
- ii) A aprendizagem vem de dentro e é espontânea, a criança deve estar interessada numa atividade para se sentir motivada;
- iii) As crianças têm necessidade de ambiente infantil que possibilite brincar livremente, jogar e manusear materiais coloridos;
- iv) As crianças amam a ordem;
- v) As crianças devem ter liberdade de escolha, por isso a necessidade de material suficiente para que possam passar de uma atividade a outra, conforme o índice de interesse e de atenção o exigem;
- vi) As crianças amam o silêncio;
- vii) As crianças preferem trabalhar a brincar;
- viii) As crianças amam a repetição;
- ix) As crianças têm senso de dignidade pessoal, assim, não podemos esperar que façam exatamente o que mandamos;
- x) As crianças utilizam o meio que as cercam para se aperfeiçoar, enquanto os adultos usam-se a si mesmo para aperfeiçoar seu meio.

Seus antecessores tratavam mais da questão médica e Montessori abre espaço para ver as crianças. A infância era vista por Montessori como uma fase importante para o desenvolvimento do indivíduo. Por isso, ela investigava as crianças e relacionava a teoria com a prática, fornecendo uma Educação com base científica nos aspectos sensoriais e motores.

A italiana Maria Montessori foi à primeira mulher a concluir o curso de medicina. Especializou-se em neuropatologia e durante dois anos trabalhou como assistente na clínica psiquiátrica da Universidade de Roma, onde ficou encarregada de estudar o comportamento de um grupo de jovens com retardos mentais.

Montessori compreendeu que as crianças com déficit intelectual eram responsabilidade da Educação e não exclusivamente da medicina, e desenvolveu um programa de treinamento nos internatos de Roma, enfatizando a autoeducação.

Segundo Röhrs (2010), para entender as ideias de Montessori é necessário compará-las com o método elaborado pelas irmãs Agazzi. Os trabalhos de Rosa e Carolina Agazzi constituem uma das tentativas mais notáveis para fazer progredir a Educação das crianças. Desde 1882, as irmãs Agazzi dirigiram um lar para crianças (asilos), considerada a primeira casa de crianças criada na Itália, antecipando a caminhada de Montessori.

Montessori utilizava, na etapa inicial do processo educativo, material didático constituído de várias séries de objetos padronizados. Rosa Agazzi preferia que as próprias crianças agrupassem objetos de sua escolha. Suas experiências com o objeto eram assim mais completas e o processo de abstração só começava depois desse primeiro estágio.

As irmãs Agazzi se preocupavam muito com o estágio experimental, reconhecia que o sucesso do ensino depende do despertar do senso de responsabilidade nas crianças. Levando em conta as preferências e os centros de interesse das crianças (Educação Nova)², esforçava-se a encorajar nas crianças a autodisciplina e o senso de responsabilidade. Já Montessori por influência religiosa e com apoio financeiro, realizou o “milagre da criança nova”, fundando o Centro dos Jovens para salvá-las das ruas, favorecendo, assim, os pais operários que não tinham aonde deixar seus filhos.

Tirar as crianças das ruas era a maior preocupação de Maria Montessori e para atender as necessidades das crianças, Montessori fundou a Casa das Crianças (Casa

² A Escola nova, também chamada de Escola Ativa ou Escola Progressiva, foi um movimento de renovação do ensino, que surgiu no fim do século XIX e ganhou força na primeira metade do século XX.

dei Bambini), um ambiente especialmente equipado para atender às necessidades das crianças.

A Casa das Crianças era um local onde as crianças precisavam conquistar sua liberdade através da disciplina, ou seja, autonomia moral, que é colocada em prática nas situações da vida cotidiana. Para isso, existiam exercícios de paciência, de exatidão e de repetição.

Montessori chamava a atenção das crianças aos aspectos do material didático (tamanho, forma, cor, textura, peso, cheiro e som). Assim, mantinha as crianças calmas e quietas. Esse material era padronizado e organizado ao alcance das crianças e, como complemento, as crianças praticavam exercícios de meditação e reflexão (passagem da Educação “externa” para a Educação “interna”).

O conceito pedagógico de Montessori é que as crianças necessitam de um ambiente apropriado onde possam viver e aprender. Caracterizando-se, assim, o desenvolvimento interno e externo, organizados de forma a se complementarem.

A inserção do método de Maria Montessori no Brasil é escassa. Devido ao apoio financeiro insuficiente, a maioria das escolas públicas não consegue adquirir os materiais especializados, nem incentivar a formação de professores para sua aplicação ou dispor de espaço amplo e adequado para as atividades propostas.

A Educação Montessoriana só atingiu significativamente a rede privada de ensino nas grandes cidades. Poucas, no entanto, são as experiências a esse método do em redes públicas de ensino.

Fonseca (1987) afirma, que temos que aceitar que é possível mudar a estrutura cognitiva do deficiente. Por definição, não há nem pode haver deficientes ineducáveis. Por efeito da Educação e da reabilitação precoces, podemos ajudar o deficiente a ser autônomo, independente e capaz de aprendizagens e elaboração ideacional. A inteligência só pode ser concebida como um processo interacional, flexível, dinâmico e autorregulado.

Para Piaget (1896-1980) as estruturas constitutivas da cognição iniciam-se por ações concretas (inteligência sensório-motora), desenvolvem-se lógica e representacionalmente (inteligência operacional) e transformam-se em abstrações (inteligência formal). Fonseca (1987) acredita que a inteligência é o maior atributo humano, é o ponto crucial da aprendizagem e da adaptação psicossocial, considerando com isso a possibilidade da transformação da estrutura do intelecto para melhor adaptação às situações da vida, indicando que a cognição tem uma característica de modificabilidade.

A prática da inclusão social requer um preparo e dedicação especiais. Como professores dedicados e interessados pela Educação infantil e pela inserção das

crianças com deficiência nas escolas comuns: precisamos acreditar no potencial de todas as crianças para ir além das expectativas; usar a criatividade; extravasar no bom humor e brincadeiras; ser um professor mediador; desenvolver nas crianças habilidades positivas; amar e respeitar todas as crianças. Nós professores estamos vivenciando nas creches e pré-escolas familiares que estão cuidando cada vez menos das crianças no seu dia a dia, embora a ciência esteja falando cada vez mais sobre sua importância, os familiares estão deixando essa tarefa para os professores. Não basta amar uma criança, ela precisa saber que é amada e a criança só sabe disso se o professor e familiares cuidam bem dela.

Para lutarmos contra a tradicional exclusão das crianças com deficiência, Fonseca (1987) nos deixou quatro estratégias:

- i) Mudar a perspectiva passiva e negativa da Educação e reabilitação das crianças com deficiência. Lutar pelos direitos humanos, pelo aumento da educabilidade individual e pelo aumento da produção social é uma experiência ativa e positiva;
- ii) Mudar os objetivos educacionais e reabilitativos através de novos programas e currículos de intervenção e de facilitação;
- iii) Mudar os meios de prevenção, identificação precoce e de diagnóstico, visando a modificabilidade cognitiva e habilidade das crianças com deficiência;
- iv) Mudar as instituições implementando progressivamente a integração das crianças com deficiência, restituindo-as à comunidade.

Ainda na segunda metade do século XX, antes da década de 90, a sociedade discriminava os recém-nascidos com alguma deficiência física por vê-las como sujeitos inacabados, diferentes fisicamente. Tamanho era o estranhamento, que a sociedade não sabia como lidar e acabava excluindo, separando as crianças com deficiência do convívio social. Dentro dessa exclusão vinha a visão da religião, que seguia como exemplo de perfeição a imagem de Deus. As crianças que apresentassem futuramente algum tipo de deficiência eram mortas, asfixiadas ou afogadas. Em Atenas, as crianças deficientes eram abandonadas em locais desconhecidos. Os romanos adotavam os deficientes para os exibirem em festividades luxuosas. O Cristianismo encarou-os com piedade e compaixão.

Na década de 90 já havia uma movimentação e sensibilização sobre o convívio social. A grande preocupação veio a partir das condições de estado e modo como os descriminalizados se encontravam. Com essa movimentação e sensibilização, os países da Europa se destacaram no atendimento aos deficientes, seguidos pelos Estados Unidos, Canadá e, posteriormente, outros países, inclusive o Brasil. Até o

final da década de 90, houve diversas expressões referindo-se ao atendimento educacionais e cuidados aos deficientes. São exemplos: Pedagogia de Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa, Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social e Pedagogia Emendativa.

No próximo tópico, vamos ver como esse movimento acontece no Brasil.

2.2. Breve história da inserção da criança com deficiência na Educação Especial no Brasil

No final do século XIX e meados do século XX, surge o desenvolvimento de escolas e/ou classes especiais em escolas públicas, visando oferecer às crianças com deficiência uma Educação à parte. Por volta da década de 1970, observa-se um movimento de integração social das crianças com deficiência, cujo objetivo era integrá-las em ambientes escolares, o mais próximo possível daqueles oferecidos às crianças sem deficiência.

O período atual é marcado pelo movimento da inclusão que ocorre em âmbito mundial e refere-se a uma nova maneira de ver as crianças com deficiência, de excludente da diferença para a de contemplar a diversidade. Miranda (2008) coloca que as diversas formas de lidar com as crianças com deficiência refletem na estrutura econômica, social e política do momento.

A Educação Especial no Brasil se caracterizou por ações isoladas e o atendimento especializado às crianças com deficiência se referiu mais às deficiências visuais, auditivas e, em menor quantidade as deficiências físicas. Com relação as crianças com atraso intelectual houve um silêncio quase que absoluto.

Entre as décadas de 1920 e 1930, a psicopedagogia no Brasil foi influenciada pelas reformas na Educação sob o ideário do movimento educacional da Escola-Nova, que tinha como proposta, criar escolas diferentes das tradicionais que pouco se adequavam às transformações sociais.

Um grupo de educadores defensores da Pedagogia da Escola Nova elaborou um documento intitulado “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, divulgado em 1932. Seus pressupostos revestiam a pedagogia de preocupação política e social, valorizando a liberdade, a criatividade e a psicologia infantil. Defendiam a pedagogia e o trabalho sempre presentes na escola. Segundo essa pedagogia, o espaço educacional deveria ser sempre atraente, limpo e organizado. Zelava ainda pela cientificidade e pelo equipamento das escolas com bons laboratórios. Essa nova corrente pedagógica, por um lado, criticava os princípios tradicionais da Educação, acusando-os de fragmentados e desarticulados, por outro, propunha a reconstrução do sistema educacional brasileiro, dando as mesmas oportunidades educacionais a

todos. Com o debate sobre a democratização do ensino, as classes populares começavam a perceber a escola como via de ascensão social (MIRANDA, 2008, p. 4).

Durante a década de 1920, com as reformas na Educação brasileira, vários professores psicólogos europeus foram trazidos ao Brasil para oferecerem cursos aos educadores brasileiros. Helena Antipoff (1892-1929) foi uma das professoras trazidas, sendo uma grande pesquisadora e professora de crianças com deficiência. Pioneira na introdução da Educação Especial no Brasil. Helena fundou a primeira Sociedade Pestalozzi, iniciando o movimento pestalozziano brasileiro, que conta atualmente com cerca de 100 instituições. O seu trabalho vem sendo continuado pela Fundação Helena Antipoff. Seu método educacional valoriza a organização do ambiente de trabalho, com tudo, o conteúdo e o conhecimento ministrados ficavam relegados a segundo plano. Sendo então, um atendimento assistencialista às crianças com deficiência.

Em cada época, as concepções de déficit intelectual refletiam as expectativas sociais daquele momento histórico no Brasil. Sob o rótulo de déficit intelectual, os professores estrangeiros encontraram alunos indisciplinados, com dificuldade na aprendizagem, problemas emocionais, abandonados pela família, deficiência auditiva, deficiência visual. Que isso sirva de alerta para nós professores de escola comum: precisamos cuidar para não rotular as crianças. A avaliação e o diagnóstico são clínicos. Depois, que o diagnóstico estiver fechado o professor deverá se preparar com estratégias específicas para cada caso. Lembrando que nós, professores ficamos grande parte do tempo com as crianças, sendo assim, temos uma grande responsabilidade pelo desenvolvimento social e cognitivo delas, e com a parceria do espaço educativo e dos familiares da criança podemos identificar juntos se a criança necessita ou não de uma avaliação clínica, não cabe só ao professor a responsabilidade de pedir uma avaliação clínica, necessita de uma responsabilidade e bom senso comum sobre a situação.

Em 1957, o atendimento educacional às crianças com deficiência foi assumido explicitamente pelo governo federal em âmbito nacional com a criação de campanhas voltadas especificamente para este fim.

Segundo Mazzota (1996) a primeira campanha Nacional foi feita em 1957, voltada para crianças com deficiência auditiva, com objetivo de promover medidas necessárias para a Educação e assistência, em todo o Brasil. Em seguida, é criada a campanha para crianças com deficiência visual, em 1958. Em 1960, foi criada a campanha para crianças com atraso intelectual, tinha por finalidade promover, em todo território Nacional, a Educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional.

Em 11 de agosto de 1971, promulgou-se a Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/71), que contemplou a temática da Educação Especial com apenas um artigo:

Art. 9º - Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Miranda (2008) afirma que um dos pontos que gerou polêmica entre as pessoas que lutam a favor da inserção das crianças com deficiência leve e moderada nas escolas comuns foi que, ao citar a palavra “deficiência”, omitiram-se as crianças sem algum problema intelectual como: as crianças com deficiência visual, as crianças com deficiência auditiva, as crianças com condutas típicas das síndromes neurológicas e psicológicas.

A prática da integração social no cenário mundial teve seu maior impulso a partir dos anos 1980, reflexo dos movimentos de luta pelos direitos das crianças com deficiência. No Brasil, essa década representou também um tempo marcado por muitas lutas sociais empreendidas pela população marginalizada.

2.3. Breve história da luta da inserção da criança pequena com deficiência nas creches e pré-escolas comuns no Brasil

As mudanças sociais, ainda que mais nas intenções do que nas ações, foram se manifestando em diversos setores e contextos e, sem dúvida alguma, o envolvimento legal nestas mudanças é de fundamental importância.

E para reforçar a obrigação do País em prover a Educação, que é publicada, em dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394/96. Essa lei expressa em seu conteúdo alguns avanços significativos. Podemos citar a extensão da oferta da Educação especial na faixa etária de zero a seis anos; a ideia de melhoria da qualidade dos serviços educacionais para as crianças e a necessidade de o professor estar preparado e com recursos adequados de forma a compreender e atender à diversidade dos alunos.

Miranda (2008) comenta que precisamos garantir que essas conquistas, expressas nas leis, realmente possam ser efetivadas na prática do cotidiano na Educação Infantil, pois o governo não tem conseguido garantir a democratização educacional, permitindo o acesso, a permanência e o sucesso de todas as crianças da escola especial na escola comum.

A Declaração de Salamanca³ defende a ideia de que todas as crianças, sempre que possível, devem aprender juntas independentemente de suas capacidades. Ao mesmo tempo, ela aponta a escolarização de crianças em escolas especiais, nos casos em que a escola comum não possa satisfazer às necessidades educativas ou sociais da criança. No entanto, a Declaração de Salamanca trouxe um avanço importante ao chamar atenção dos governantes para a necessidade de aplicar todo investimento possível para o redimensionamento das escolas, para que possam atender com qualidade, a todas as crianças independente de suas diferenças e/ou dificuldades.

As classes heterogêneas trazem inúmeros benefícios ao desenvolvimento das crianças deficientes e também das crianças não deficientes, na medida em que estas têm a oportunidade de vivenciar a importância do valor da troca e da cooperação nas interações humanas. Portanto, para que as diferenças sejam respeitadas e se aprenda a viver na diversidade, é necessária uma nova concepção de Educação Infantil, de criança, de professor, do cuidar, do educar, do brincar, do ensino e de aprendizagem.

A efetivação de uma prática educacional inclusiva não será garantida por meio de leis, decretos ou portarias que obriguem as escolas comuns a aceitarem as crianças com deficiência. Segundo Miranda (2008) a inclusão social é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade por meio de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos e na mentalidade de todas as pessoas, atingindo desse modo o próprio criança com deficiência.

2.4. Breve história da política inclusiva no Brasil

O atendimento institucional às crianças com deficiência surgiu de forma tímida no Brasil durante o Império, com a criação, em 1854, do Império Instituto dos Meninos Cegos, hoje Instituto Benjamin Constan (IBC), e o instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos no Rio de Janeiro.

A Educação a partir dessa época foi influenciada pela Medicina, priorizando formas terapêuticas, sem nenhum conteúdo pedagógico, permitindo, assim, práticas de ensino que, procuravam adaptar as crianças às metodologias, não oferecendo, contudo, muitas alternativas para a sua inclusão social. As ações foram realizadas por iniciativas oficiais e particulares isoladas.

³ Como resultado da **Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais**, realizada entre 7 e 10 de junho de 1994, na cidade espanhola de Salamanca, a **Declaração de Salamanca** trata de princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais

No início do século, em 1926, foi fundado o Instituto Pestalozzi, especializado no atendimento às crianças com deficiência também, sendo que, em 1945, Helena Antipoff cria o primeiro atendimento educacional especializado à criança com superdotação.

Em 1954, surge a APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. Em razão das disposições da Lei nº 4.024/61, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Em 1961, prioriza-se o atendimento às crianças com necessidade especiais dentro do sistema geral de ensino (Cunha, 2014, p. 138).

Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável pela gerência da Educação Especial no Brasil. Cunha (2014) confirma que nesse período não tem uma política pública de acesso universal à Educação, permanecendo a concepção de “política especial” para tratar da Educação de crianças com deficiência.

Em 1988, a nova Constituição Federal trouxe em seu texto como um dos seus objetivos fundamentais para o bem de todos “sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. O artigo 205 define a Educação como um direito para o pleno desenvolvimento da pessoa, no exercício da cidadania e na qualificação para o trabalho. Houve o reforço por meio da Lei nº 8.069/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na determinação de que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular as crianças e Adolescentes na rede regular de ensino” (CUNHA, 2014, p. 138).

A Política Nacional de Educação Especial, publicada em 1994, passou a orientar o processo de “integração instrucional”, que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular.

Em 1999, o Decreto nº 3.298 ao dispor sobre a Política Nacional para a integração da pessoa com deficiência, definiu a Educação especial como uma “modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino”, enfatizando a atuação complementar da Educação Especial ao ensino regular. Consoante com essa proposta, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 determinou que os sistemas de ensino matriculassem todas as crianças, cabendo às escolas a organização para o atendimento às crianças com deficiência, assegurando as condições necessárias para uma Educação de qualidade. Isto significa que a escola precisa se adaptar à criança com deficiência e não o oposto.

O Decreto nº 3.956/2001 teve importante repercussão na Educação, permitindo uma nova interpretação da Educação especial, adotada para promover a eliminação das barreiras que impediam o acesso à escolarização.

Na perspectiva da Educação Inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimento sobre as especificidades das crianças com deficiências.

Em 2003, é posto em execução pelo MEC o programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade”, objetivando apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, com um amplo processo de formação de gestores e professores nos municípios brasileiros para garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.

A Educação Especial recebeu destaque na LDB nº 9.39/96 (BRASIL, 1996):

Art. 58. Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de Educação Escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

- I- currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às necessidades;
- II- terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III- professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV- Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V- acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com

atuação exclusiva em Educação Especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Para que a instituição de ensino atenda a esses propósitos, deve possuir adequação e organização concernentes à diversidade discente. Não somente isso, mas, ao quadro docente, deverá ela conceder as condições essenciais de trabalho e possibilitar a constante atualização dos seus profissionais; caso contrário, segundo Cunha (2014) os resultados podem não ser tão positivos. Todavia o que fica claro é a imposição da criança com deficiência em frequentar espaços educativos comuns e fazer parte da diversidade. Além disso, ainda que esteja em uma escola especial, deve ter acesso à escola comum com apoio dos serviços especializados.

3.

EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA PARA TODAS AS CRIANÇAS PEQUENAS

Cada criança é uma espécie aventureiro que pode encontrar mil caminhos imprevisíveis.
Loris Malaguzzi

A participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de trabalhadores, dos movimentos de democratização, junto com a luta dos profissionais da Educação, resultou na conquista do atendimento às crianças pequenas em creches e pré-escolas como direito social na Constituição em 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação.

Desde então, o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre Educação de crianças no coletivo, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças.

Para orientar as unidades de Educação Infantil na tarefa de aperfeiçoar suas práticas pedagógicas, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs) aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2009, desafiam os professores que atuam junto às crianças de 0 a 5 anos a construir propostas pedagógicas que, no cotidiano de creches e pré-escolas, deem voz às crianças e acolham a forma delas significarem o mundo e a si mesmas, em parceria com as famílias.

Seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), as propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

- i) **Éticos:** da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- ii) **Político:** dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- iii) **Estéticos:** da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Na observância das diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao

respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças e adultos.

As Diretrizes apontam que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação. Na transição para o ensino fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no ensino fundamental. Na perspectiva de trabalhar os três princípios – Éticos, Políticos e Estéticos – explícitos nas Diretrizes, este capítulo traz a pedagogia da escuta, princípio da abordagem italiana.

3.1. Pedagogia da escuta e acolhimento na Educação Infantil

Este tópico traz uma reflexão sobre o relato de Carla Rinaldi (2012) baseado no texto: *Diálogo com Reggio Emília: escutar, investigar e aprender* e relacionado com outras literaturas pedagógicas. A autora escolhida para iniciarmos este texto foi ex-diretora dos centros municipais para primeira infância de Reggio Emilia e sucessora de Loris Malaguzzi (mentor teórico e idealizador da pedagogia desenvolvida nessas escolas). O título do seu livro contempla três verbos de significado profundo: escutar, investigar e aprender. O objetivo da pedagogia da escuta é compartilhar saberes, auxiliar a criança a descobrir o sentido do que faz e o significado mais profundo.

A pedagogia da escuta submete na instituição de Educação infantil um caminho para a prática inclusiva. O entrave acontece quando classificam as crianças com necessidades especiais de “doentes mentais”, como já vimos anteriormente essa noção está enraizada na discriminação que essas crianças viviam no passado.

Houve uma mudança no termo “deficiência intelectual” para não ser confundido com deficiência mental causando discriminação, mesmo sendo totalmente diferentes. A criança com déficit intelectual tem atraso no seu desenvolvimento, mas se desenvolve nos espaços educativos. Dentre os principais tipos de déficit intelectual estão as síndromes de Dow, X-Fragil, Prade-Willi, Angelman e Williams. Diferente da criança com deficiência mental (transtorno psiquiátrico), podendo afetar seu desenvolvimento, em caso graves, a criança não se desenvolve no espaço educacional comum, necessitando mais de outros cuidados, mais especificamente relacionados à saúde e terapias para sobreviverem e talvez se desenvolverem com

outros estímulos que não sejam no espaço educacional comum, por não estar preparada para esse tipo de atendimento.

Eugênio Cunha (2014) declara que as escolas comuns que conhecemos no Brasil não foram feitas para atender as crianças com deficiência, mas pensada de certa maneira como uma fábrica, por influência da Revolução Industrial, cuja preocupação foi apenas preparar as crianças e jovens na inserção ao mercado de trabalho operário. Devido a isso, há uma grande dificuldade na superação de obstáculos perante as crianças com deficiência.

O professor é uma peça fundamental nesse “jogo de batalha”, chamado Educação Inclusiva. Cabe aqui uma discussão realizada na disciplina “Cotidiano de trabalho em creches e pré-escolas”, durante a Especialização em Educação Infantil, com a professora Nazareth Salutto, em 2016.1, sobre a diferença de inserir (acolher) e adaptar a criança na escola: visto que as duas palavras têm o mesmo significado, o que muda é a ação. Inserir a criança exige uma postura de flexibilidade da professora e espaço. Além disso, requer vínculo afetivo, que não acontece instantaneamente. Quando o professor quer adaptar a criança à creches ou pré-escola, acaba por não oferecer suporte para as necessidades educacionais. Nesse caso, a criança precisa se adaptar ao espaço educacional.

Aproveitamos esse gancho para um questionamento e reflexão sobre nossas práticas docentes: Existe uma diferença na criança com dificuldade de aprendizagem e criança deficiente? Com o objetivo de evitar os rótulos e preconceitos dentro das creches e pré-escolas, vamos analisar as sábias palavras de Fonseca (1987). Ele afirma que, enquanto professores, devemos ter um olhar mais investigativo para distinguir a criança com problema de aprendizagem (seja por razões de desvantagem cultural, de inadequado envolvimento pedagógico, de envolvimento sócio econômico e sócio emocional frustrado) de uma criança com dificuldades específicas, típicas ou múltiplas, diagnosticadas.

Fonseca (1987) confirma que o potencial da criança com dificuldade de aprendizagem é normal e médio. Cabe, então, a nós professores, fazermos os ajustes necessários aos processos pedagógicos intra-individuais da criança com dificuldade de aprendizagem, não se esquecendo dos ajustes provavelmente mais complexos na Mediação da criança com deficiência, necessitando quando necessário o apoio de diferentes profissionais para atingir um envolvimento pedagógico adequado.

O autor também distinguiu a criança com dificuldade de aprender da criança com deficiência emocional. A criança deficiente emocional pode ser caracterizada quando se observam reações agressivas indiscriminadas, hiperatividade, dependência, isolamento, hiperirritabilidade, nível de frustração muito baixo, agitação,

condutas sociopáticas, expressões reativas, neuróticas e psicopáticas, autismo, fragmentações do eu, ansiedade, depressão, fantasmização exagerada, bloqueio relacional, objetal e social, entre outras. O ajustamento emocional adequado significa que a alteração de comportamento está na aprendizagem e não no problema emocional.

Já que não há um padrão para cada tipo de deficiência, os professores precisam investigar como cada criança aprende, e conhecer seu ritmo de aprendizagem. Saber que algumas crianças aprendem com mais ou menos facilidade enquanto algumas com muita dificuldade, não quer dizer que essas valem menos que as outras, que sejam menos dignidade ou incapazes de aprender. Mas que a capacidade de aprender, circunscrita a uma determinada deficiência, pode comprometer muitos aspectos da vida da criança, já que pode intervir na forma de se relacionar em diversos ambientes e na forma como ela própria se vê.

Há outra questão, apontada por Fonseca (1987), que não podemos deixar de discutir. Precisamos cuidar para não confundir as crianças inadaptadas com as crianças deficientes. A criança inadaptada pode não ser deficiente e a criança deficiente pode ser perfeitamente adaptada. A criança deficiente envolve um aspecto biomédico. A criança inadaptada reflete um aspecto social.

Fonseca (1987) defende a ideia de que é dever das creches e pré-escolas se adaptarem a todas as crianças, ou melhor, à variedade humana. Como instituição social, os espaços de Educação Infantil como: as escolas e creches, não podem continuar a agir no sentido inverso, rejeitando, escorraçando ou segregando as crianças com deficiência, crianças com dificuldade de aprendizado, criança com problemas emocionais, crianças não adaptadas. Sendo assim, as crianças precisam de um espaço acolhedor. Não basta incluir, é preciso acolher, é preciso dar condições à criança para que elas possam desenvolver o que tem de melhor, tirando o foco daquilo que a gente pensa que ela tem de errado.

Vale à pena acreditar que todas as crianças necessitam de uma Mediação interlaçada entre os profissionais no caminho da escuta, investigação e aprendizagem. Para isso, a equipe pedagógica necessita de uma formação acadêmica continuada, tendo no seu percurso capacitações específicas para o atendimento às crianças deficientes.

O caminho para a Educação Inclusiva está no modo e processo como a creche e pré-escola (direção, coordenador pedagógico, coordenador educacional) direcionam os colaboradores (crianças, professores, funcionários, pais, comunidade) diante das dificuldades.

Na busca por um caminho inclusivo, segundo Cunha (2014), o professor se depara com pouca literatura pedagógica ligada à prática na Educação Inclusiva, contribuindo para o desânimo e desistência. Grande parte da produção acadêmica, conforme visto no capítulo anterior, vem da área da medicina, deixando o professor sem suporte específico para o trabalho docente.

Para conseguir trabalhar dentro de uma proposta educacional inclusiva, o professor comum precisa contar com o respaldo de uma direção escolar e de especialistas (orientadores, supervisores educacionais e outros), que adotam um modo de gestão escolar verdadeiramente participativo e descentralizado. Segundo Gomes et al. (2007) muitas vezes, o professor tem ideias novas para colocar em ação em sua sala de aula, mas não é bem recebido pelos colegas e pelos demais membros da escola, devido ao descompasso entre o que está propondo e o que as creches e pré-escolas têm por hábito de fazer para o mesmo fim.

As creches e pré-escolas que dão autonomia para os professores criarem e experimentarem coisas novas que se estendam aos alunos com ou sem deficiência, farão com que os alunos com deficiência sejam naturalmente valorizados e reconhecidos por suas capacidades e respeitados em suas limitações.

Gomes et al. (2007) relata que ser livre para aprender e ensinar não implica em uma falta de limites e regras ou, ainda, cair num espontaneísmo de atuação. A liberdade do professor e dos alunos para criarem as melhores condições de ensino e de aprendizagem não dispensa um bom planejamento de trabalho. Um bom exemplo é o planejamento coletivo, que compreende uma conversa livre entre o professor e seus alunos a respeito do emprego do tempo naquela jornada. Esse momento permite ao aluno expressar-se livremente a respeito do que pretende fazer/aprender nesse dia e ao professor para colocar suas intenções no mesmo sentido. O aluno com deficiência, como os demais, participa igualmente de todos esses momentos: planejamento, execução, avaliação e socialização dos conhecimentos produzidos. Embora a situação de ensino aprendizagem se faça presente, é bom lembrar que na Educação Infantil não temos alunos, mas crianças que estão conectadas o tempo todo com o mundo à sua volta.

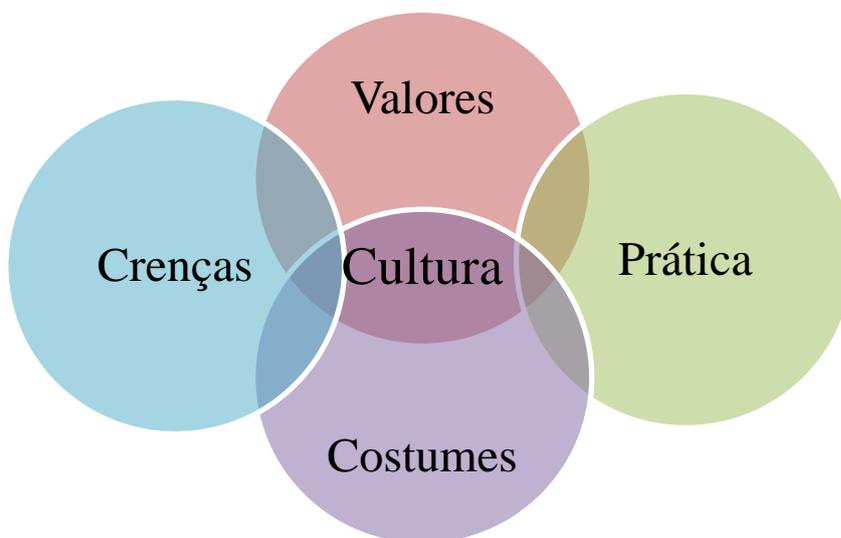
Para entendermos melhor esse mundo da Educação Infantil que é imenso, deixarei aqui alguns registros feitos durante a palestra: A Arte como Ferramenta de Aprendizagem na Primeira Infância, com a palestrante María Adelaide Lopez, diretora pedagógica da Fundação Carulla / aeioTU na Colômbia - Cuba. Palestra assistida em 2013 na Casa Daros (instituição cultural). Nessa época faltava pouco para a minha formação em graduação na PUC-Rio, participava no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Museu e Infância (GEPEMCI) com a coordenadora Cristina Carvalho, a

linha de pesquisa de investiga a relação da Educação com diferentes processos culturais e instâncias de socialização. Cristina mostrou-me novos caminhos além da universidade para se desenvolver como professora na Educação Infantil, eu fui tão bem acolhida pelo grupo que hoje ainda sinto falta das nossas reuniões e visitas aos museus para avaliar o atendimento das crianças nos espaços culturais, mais esse é outro assunto. Agora abordarei meus registros diante da palestra.

Segundo Loris Malaguzzi (1920-1994), pedagogia da escuta é uma abordagem pedagógica que tem como filosofia educativa: “Nada sem alegria”. Partindo do pressuposto que a criança nasce com suas “cem linguagens”, a pedagogia de Reggio Emilia assume que os adultos têm como tarefa prioritária a escuta e o reconhecimento das múltiplas potencialidades de cada criança, observada e atendida em sua individualidade.

Na pedagogia da escuta para atender a criança pequena o professor precisa se conhecer. Que professor eu sou? Alguém que questiona ou passiva? Que investiga? Amigo das crianças? Ajudo a criança a entender onde vive? Em que escola acredita? A criança feliz constrói conhecimentos? Trabalha através dos desejos das crianças? Acredita que aprender vem de um jogo? Tem o hábito de documentar o trabalho pedagógico com as crianças? (gravar, ouvir, prestar atenção na fala da criança quando estiver ouvindo a gravação).

Na abordagem de Reggio Emilia a cultura é o conjunto de valores, costumes, crenças e práticas que constituem um grupo específico estilo de vida:



(Esquema construído a partir de slide apresentado na palestra citada acima)

A arte convida você a olhar as coisas de maneira sensíveis. Quando deixamos a cultura entrar podemos olhar as coisas de uma forma mais bela. Exemplo: Visita

diferentes espaços com as crianças pequenas e deixar as crianças expressarem o que pensam.

Uma das coisas mais relevantes na Educação Infantil é a intenção da criança em criar e aprender algo novo: Que potências a criança tem para desenvolver? Como eu professor, posso organizar o espaço e os materiais a fim de que a criança desenvolva seus interesses, seus desejos, sua potência? O objetivo do professor em Reggio é que a criança desenvolva sua criatividade, seu pensamento criativo. Por isso a experiência estética é tão importante

3.2. Abordagem pedagógica para a inclusão e diversidade

A Educação não é uma questão institucional. É uma questão humana. Não aprendemos pelo rigor das regras, mas por uma condição biológica. Nascermos para aprender. Restringir esse direito é violar a coerência da natureza; é tentar cercear a inteligência humana (CUNHA, 2014).

A abordagem de Reggio Emilia aponta para uma prática de escuta e sensibilidade que deve acontecer seja qual for a criança. Mas e a criança deficiente? Como chegar a ela?

Apresentaremos agora algumas ideias de ensino e aprendizagem retiradas do livro “Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade” de Eugênio Cunha (2014), doutorando e mestre em Educação, professor, psicopedagogo e jornalista. Cunha leciona na Educação Básica e no Ensino Superior. Pesquisador na área educacional vinculado ao Grupo de Pesquisa em Política Pública de Educação da Universidade Federal Fluminense – GRUPPE/UFF/CNPq, trabalhou, também, na Educação de alunos com dificuldades de aprendizagem e necessidades educacionais especiais.

Muitas vezes, não sabemos o que fazer quando recebemos alunos com necessidades especiais. Como educa-los? Como incluí-los?

Cunha (2014) busca responder essas questões, bem presentes no cotidiano escolar, porém presente na Educação Infantil também. Como seu método pedagógico se aplica em qualquer contexto da Educação, vale a pena conferir.

A experiência pedagógica de Cunha (2014) em sala de aula resulta em uma abordagem para a inclusão e diversidade que se divide em três etapas. São elas: a **observação**, na qual o professor procura conhecer seu aluno, necessidades e virtudes; **avaliação**, em que busca compreender como ele se comporta diante dos instrumentos de ensino e aprendizado, utiliza-se a avaliação para traçar estratégias, e **Mediação**, em que o papel docente se faz prática pedagógica. O autor ressalta que essas etapas são decorrentes do processo dinâmico e continuado da aprendizagem.

Buscam criar elementos para a atuação na escola e devem dialogar com os grupos sociais e com o contexto familiar do aluno. Considero válido a refinação dessas três etapas na prática pedagógica, na Educação Infantil.

Segundo Cunha (2014), o exercício de um bom professor começa pela observação. Para observar é preciso saber o que observar. Para saber o que observar, é preciso de um olhar refinado, e isso conseguimos com a formação continuada e prática.

Um bom professor é capaz de identificar detalhes comumente não notados. O olhar mais cuidadoso pode levar ao encaminhamento e diagnóstico precoce. Isto poderá fazer toda a diferença, permitindo, o quanto antes, maior independência e qualidade de vida, favorecendo o processo da Educação Infantil. Logo, o espaço educativo é fundamental, pois se trata de um ambiente extremamente favorável à observação. E, para a observação fazer sentido para o trabalho na Educação Infantil, sugiro utilizar a abordagem da escuta da Reggio.

Para Cunha a **afetividade** é o primeiro passo que propícia o desenvolvimento e potencial da criatividade. Um ambiente afetivo, permeado pelas qualidades das relações humanas é um convite à inclusão de qualquer indivíduo. O segundo passo cabe à **socialização e ludicidade**. Vygotsky (1989) diz que, no brincar, a criança projeta as atividades adultas, que pressupõem seus futuros papéis e valores. A ludicidade é um elemento fundamental para a socialização. Quanto mais o contato social é complexo e rico, mais a criança desenvolve áreas da sua aprendizagem, principalmente a área da linguagem. O terceiro passo ficou com a **linguagem e comunicação**, sendo imprescindível observar como falamos e se o que falamos é compreendido. É papel do professor seria estimular o uso de expressões mais elaboradas, propiciando condições para a construção de novos significados. Incentivar a expressão verbal e a manifestação de desejos, pensamentos e necessidades. A instituição deve ser um convite ao pensar. O quarto passo pertence à **Educação Psicomotora**, para o conhecimento do corpo e da percepção do ambiente, fundamentais para a socialização. Atividades montessorianas de vida prática, além de expressarem o cotidiano, exercitam, dentre outras habilidades, a lateralidade, a estruturação espacial, o equilíbrio e a coordenação motora. O quinto passo com a **música e arte** que possibilitam a ativação e a descoberta de habilidades no indivíduo, servindo como ação terapêutica na instrumentalização psíquica e social. E o sexto passo **uma boa alimentação**, que traria resultados mais saudáveis.

Cunha (2014) declara que é pertinente que nós professores avaliemos a nós mesmos e os recursos que possuímos, pois, nem sempre, o que se pressupõe ser instrumento de ensino é recurso pedagógico. Os recursos utilizados no ambiente de

aprendizagem precisam estar vinculados às possibilidades das crianças e não às nossas características docentes. Por isso, é importante descobrir os instrumentos avaliativos que nos ajudarão a compreender a singularidade do modo de pensar e aprender de cada criança. Como já afirmado, nesse diálogo com Reggio, o professor da Educação Infantil tem na escuta o seu instrumento privilegiado para esse processo de conhecer a criança.

Após esse estudo investigativo por um tempo suficiente para o entendimento do modo como a criança reage, pensa, aprende e reaprende com diferentes oportunidades concretas e abstratas, chega o momento da Mediação pedagógica. A Mediação é criar vínculos entre a criança, professor e o espaço educacional.

Mediar é servir de elo entre um estímulo e uma resposta. É provocar o estímulo a fim de se obter a resposta. O mediador deve estar ativamente engajado nesse elo. A mediação é o processo de intervenção na relação do aluno com o conhecimento. É toda intervenção pedagógica que possibilita essa interação. A mediação é consequência da observação e da avaliação. Mediar é transformar a intenção de ensinar em prática docente e a intenção de aprender em aprendizagem.

[...]

Na mediação, o professor utiliza as atividades que permitirão o melhor desenvolvimento do aluno, o que mais se afina ao seu perfil, atentando para as qualidades, as dificuldades, as carências e os desafios. A mediação terá caráter avaliativo, pois uma tarefa superada requer uma nova. Novas avaliações para novos objetivos a serem conquistados (CUNHA, 2014, p. 62).

Durante a Mediação a criança terá oportunidade para construir novos pensamentos de um modo mais desafiador e intenso. Nesse momento a observação e avaliação terão olhares diferentes sobre a criança já conhecida e posteriormente preparada a ser desafiada. Por conta, é importantíssima a observação e avaliação anterior à Mediação, tornando uma Mediação mais responsiva. Gerando um método de ensino-aprendizado de acordo com as necessidades de cada criança, sem se prender ao método tradicional e rígido, com uma avaliação pontual, que não cabe na Educação Inclusiva e a diversidade.

Cunha (2014) ressalta que a criança não deverá ser avaliada com base no desenvolvimento de outra criança, mas com base no seu próprio desenvolvimento. Deve ser observado o que a criança fazia, o que ela faz e o que ela poderá fazer. Cunha também relata que a Mediação Pedagógica é a consequência da observação e avaliação. Quanto mais ricas forem as observações e avaliações, maior será a chave do sucesso durante o processo da Mediação Pedagógica, sendo que a criança é desafiada de acordo com observações e avaliações anteriores, ao passo de aprimorar suas habilidades, ampliar seus conhecimentos e, conseqüentemente, construir novos pensamentos e novos relacionamentos.

Após conhecer esse novo olhar pedagógico para inclusão e diversidade relatado por Cunha em seu livro, podemos afirmar que realmente não há Educação Inclusiva e diversificada sem a Mediação Pedagógica e não há condições de fazer uma Mediação Pedagógica sem a flexibilidade dos espaços educativos diante das mudanças necessárias. Faz toda a diferença para uma Educação Inclusiva e diversificada, quando as instituições de ensino são proativas e adaptam-se perante as necessidades das crianças e dos professores durante o processo pedagógico.

A adaptação/acolhimento do professor com as crianças acontece durante as observações e avaliação. Também, a partir disso, o professor se sente preparado para o desafio da Mediação, pois é preciso entusiasmo e consciência da importância da ajuda de todos os envolvidos, principalmente das próprias crianças envolvidas na instituição.

Sabemos como professores da Educação Infantil o quanto difícil é caminhar sem a estrada, sem um caminho para seguir, e quase impossível se não houver determinação e comprometimento nosso em busca de um caminho democrático com a Educação Inclusiva e diversificada. A busca por uma Educação Democrática acontece quando a responsabilidade é de todos e é colocada em prática. Assim, todos ajudam o professor, maior responsável a alcançar uma Educação pensada para todas as crianças. Não podemos esquecer que uma criança pensante é uma criança aprendente. Cada uma aprende do seu modo e no seu ritmo.

Um espaço educativo democrático se compromete com a Educação de todos os envolvidos no espaço. Não há professor perfeito, nem criança perfeita. O que pode existir é uma equipe pedagógica comprometida com o método inclusivo e com a Educação Continuada de qualidade para todos os envolvidos, independente de ser criança ou professor.

Relacionar a abordagem de Reggio com a abordagem de Cunha pode ser uma nova oportunidade para o processo educacional na infância, não é só para as crianças com alguma deficiência, mas sim para todas as crianças. Que todas elas precisam de uma escuta, de uma atenção e de Mediação que mostre sua potência para o aprender. Tornando-se uma Educação transformadora: uma Educação Infantil inclusiva para todas as crianças pequenas. Para isso o professor não poderá ficar na sua zona de conforto, o processo educativo está sempre em movimento, a favor do direito e desenvolvimento da criança pequena.

4.

IMPLICAÇÕES DA MEDIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

“Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante”
Paulo Freire

Retomando o conceito de Mediação: mediar na Educação Infantil é servir de elo entre um estímulo e uma resposta. É provocar o estímulo a fim de se obter a resposta. O professor deve estar ativamente engajado nesse elo. A mediação é o processo de intervenção na relação da criança com o conhecimento (CUNHA, 2014).

O professor precisa identificar em qual situação a criança carece de Mediação, lembrando que toda criança necessita de Mediação para se desenvolver. Exemplos de situações mediadas: Mediação social, Mediação afetiva, Mediação solidária, Mediação alimentar, Mediação no brincar, Mediação do autocuidado, Mediação da autorregulação, Mediação da cooperação, Mediação da autonomia. Após a identificação e avaliação da situação, precisamos fazer a intervenção de uma forma que favoreça o desenvolvimento da criança pequena, esse elo entre a criança e professor pode ser chamado de Mediação.

Existem entraves que não cabe ao professor sua total responsabilidade, pois a Educação inclusiva se constrói no coletivo. Como exemplos: As creches ou pré-escolas acolhem o professor e criança diante suas dificuldades e necessidades? As creches ou pré-escolas motivam de alguma forma a capacitação dos professores? As creches ou pré-escolas têm um grupo de estudo estabelecido dentro do próprio espaço que favoreça todos os adultos envolvidos, ao ponto de afetar as crianças positivamente a favor da Educação Inclusiva? As creches ou pré-escolas acolhem os responsáveis das crianças? De que maneira os responsáveis pelas crianças buscam favorecer o desenvolvimento da criança dentro e fora da instituição? Indicação para profissionais de saúde: quando é necessário? Como identificar quando uma criança tem a necessidades de uma Mediadora individual junto à professora e sua turma? Essas questões precisam ser analisadas e avaliadas a fim de criar critérios que favoreçam o desenvolvimento de todos os envolvidos. Essas questões precisam ser analisadas e avaliadas a fim de criar critérios que favoreçam o desenvolvimento de todos os envolvidos.

O desenvolvimento humano, o aprendizado e as relações entre desenvolvimento e aprendizado são temas centrais de Vygotsky (OLIVEIRA, 2009). Existe um percurso de desenvolvimento, em parte definido pelo processo de maturação do organismo individual, pertencente à espécie humana, mas é o aprendizado que possibilita o

despertar de processos internos de desenvolvimento que, se não fosse o contato da criança com a sociedade, não ocorreriam.

Retomando o caso do “menino lobo” que não teve interação social, logo não teve uma Mediação Social na sua infância, causando atrasos e graves deficiências no seu desenvolvimento. Esse é um belo exemplo para refletirmos sobre a importância da ação pedagógica inclusiva nas instituições de Educação Infantil. Podemos pensar que as crianças pequenas independentes de ter ou não deficiência, não se desenvolvem sem a Mediação Social, necessitando do outro para se desenvolverem. As crianças inseridas socialmente se desenvolvem com mais plenitude. Sabendo que prática inclusiva é um processo em movimento, diante as relações do adulto com a criança, acredito na instituição que tem em seu processo o acolhimento de todas as crianças e adultos envolvidos, que possibilite o envolvimento e o desenvolvimento de todos.

Esse acolhimento está explicitado na legislação. De acordo com emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, a partir do ano de 2017 a obrigatoriedade da Educação Básica se iniciará na infância, aos quatro anos de idade. Chamo também a atenção para a nova lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), deixando como dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar Educação de qualidade à criança com deficiência. Garantindo assim, um sistema educacional inclusivo, em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Como parte do ensino básico e incluída nessa legislação, as relações no Cotidiano na Educação Infantil são fundamentais para o desenvolvimento da criança. Vygotsky (1989) chama a atenção para o fato de que para compreender adequadamente o desenvolvimento devemos considerar não apenas o que a criança consegue fazer sozinha, mas também a sua capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos. Na Educação Infantil a criança com dificuldades pode se beneficiar da ajuda do outro. Isto é, a capacidade de se beneficiar da colaboração de outra pessoa vai ocorrer num certo nível de desenvolvimento, mas não antes.

A Mediação vai depender muito do tipo de relação que o professor tem com as crianças. A Mediação em alguns momentos parece até um mistério, principalmente no início do ano, quando as crianças e professores estão se conhecendo, mas com o tempo a criança começa a ganhar confiança e a Mediação vai se estabelecendo de forma afetiva, diante das relações estabelecidas no Cotidiano na Educação Infantil.

A Educação Infantil tem o papel de fazer a criança avançar em sua compreensão do mundo a partir de seu desenvolvimento já consolidado, tendo como

meta etapas posteriores, ainda não alcançadas. A intervenção, enquanto parte da Mediação, é uma ação pedagógica privilegiada, na qual o professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal (em constante transformação) da criança, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. Sendo importante compreender que cada criança tem seu próprio ritmo e possibilidades.

Oliveira (2009) destaca que a interação entre as crianças também provoca intervenções no desenvolvimento. Os grupos de crianças são sempre heterogêneos quanto aos conhecimentos já adquiridos, e uma criança pequena pode contribuir para o desenvolvimento das demais. Assim como o professor, uma criança também pode funcionar como mediadora entre uma outra criança. A autora declara o quão é interessante observar que, em situações informais de aprendizado, as crianças costumam utilizar as interações sociais como forma privilegiada de acesso a informação aprendem regras das brincadeiras. Além de ser uma situação imaginária o brincar é também uma atividade regida por regras. Mesmo no universo do “faz de conta” há regras que devem ser seguidas. É através da Mediação que a interação acontece e que é a intervenção social que possibilita a Mediação. Sabemos que a criança precisa do outro para se constituir subjetivamente sendo papel da Educação Infantil ampliar o conhecimento se si e do mundo.

Pensando mais especificamente na Mediação que ocorre na relação professor aluno, Mello (1988) afirma que não existe o momento da Mediação didática, mas tão somente o movimento. Movimento esse que se realiza na passagem de um nível a outro, de uma coisa a outra, de uma parte a outra, dentro daquela realidade. A autora declara que o movimento que interessa à medição é o da contradição entre o movimento da reprodução e o movimento da transformação, na medida em que não existe reprodução pura ou pura transformação, mas o conflito entre elas a que o novo transformado incorpore e, portanto, reproduza de algum modo o velho, ao mesmo tempo que o supera. Mello crê que a importância disso, está em nós atentarmos para o que acontece dentro das instituições.

A questão está em entender como a reapresentação do discurso de ensino se perpetua de um grupo para outro, de uma para outra geração de professores. Mello acredita que essa determinação recíproca entre ação e representação se dá contraditoriamente, porque a instituição, por ser mediadora entre a origem e o destino social de sua clientela, movimenta-se por contradição. Contradição entre aquilo que a instituição proclama fazer, e que estabelece para os professores fazerem, e aquilo que de fato acontece, sendo isto o que determina as condições e limites objetivos de sua ação. Pensando nessa contradição, Kramer comenta que:

Hoje vivemos o paradoxo de ter um conhecimento teórico avançado sobre a infância, ao passo que assistimos com horror à incapacidade de nossa geração de lidar com as populações infantis (KRAMER, 1999, p. 270).

A autora nos convida a refletir sobre esse paradoxo no seu artigo “Infância e Educação: o necessário caminho de trabalho contra a barbárie” com as perguntas: De que modo as pessoas percebem as crianças? Qual é o papel social da infância na sociedade moderna? Que valor é atribuído à criança por pessoas de diferentes classes e grupos sociais? Qual o significado de ser criança nas diferentes culturas? Como trabalhar com criança pequenas de maneira a simultaneamente considerar seu contexto de origem, seu momento de desenvolvimento e o acesso aos conhecimentos, direito social de todos e de cada um? Como assegurar que, diante da heterogeneidade de nossas populações infantis e das contradições da sociedade contemporânea, a Educação cumpra seu papel social hoje?

Ao pensarmos a Mediação na Educação Infantil é preciso levar em conta esses paradoxos e as contradições que vivemos entre o que está instituído como discurso e o que realmente acontece no cotidiano da Educação Infantil. .

Houve ao longo deste século, um crescente movimento pelo conhecimento da criança em vários campos. E a história tem contribuído para o estudo da infância. Aprendemos que as visões sobre a infância são social e historicamente construídas: a inserção concreta das crianças e os papéis que desempenham variam com as formas de organização social. Kramer (1999) defende a concepção que reconhece o que é específico da infância: seu poder de imaginação, fantasia, criação. Entende as crianças como: cidadãos, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Desse modo a autora favorece a nós professor vermos o mundo do ponto de vista da criança o que pode nós ajudar a aprender com elas.

O objetivo da Educação é fundado no reconhecimento do outro, independentemente se tem deficiência ou não e nas suas diferenças de cultura, etnia, religião, gênero, classe social, idade, superando a desigualdade. Segundo Kramer isso implica em uma ética e exige uma perspectiva de formação cultural que assegure sua dimensão de experiência crítica.

Kramer (1999) alerta a nós professores de crianças pequenas a trabalharmos contra a barbárie. Significa recuperar a história e as histórias guardadas e esquecidas, estabelecendo uma outra relação com a tradição; significa colocar o presente numa situação e compreender que o passado não precisaria ter sido o que foi, o presente pode ser diferente do que é e que, é possível mudar o futuro. E declara que é difícil acreditar que a barbárie é presente e que é urgente educar contra ela.

[...] é preciso trabalhar numa perspectiva de humanização, de resgate da experiência, de conquista da capacidade de ler o mundo, escrevendo a história coletiva, apropriando-nos das diferentes formas de produção da cultura, criando, expressando, mudando. Com experiência de educação e socialização em que se pratique a solidariedade entre crianças, jovens e adultos, em que existam laços de coletividade, elos capazes de gerar o sentido de pertencimento com reconhecimento das diferenças (KRAMER, 1999, p. 279).

Kramer (1999) afirma que Educação de qualidade é aquela que responde ao outro. O ato de responder ao mundo de forma responsável humaniza. Sob uma Educação que seja alicerçada no diálogo, que tenha a escuta e a resposta como condutores das relações e das práticas educativas, tem em si a potência de humanização.

Neste sentido podemos pensar a Mediação como uma resposta responsável ao outro. Se a Mediação Didática é o que acontece dentro das instituições, ela não diz respeito só a uma totalidade, ou a uma possibilidade de transformação do educando, mas que isso seja feito de forma responsável, levando em conta a resposta que eu devo dar ao outro criança que está diante de mim.

Para pensar em Mediação na Educação Infantil é preciso deixar claro o que entendemos por Educação Infantil. Se Melo (1988) fala que Mediação Didática é algo que acontece dentro da instituição, o que seria falar dessa Mediação na Educação Infantil?

A Mediação na Educação Infantil não está em uma pessoa determinada, mas nas relações (elos) entre as crianças e os adultos envolvidos. Por isso, no próximo tópico trazemos uma visão dessa perspectiva.

4.1. Proposições para a Educação Infantil

Maria Fernandes Rezende é uma autora que chama atenção quando falamos em Educação Infantil. Destaco seu artigo “Educação Infantil: Instituições e propostas”, publicado em 2006. Essa autora foi uma das minhas professoras de graduação na PUC-Rio. Nunes tem um olhar apurado e sensível sobre o cotidiano na Educação Infantil. A autora busca contribuir com aspectos que considera importantes para o cotidiano na Educação Infantil.

Nas últimas décadas no Brasil, a frequência de crianças muito pequenas a espaços de Educação Infantil não se relaciona mais a questões de classe social, como foi no passado, quando o atendimento era voltado para as famílias de trabalhadoras pobres.

Até a década de 1960 a creche ganha o sentido de intervenção e regulação: a dependência natural da criança pequena, que precisava de cuidados, e da mãe pobre, que precisa trabalhar.

Na década de 1970 as políticas educacionais voltadas à Educação de crianças de 0 a 5 anos pautaram-se na Educação Compensatória, com vistas à compensação de carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares.

Nos anos de 1980 e 1990 surgem propostas direcionadas ao atendimento das crianças pequenas, algumas voltadas à melhoria da qualidade de vida da população. Os movimentos sociais conquistaram o reconhecimento, na Constituição de 1988, do direito à Educação das crianças de 0 a 6 anos e do dever do Estado de oferecer creches e pré-escolas. Em 1990 foi reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, em que a Educação Infantil passa a ser considerada como primeira etapa da Educação Básica.

A partir de 2000, a Educação Infantil, passa a ser vista como necessidade da sociedade contemporânea, caracterizando-se por um espaço de socialização, de troca, de ampliação de experiências e conhecimentos, de acesso a diferentes produções culturais.

A situação se torna complexa com a forte presença do modelo do Ensino Fundamental nas práticas educativas em creches e pré-escolas. Diante disso, destaco alguns aspectos importantes elaborados por Nunes (2006) para seguirmos na Educação Infantil:

- i) Como ponto de partida, devemos nos perguntar quais são nossas responsabilidades na condição de profissionais da Educação, entendendo que toda proposta pedagógica representa um desafio e uma aposta;
- ii) Zelar para que o cotidiano, ao invés de se transformar numa rotina de espera e da mesmice, possa superar a função de guarda e preparo para o Ensino fundamental, caracterizando-se como um lugar de produção, transgressão, com espaço para o lúdico, o afetivo, o artístico, a criação e troca;
- iii) A definição de espaço e tempo, em função de uma concepção de infância e de atendimento que inclua as crianças e suas famílias, investindo no diálogo constante da gestão da instituição com a equipe de profissionais, crianças e suas famílias;

- iv) Compreender que as linguagens são espaços de troca, de relações por excelência. [...];
- v) O ato de brincar e as brincadeiras representam [...] possibilidade de as crianças se desenvolverem e por meio deles a criança aprende a se conhecer e atuar no mundo que a rodeia. [...];
- vi) A presença da literatura infantil nas propostas pedagógicas das creches e pré-escolas representam um espaço de fruição, de criação e de participação. [...];
- vii) [...] onde a pintura, a modelagem, o desenho, o teatro/expressão corporal, a música, a literatura etc. propiciem diferentes possibilidades de expressão;
- viii) Pensar o momento de chegada das crianças nas instituições, ou seja, como acolhê-las, [...]. Adaptação, acolhimento, inserção são denominações que, por vezes, expressam práticas distintas. [...];
- ix) [...] a humanização das relações entre adultos e crianças nos espaços de interação é um aspecto privilegiado na construção da autonomia e do respeito;
- x) [...] estar permanentemente avaliando tanto as relações estabelecidas no âmbito institucional, quanto os pressupostos teóricos vigentes, suas metas e seus objetivos;
- xi) Os registros (verbais e não verbais) realizados pelos adultos e crianças são imprescindíveis [...] Os registros evidenciam as diferentes apostas, falam sobre as necessidades de mudança, de planejamento e avaliação do trabalho.
- xii) Por fim, [...] a importância da formação continuada de professores, [...] o desafio de relacionar concepções teóricas com as questões do cotidiano e das práticas com as crianças. [...]

Outra autora a ser destacada é Sonia Kramer. Como sempre fui interessada pela Educação Infantil, as publicações da professora Sonia Kramer também me chamam atenção, com a sutileza do encontro do olhar e escuta do adulto com a criança, a valorização da Mediação Responsiva, da inclusão de todas as crianças, do cuidar e educar a criança pequena. Durante a pós-graduação busquei mergulhar de cabeça nos textos de Kramer, que cada vez mais, me fez olhar e escutar atentamente as crianças, para melhor entendê-las, com o desejo de atender às necessidades das crianças pequenas na Educação infantil. Em seu texto “Infância e Educação: o necessário caminho de trabalho contra a barbárie” já em 1999, a autora destaca questões fundamentais para se pensar a Educação Infantil:

Reciprocidade nas relações de adultos e crianças em espaços institucionais: propiciar relações de liberdade entre adultos e crianças, com experiências diversas; garantir espaços de expressão e de ressignificação de sentimentos e comportamentos; permitir que a solução de problemas seja produzida no coletivo; estar atento às necessidades de crianças e adultos; encontro com o diálogo verdadeiro; respeitar e ouvir o outro para melhor conhecê-lo.

Formação dos professores que respeitem adultos e crianças como pessoas: focalizar a formação docente nas relações e na reflexão sobre as práticas; priorizar o diálogo ao invés do monólogo na formação inicial e continuada; humanizar a formação de professores; criar espaço e condições de escuta; reconhecer as crianças como pessoas que sentem, pensam, criam, brincam e sonham; refletir responsabilmente e constantemente sobre as práticas e as interações entre crianças e adultos; garantir espaços e tempos para problematizar a questão da hierarquização das relações, nas instituições escolares; evitar a coação, a exclusão, responder com responsabilidade, estar presente; estabelecer comunhão, comunidade.

Qualidade na organização dos tempos e espaços institucionais: propiciar um espaço de solidariedade, reciprocidade e diálogo; estabelecer na rotina a roda de fala, troca, escuta, de brincadeiras, de acolhimento; reconhecer a alteridade das crianças; não impor, sem explicação; não submeter as crianças aos desejos dos adultos; conviver e abraçar a diversidade; Ouvir a criança, identificar o que diz e responder a partir dessa necessidade; repensar a prática pedagógica a partir daquilo que as crianças trazem; planejar e organizar o espaço, as propostas, as práticas, formação continuada e estabelecer relações cotidianas.

Criação, imagem e autoria: professor é mediador que acolhe a pluralidade e a multiplicidade das manifestações infantis; possibilita o acesso à produção cultural e aos artefatos culturais; estabelecer diálogos verbais e não verbais; transformar as atividades educativas em um espaço de criação, imaginação e autoria; estabelecer uma relação horizontal.

Segundo Kramer (2015) a Educação em defesa do diálogo é o fundamento da qualidade: seu princípio básico é a abertura ao outro. Cabe à Educação Infantil exercer o seu papel para o diálogo, o respeito e o desenvolvimento do humano. Ouvir o outro, criança ou adulto, identificar o que diz e responder de forma adequada são, nesta perspectiva, fatores básicos para a Educação de qualidade e um desafio a ser assumido.

Para haver Mediação a instituição de Educação Infantil precisa primeiramente acolher os professores e crianças, planejar ideias pedagógicas educativas para os próprios professores, criar uma pedagogia a partir da prática e das necessidades.

A Educação é um processo educativo precisamos aprender a conviver com os outros. Aonde a deficiência não é destino, as crianças precisam de professores que acreditem nelas, que não desistam delas. Como professores de crianças pequenas precisamos não olhá-las com um olhar que coloque a deficiência como barbárie (discriminação) e sim deixar florescer sua habilidade, devemos deixar a criança ter orgulho dela mesma, porque cada um tem suas diferenças. É de grande responsabilidade do professor como mediador, criar um elo entre um estímulo e uma resposta que possibilite e favoreça o desenvolvimento de cada criança diante suas próprias habilidades e talento, criar um ambiente educacional de harmonia entre as crianças e adultos envolvidos de uma forma que todos se desenvolvam juntos com o respeito mútuo, verdadeiro e consciente.

5.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho esclarece as marcas da exclusão das crianças pequenas com deficiência. Conta brevemente a história das crianças com deficiência, durante séculos pela sociedade e a luta pela universalização dos direitos humanos. Segue duas abordagens para a prática: a abordagem de Reggio Emilia que defende uma pedagogia da escuta e do acolhimento e a abordagem de Eugênio Cunha (2014), uma pedagogia para a inclusão e diversidade. Finalizando com as implicações na hora da prática.

Na antiguidade, as crianças com deficiência eram abandonadas, perseguidas e eliminadas devido às suas condições atípicas. O homem primitivo via a criança com deficiência como superstição e malignidade. Por influência da medicina, surgiu interesse pelas crianças com deficiência na Idade Moderna. Como exemplo o caso de Vitor (menino lobo) que foi excluído da sociedade, abandonado e, mais tarde, resgatado com aproximadamente doze anos de idade, pelo médico Itard (1775-1838) que tentou ensiná-lo a falar, ler e escrever. Como o menino lobo não obteve estímulos para raciocinar anteriormente, não dispunha de interconexões sinápticas livres e isso causou a deficiência intra e interneurosensorial. A partir desse momento começa a surgir uma preocupação com a socialização e a Educação dessas crianças, porém havia menosprezo da sociedade.

Maria Montessori (1870-1952) foi à primeira mulher a concluir o curso de medicina. Especializou-se em neuropatologia e compreendeu que as crianças com déficit intelectual eram responsabilidade da Educação e não exclusivamente da medicina. Montessori criou dez regras para atender as necessidades de todas as crianças, inclusive das crianças com atraso intelectual. Seu conceito pedagógico se baseava na necessidade da criança ter um ambiente apropriado onde pudessem viver e aprender. Caracterizando-se, assim, o desenvolvimento interno e externo, organizados de forma a se complementarem.

Segundo Fonseca (1987), precisamos aceitar que é possível mudar a estrutura cognitiva do deficiente. Não existindo deficientes ineducáveis. Por efeito da Educação e da Reabilitação Precoces, podemos ajudar o deficiente a ser autônomo independente e capaz de aprendizagens. Nesta perspectiva, Fonseca cria quatro estratégias para lutarmos contra a tradicional exclusão.

No Brasil Por volta da década de 1970, observa-se um movimento de integração social das crianças com deficiência, cujo objetivo era integrá-los em ambientes escolares, o mais próximo possível daqueles oferecidos às crianças sem deficiência.

Segundo Miranda (2008) as diversas formas de lidar com as crianças com deficiência refletem na estrutura econômica, social e política do momento. A Educação Especial no Brasil se caracterizou por ações isoladas e o atendimento especializado às crianças com deficiência se referiu mais às deficiências visuais, auditivas e, em menor quantidade às deficiências físicas. Com relação às crianças com atraso intelectual houve um silêncio quase que absoluto.

Durante a década de 1920, com as reformas na Educação brasileira, vários professores psicólogos europeus foram trazidos ao Brasil para oferecerem cursos aos professores brasileiros. Helena Antipoff (1892-1929) foi uma das professoras trazidas, sendo uma grande pesquisadora e professora de crianças com deficiência. Seu método educacional valoriza a organização do ambiente de trabalho como Maria Montessori, ficando apenas no atendimento assistencialista.

Em 1957, o atendimento educacional às crianças com deficiência foi assumido explicitamente pelo governo federal em âmbito nacional com a criação de campanhas voltadas especificamente para este fim. Segundo Mazzota (1996) a primeira campanha Nacional foi feita em 1957, voltada para crianças com deficiência auditiva, com objetivo de promover medidas necessárias para a educação e assistência, em todo o Brasil. Em seguida, é criada a campanha para crianças com deficiência visual, em 1958. Em 1960, foi criada a campanha para crianças com atraso intelectual, tinha por finalidade promover, em todo território Nacional, a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional.

A Declaração de Salamanca defende a ideia de que todas as crianças, sempre que possível, devem aprender juntas independentemente de suas capacidades. Ao mesmo tempo, ela aponta a escolarização de crianças em escolas especiais, nos casos em que a escola comum não possa satisfazer às necessidades educativas ou sociais da criança. No entanto, a Declaração de Salamanca trouxe um avanço importante ao chamar atenção dos governantes para a necessidade de aplicar todo investimento possível para o redimensionamento das escolas, para que possam atender com qualidade, a todas as crianças independente de suas diferenças e/ou dificuldades.

Para que a instituição de ensino atenda a esses propósitos, deve possuir adequação e organização concernentes à diversidade discente. Não somente isso, mas, ao quadro docente, deverá ela conceder as condições essenciais de trabalho e

possibilitar a constante atualização dos seus profissionais; caso contrário, segundo Cunha (2014), os resultados podem não ser tão positivos. Todavia o que fica claro é a imposição da criança com deficiência em frequentar espaços educativos comuns e fazer parte da diversidade. Além disso, ainda que esteja em uma escola especial, deve ter acesso à escola comum com apoio dos serviços especializados.

Na observância das Diretrizes Curriculares, a proposta pedagógica das instituições de Educação infantil deve, seguindo princípios éticos, políticos e estéticos, ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças e adultos.

As Diretrizes apontam que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação. Na transição para o ensino fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no ensino fundamental. Na perspectiva de trabalhar os três princípios – Éticos, Políticos e Estéticos – explícitos nas Diretrizes, este capítulo traz a pedagogia da escuta, princípio da abordagem italiana.

Sabendo que o professor é uma peça fundamental nesse “jogo de batalha”, chamado Educação Inclusiva. Cabe aqui uma discussão realizada na disciplina “Cotidiano de trabalho em creches e pré-escolas”, durante a Especialização em Educação Infantil, com a professora Nazareth Salutto, em 2016.1, sobre a diferença de inserir (acolher) e adaptar a criança na escola: visto que as duas palavras têm o mesmo significado, o que muda é a ação. Inserir a criança exige uma postura de flexibilidade da professora e espaço. Além disso, requer vínculo afetivo, que não acontece instantaneamente. Quando o professor quer adaptar a criança à creches ou pré-escola, acaba por não oferecer suporte para as necessidades educacionais. Nesse caso, a criança precisa se adaptar ao espaço educacional.

Refletindo sobre a minha prática, busquei em duas abordagens um caminho para seguir diante a diversidade encontrada em minha turma de crianças.

A primeira abordagem sendo de Reggio Emilia, uma pedagogia da escuta e o acolhimento. Foi com essa abordagem que obtive um elo de confiança e

entretenimento com as crianças, o que favoreceu o desenvolvimento de todos os envolvidos, tendo como filosofia educativa: *Nada sem alegria*.

Na pedagogia da escuta e acolhimento para atender a criança pequena o professor precisa se conhecer. Que professor eu sou? Alguém que questiona ou passiva? Que investiga? Amigo das crianças? Ajudo a criança a entender onde vive? Em que escola acredita? A criança feliz constrói conhecimentos? Trabalha através dos desejos das crianças? Acredita que aprender vem de um jogo? Tem o hábito de documentar o trabalho pedagógico com as crianças?

A segunda abordagem, essa de Eugênio Cunha, que me fez refletir sobre o meu modo de observar, avaliar, interagir e tentar construir um elo ao alcance da Mediação, favorecendo assim o desenvolvimento tanto da criança quanto do professor.

A abordagem para a inclusão e diversidade se divide em três etapas. São elas: a observação, na qual o professor procura conhecer seu aluno, necessidades e virtudes; avaliação, em que busca compreender como ele se comporta diante dos instrumentos de ensino e aprendizado, utiliza-se a avaliação para traçar estratégias, e Mediação, em que o papel docente se faz prática pedagógica. O autor ressalta que essas etapas são decorrentes do processo dinâmico e continuado da aprendizagem. Buscam criar elementos para a atuação na escola e devem dialogar com os grupos sociais e com o contexto familiar do aluno. Considero válida a refinação dessas três etapas na prática pedagógica, na Educação Infantil.

Um bom professor é capaz de identificar detalhes comumente não notados. O olhar mais cuidadoso pode levar ao encaminhamento e diagnóstico precoce. Isto poderá fazer toda a diferença, permitindo, o quanto antes, maior independência e qualidade de vida, favorecendo o processo da Educação Infantil. Logo, o espaço educativo é fundamental, pois se trata de um ambiente extremamente favorável à observação. E, para a observação fazer sentido para o trabalho na Educação Infantil, sugiro utilizar a abordagem da escuta da Reggio.

Para Cunha, a afetividade é o primeiro passo que propicia o desenvolvimento e potencial da criatividade. Um ambiente afetivo, permeado pelas qualidades das relações humanas é um convite à inclusão de qualquer indivíduo. O segundo passo cabe à socialização e ludicidade. Vygotsky (2007) diz que, no brincar, a criança projeta as atividades adultas, que pressupõem seus futuros papéis e valores. A ludicidade é um elemento fundamental para a socialização. Quanto mais o contato social é complexo e rico, mais a criança desenvolve áreas da sua aprendizagem, principalmente a área da linguagem. O terceiro passo ficou com a linguagem e comunicação, sendo imprescindível observar como falamos e se o que falamos é

compreendido. É papel do professor seria estimular o uso de expressões mais elaboradas, propiciando condições para a construção de novos significados. Incentivar a expressão verbal e a manifestação de desejos, pensamentos e necessidades. A instituição deve ser um convite ao pensar. O quarto passo pertence à Educação Psicomotora, para o conhecimento do corpo e da percepção do ambiente, fundamentais para a socialização. Atividades montessorianas de vida prática, além de expressarem o cotidiano, exercitam, dentre outras habilidades, a lateralidade, a estruturação espacial, o equilíbrio e a coordenação motora. O quinto passo com a música e arte que possibilitam a ativação e a descoberta de habilidades no indivíduo, servindo como ação terapêutica na instrumentalização psíquica e social. E o sexto passo uma boa alimentação, que traria resultados mais saudáveis.

Após esse estudo investigativo por um tempo suficiente para o entendimento do modo como a criança reage, pensa, aprende e reaprende com diferentes oportunidades concretas e abstratas, chega o momento da Mediação pedagógica. A Mediação é criar vínculos entre a criança, professor e o espaço educacional.

Durante a Mediação a criança terá oportunidade para construir novos pensamentos de um modo mais desafiador e intenso. Nesse momento a observação e avaliação terão olhares diferentes sobre a criança já conhecida e posteriormente preparada a ser desafiada. Por conta, é importantíssima a observação e avaliação anterior à Mediação, tornando uma Mediação mais responsiva. Gerando um método de ensino-aprendizado de acordo com as necessidades de cada criança, sem se prender ao método tradicional e rígido, com uma avaliação pontual, que não cabe na Educação Inclusiva e a diversidade.

Após conhecer esse novo olhar pedagógico para inclusão e diversidade relatado por Cunha em seu livro, podemos afirmar que realmente não há Educação Inclusiva e diversificada sem a Mediação Pedagógica e não há condições de fazer uma Mediação Pedagógica sem a flexibilidade dos espaços educativos diante das mudanças necessárias. Faz toda a diferença para uma Educação Inclusiva e diversificada, quando as instituições de ensino são proativas e adaptam-se perante as necessidades das crianças e dos professores durante o processo pedagógico.

Como professores de crianças pequenas precisamos não olhá-las com um olhar que coloque a deficiência como barbárie (discriminação) e sim deixar florescer sua habilidade, devemos deixar a criança ter orgulho dela mesma, porque cada um tem suas diferenças.

6.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL/MEC/SEB. **Diretrizes curriculares para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3748- parecer-dcnei-nov-2009&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192

BRASIL/MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>.

CUNHA, Eugênio. **Práticas Pedagógicas para Inclusão e Diversidade**. 4ª ed., Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

DE ALMEIDA, Danilo Di Manno; ALVES, Maria Leila. Considerações sobre a influência de Montessori na educação brasileira. Röhrs, Hermann (org.). **Maria Montessori**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. pp. 33-45.

FOGLI, Bianca. **A Dialética da Inclusão em Educação: uma possibilidade em um cenário de contradições**. Petrópolis: De Petrus et Alii, 2012.

FONSECA, Bianca. **Mediação Escolar e Autismo**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

FONSECA, Vitor da. **Educação Especial**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

GOMES, Adriana L. L.; FERNANDES, Anna Costa; BATISTA, Cristina Abranches Mota; SALUSTIANO, Dorivaldo Alves; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; DE FIGUEIREDO, Rita Vieira. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Mental**. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dm.pdf

GOULART, Maria Tereza J.; VICENTE, Monique de F. Gente é diferente: a integração das crianças com necessidades especiais. IN: FAZOLO, Eliane, et al. (org.). **Educação Infantil em Curso**. Rio de Janeiro: Ravil, 1997, pp. 182-204.

GUIMARÃES Daniela. Na creche, o cuidado como ética: caminhos para o diálogo com bebês. IN: KRAMER Sonia (org.). **Retratos de um Desafio: crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009.

_____. **Relações entre Bebês e Adultos na Creche: o cuidado como ética**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

KRAMER, Sonia. Formação e responsabilidade: escutando Mikhail Bakhtin e Martin Buber. IN: KRAMER, Sonia, et al. (org.). **Educação Infantil Formação e Responsabilidade**. Campinas: Papyrus, 2013, pp. 309-330.

_____. Infância e educação: o necessário caminho de trabalho contra a barbárie. IN: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel, NUNES, Maria Fernanda e CUIMARÃES, Daniela (org.). **Infância e Educação Infantil**. São Paulo: Papyrus, 1999.

_____. **Proposições para a Educação Básica e para a Educação Infantil, em particular.** Relatório Final – Edital Universal. Grupo INFOC. Rio de Janeiro, 2015.

KRAMER, S.; SANTOS, T.R.L. dos. Contribuições de Lev Vigotski para a pesquisa com criança. IN: MARCONDES, M.I.; OLIVEIRA, I.A.de; TEIXEIRA, E. (org.). **Abordagens Teóricas e Construções Metodológicas na Pesquisa em Educação.** Belém do Pará: ABEU/ UEPA, 2012, pp. 17-36.

KULHMANN, M. Educação infantil e currículo. IN: FARIA, A. L. G. (org.). **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios.** Campinas: Autores Associados, 1999.

LEITE FILHO, Aristeo. Proposições para uma educação infantil cidadã. IN: LEITE FILHO, Aristeo & GARCIA, Regina (org.). **Em Defesa da Educação Infantil.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LEITE FILHO, Aristeo Gonçalves; NUNES, Maria Fernanda. Direitos das crianças à educação infantil: reflexão sobre a história e a política. IN: KRAMER, Sonia, et al. (org.). **Educação Infantil Formação e Responsabilidade.** Campinas: Papyrus, 2013, pp. 67-88.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e política.** São Paulo: Cortez, 1996.

MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político.** São Paulo: Cortez, 1988.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. Educação especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de História da Educação**, n. 7, jan./dez., 2008.

NUNES, M. F. Educação Infantil: instituições, funções e propostas. IN: CORSINO, Patrícia (org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas.** São Paulo: Autores Associados, 2009, p. 33-48.

OLIVEIRA, Marta Khol. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 2009.

RINALDI, Carla. **Diálogo com Reggio Emilia: escuta, investigar e aprender.** São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RÖHRS, Hermann. Maria Montessori. IN: RÖHRS, Hermann (org.). **Maria Montessori.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. pp. 11-27.

TIRIBA, Léa, BARBOSA, Silvia Néli, SANTOS, Nubia. O cotidiano na educação infantil: buscando interações de qualidade. IN: KRAMER, Sonia, NUNES, Maria Fernanda e CARVALHO, Maria Cristina (org.). **Educação Infantil: formação e responsabilidade.** São Paulo, 2013.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.