

Sala de atividade e atendimento educacional especial na educação infantil: as práticas curriculares em interlocuções com a abordagem histórico-cultural

Resumo

Esta pesquisa busca discutir as práticas curriculares da SRM em interface com as práticas pedagógicas das salas de atividades na educação infantil. O objetivo foi analisar o AEE para crianças público-alvo da educação especial na escola comum como apoio pedagógico. Apoiamo-nos teoricamente em Vygotsky (1989, 1999, 2007 e 2010) e Sacristán (2000). Realizamos uma pesquisa-ação colaborativo-crítica e as análises foram feitas com base em leitura minuciosa e microscópica dos movimentos e redes que constituem o espaço escolar. Observamos a existência de um modelo de currículo único e com práticas pedagógicas fragmentadas e descontextualizadas, que engessam e descaracterizam os movimentos da escola inclusiva.

Palavras-chave: Currículos; Educação especial; Atendimento educacional especializado; Educação infantil.

Larissy Alves Cotonhoto

Doutora em Educação pela
Universidade Federal do Espírito
Santo – UFES – Brasil
larissyac@yahoo.com.br

Sonia Lopes Víctor

Doutora em Educação pela
Universidade de São Paulo – USP
– Brasil
sonia.victor@gmail.com

Para citar este artigo:

COTONHOTO, Larissy Alves; VÍCTOR, Sonia Lopes Sala de atividade e atendimento educacional especial na educação infantil: as práticas curriculares em interlocuções com a abordagem histórico-cultural. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 16, n. 31, p. 122 – 143, maio/ago. 2015.

DOI: 10.5965/1984723816312015122

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723816312015122>

Rooms of activities and special education in early childhood education: curriculum practices in interlocations with historical and cultural approach

Abstract

This research aims to discuss the curricular practices of SRM interface with the pedagogical practices of the activity rooms in early childhood education. The objective was to analyze the specialized educational service for children audience of special education in regular schools as teaching aids. We rely on Vygotsky's theory (1989, 1999, 2007 and 2010) and Sacristan (2000). We conducted a collaborative action research and critical-analyzes were made from the thorough reading and microscopic actions and networks that make the school environment. We observed the existence of a single model of curriculum and pedagogical practices fragmented and decontextualized that imprison and mischaracterize the movements of the inclusive school.

Keywords: Curriculum; Special education; The specialized educational service; Childhood education.

Introdução

Este artigo propõe a discussão sobre a proposta e a prática curricular do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) de uma escola municipal de educação infantil de Vitória/ES, enquanto função complementar na educação da criança pequena com deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Embora tenhamos realizado uma pesquisa-ação colaborativo-crítica, neste texto trazemos alguns recortes dessa investigação que nos propiciaram discutir as fragilidades em relação ao currículo da educação infantil, acrescida das questões pertinentes à educação especial.

Iniciamos nossa reflexão assinalando que, nas duas últimas décadas, documentos oficiais e pesquisas na área apontam a necessidade de um trabalho pedagógico na educação infantil na perspectiva inclusiva. Tanto os documentos quanto os estudos recomendam o trabalho conjunto, a parceria e apoio dos serviços especializados para avaliação, atendimento às necessidades específicas e orientação para discussões, modificações e complementações curriculares, para que todas as crianças pequenas matriculadas na educação infantil tenham acesso ao currículo proposto e desenvolvido na sala de aula comum. Assim, questionamos: como a proposta e prática curricular complementar do AEE, por meio da SRM, têm contribuído para a inclusão da criança pequena com deficiência e TGD nas práticas pedagógicas da sala de aula comum?

Em nosso diálogo com as propostas curriculares, em especial na educação infantil, sentimos a necessidade de situar teoricamente esse tema, uma vez que diferentes teorias nos instigam a conhecer, investigar, teorizar e pôr em prática um currículo, ora privilegiando o trabalho, ora ressaltando a cultura, ora centralizando-se no sujeito que aprende. Deparamo-nos com autores como Goodson (1997), Apple (1997), Silva (1999, 2010) e Sacristán (2000), que analisam as questões fundantes do currículo; também encontramos interlocutores como Formosinho, Spodek e Brown, Lino e Niza (1998), que, há algumas décadas, têm investigado as potencialidades e desafios dos modelos curriculares à educação de infância.

Ao longo de décadas, diferentes configurações e manifestações políticas, sociais e culturais contribuíram para engrossar a necessidade de responder criticamente a uma demanda real acerca do currículo. O currículo, como uma prescrição, passou a ser questionado, haja vista que apresenta uma proposta de vida pautada nos norteadores de outros que, em sua maioria, não fazem parte de espaço-tempo e muito menos miram nas personagens que são submetidos a planejamentos e intenções externas a eles. Tornou-se urgente a necessidade de compreender que as diferenças entre as pessoas é que movimentam a produção do conhecimento.

No nível da educação infantil, autores como Formosinho, Spodek e Brown, Lino e Niza (1998) nos advertem que os modelos curriculares tradicionais ainda hoje concorrem com as propostas curriculares contemporâneas. Aqueles apresentam concepções e práticas de educação da criança voltadas para criança como incapaz, tutelada, que precisa ser cuidada e assistida somente em suas necessidades primárias. Não há o reconhecimento de um sujeito potencialmente capaz de construir e produzir conhecimento/cultura.

Compreendemos, com base em estudos e relatos de experiências, que as propostas curriculares devem especialmente levar em consideração a dimensão desenvolvimental, de aprendizagem e pedagógica que envolve as crianças, para que, mediante uma postura crítica do professor e da escola, sejam pensadas e organizadas propostas e práticas que contemplem, como nos diria Kramer (2007), as singularidades da infância.

Apostamos em um currículo crítico e contemporâneo, em que a criança deve ser subjetivada como um sujeito criativo e capaz de ser crítico de si, dos outros e de suas produções; ademais, capaz de entender e participar ativamente da constituição da sua cultura, sociedade e história.

Essa perspectiva que assumimos nos remete a alguns pontos de reflexão que demandam uma investigação que por ora não tomamos em sua totalidade neste artigo, a saber: os dispositivos legais para a educação infantil no Brasil, a pluralidade de propostas curriculares para a educação infantil, o impasse desencadeado pelo binômio *cuidar versus educar*, a *tutela* da criança (criança pequena e criança pequena com deficiência), a

antecipação da escolarização (alfabetização) e a formação do professor de educação infantil.

Neste texto, procuramos compreender que aspectos podem promover o diálogo entre as práticas desenvolvidas nesses dois espaços-tempos visando à elaboração de uma nova proposta curricular na perspectiva da inclusão de crianças com deficiência, TGD e AH/SD.

Embora as aproximações não sejam tão claras nem tenham sido exaustivamente exploradas na literatura científica, entendemos que a perspectiva crítica sobre currículo e a abordagem histórico-cultural nos facilitam pensar um currículo mais ético e estético, pautado nos sujeitos que se fazem nas relações cotidianas e por meio delas, sujeitos diversos que, nas diferenças e nas identificações, se constituem e são constituídos. Esses são os sujeitos da educação infantil, diferentes, únicos, resistentes e em constante *devir*.

[...] o caráter da educação do homem é totalmente determinado pelo meio social em que ele cresce e se desenvolve. O meio nem sempre influencia o homem direta e imediatamente mas de forma indireta, através da sua ideologia. Chamamos de ideologia todos os estímulos sociais que se estabeleceram no processo de desenvolvimento histórico que se consolidaram sob a forma de normas jurídicas, regras morais, gostos estéticos, etc. As normas são perpassadas inteiramente pela estrutura de classe da sociedade que as gerou e servem à organização de classe de produção. Elas condicionam todo o comportamento do homem e, neste sentido, é legítimo falar do comportamento de classe do homem. (Vigotski, 2010, p. 286)

Por via do diálogo com os pressupostos da Abordagem Histórico-Cultural, o currículo deve levar em conta o contexto para que se entendam os pontos de vista dos sujeitos, colocá-los em perspectiva de análise, assumindo, se possível, um lugar “exotópico” constitutivo de elaboração, sem se esquecer de que o currículo na escola e para a escola deve ser entendido como uma sinfonia, na qual diferentes vozes dialogam em um ir e vir de identidades, tempos, práticas, dizeres, saberes e fazeres.

Complementamos com a proposta de Roldão (2000) de que, ao nos debruçarmos sobre o tema currículo, deparamo-nos com um desafio: a aprendizagem dos sujeitos que

buscam o conhecimento. Aprendizagem que pressuponha tanto apropriação de conhecimento quanto a sua constituição e função, e ensino que garanta a existência e o reconhecimento de um aprendiz motivado e desejoso de apropriar-se de um determinado conhecimento, ou conceito, ou técnica, ou competência, que entendemos que ele precisa compreender e saber utilizar.

Somamos a essa perspectiva os argumentos e as reflexões de Sacristán, que nos auxilia a ampliar nossa percepção de currículo e de práticas pedagógicas que continuamente se faz na sala de aula, nas relações, nas trocas e construções entre professor e aluno, aluno e aluno. Sacristán lembra que “[...] é necessária uma estrutura curricular diferente [...] têm que ser elaborados e desenvolvidos [...] para fazer da escola um projeto aberto, no qual caiba uma cultura que seja um espaço de diálogo e de comunicação entre grupos sociais diversos” (2001, p. 83).

Em relação à educação infantil, concordamos que a perspectiva de um currículo tradicional, rígido e compartimentado na educação infantil representa um retrocesso no que diz respeito ao avanço no desenvolvimento da educação infantil. Entendemos que o trabalho com crianças pequenas em contextos educativos precisa assumir a educação e o cuidado como binômio indissociável. Tal questão, por décadas, foi motivo de debates, mas viu crescer uma compreensão e aceitação acerca dessa dupla função da educação da criança pequena.

No Brasil, o marco inicial em relação a essa discussão são os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), mas optamos por buscar uma maior colaboração nas Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e do documento Educação Infantil Saberes e Práticas da Inclusão (BRASIL, 2006).

Um ponto que devemos levar em consideração na discussão sobre currículo na educação infantil: a função desse nível de ensino. De antemão, recorreremos a Oliveira (2010), quando nos diz que muitos educadores e especialistas saem em defesa de uma proposta diferenciada do nível posterior: o ensino fundamental. Currículo, no ensino fundamental e em outros níveis, geralmente está associado à escolarização. Na educação infantil, observamos uma incidência da expressão “projeto pedagógico”, quando se refere à orientação destinada às crianças em creches ou pré-escolas.

A escolarização propriamente dita, os conteúdos formais e os conhecimentos científicos podem ter início na educação infantil, mas não devem ser o principal objetivo da escola. Mediar as trocas entre as crianças, favorecer a autonomia e a capacidade de resolução de problemas, propiciar experiências afetivo-emocionais enriquecedoras, possibilitar ludicamente o acesso da criança aos conhecimentos culturais e historicamente acumulados são algumas das funções da educação infantil. Assim, compreendemos as instituições de educação infantil como espaço de educação e cuidado de crianças até 5 anos, possibilitando a integração entre os diferentes aspectos do desenvolvimento humano.

Na educação infantil, mais comumente, comungamos com a ideia de propostas curriculares efetivadas por meio de práticas pedagógicas. Assim, consideramos que, nessa etapa da educação básica, é possível

[...] articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade por meio de práticas planejadas e permanentemente avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições. (Oliveira, 2010, p. 4)

Tomando como referência as Diretrizes Curriculares na Educação Infantil (BRASIL, 2009), entendemos que o cotidiano das instituições de educação infantil,

[...] enquanto contextos de vivência, aprendizagens e desenvolvimento, requer a organização de diversos aspectos: os tempos de realização das atividades (ocasiões, frequência, duração), os espaços em que essas atividades transcorrem (o que inclui a estruturação dos espaços internos, externos, de modo a favorecer as interações infantis na exploração que fazem do mundo), os materiais disponíveis e, em especial, as maneiras do professor exercer seu papel (organizando o ambiente, ouvindo as crianças, respondendo-lhes de determinada maneira, oferecendo-lhes materiais, sugestões, apoio emocional, ou promovendo condições para a ocorrência de valiosas interações e brincadeiras criadas pelas crianças etc.). (Oliveira, 2010, p. 5)

O conhecimento e os estudos da abordagem histórico-cultural têm-nos permitido entender mais acerca da aprendizagem e do desenvolvimento infantil e, dessa maneira, valorizar uma educação infantil pautada na interação e nas trocas, o que favorece o desenvolvimento da linguagem.

Ressaltamos que as práticas educativas na educação infantil devem estar voltadas para o lúdico. Para tanto, nessa etapa da educação básica, necessitam ser elaborados diferentes tipos de atividades para o desenvolvimento integral da criança.

Oliveira (2010, p. 1) relembra-nos:

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) foram elaboradas a partir de ampla escuta a educadores, movimentos sociais, pesquisadores e professores universitários, que expuseram sua preocupação e anseios com relação à Educação Infantil, considerando já haver conhecimento consistente acerca do que pode fundamentar um bom trabalho junto às crianças.

Entendemos que, apesar de as inúmeras especificações contidas nas DCNEIs (2009) trazerem proposições que contemplam a inclusão de todas as crianças nas escolas de ensino comum, para discutirmos a inclusão da criança com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação na educação infantil, quando necessitamos de pistas e dados sobre a interface entre educação infantil e educação especial, recorreremos à publicação do documento *Educação Infantil Saberes e Práticas da Inclusão* (BRASIL, 2006). Segundo Dutra (2006), na época secretária da já extinta Secretaria de Educação especial do MEC, esse documento visa a

[...] contribuir no desenvolvimento da formação docente a partir dos conhecimentos e temas abordados e, desta forma, sejam elaborados projetos pedagógicos que contemplem conceitos, princípios e estratégias educacionais inclusivas que respondam às necessidades educacionais especiais dos alunos e propiciem seu desenvolvimento social, afetivo e cognitivo. (*Saberes e Práticas da Inclusão*, 2006, v. 1, p. 5)

As especificações do documento acerca das especificidades da educação da criança pequena com ou sem deficiência levaram-nos aos estudos de Vygotsky, que nos apresenta, em sua obra, processos importantes que influenciam o desenvolvimento infantil.

Esses processos são considerados pelo autor como princípios curriculares para a educação da criança pequena, como a linguagem, a brincadeira, as interações e o meio. É relevante para a criança compreender e construir significados sobre o mundo. Tais elementos, junto com a percepção de que a criança traz consigo para escola um dado conhecimento e uma história, devem ser levados em consideração no planejamento e organização de uma proposta curricular para a educação infantil.

Para compreendermos as práticas curriculares da escola de educação infantil em interface com o AEE, fomos vivenciar o cotidiano da escola em seus movimentos, possibilidades e desafios. Colaborativamente, procuramos observar, interrogar, entender e pensar, junto com professores de educação especial, professores regentes e pedagogas, alternativas para transpor as barreiras encontradas pelo caminho de uma proposta inclusiva.

A escola de educação infantil e suas práticas curriculares inclusivas

Com base no contexto teórico-prático abordado, surgiu a ideia de realizar uma pesquisa colaborativa no campo das práticas curriculares e pedagógicas na Educação Infantil na perspectiva inclusiva. Para esse intento, encontramos na pesquisa-ação colaborativo-crítica uma porta de entrada para desenvolver nosso estudo. Ela nos oferece a possibilidade de discutir, problematizar e fomentar ações no campo da formação de professores em contexto, haja vista que, também dentro da própria escola, as professoras podem encontrar alternativas para aperfeiçoar e melhorar suas práticas pedagógicas. Por meio de entrevistas semiestruturadas, observações participantes e encontros-planejamento, fomos entendendo o funcionamento do AEE, por intermédio da SRM, e do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Arca de Noé.

A pesquisa foi realizada em um CMEI na cidade de Vitória, Espírito Santo. Escolhemos essa instituição por oferecer o AEE e possuir a SRM. Também foi um critério de escolha da escola que essa unidade de educação tivesse crianças com diferentes deficiências ou transtornos globais do desenvolvimento matriculadas, as quais demandavam um acompanhamento especializado de professores de educação especial.

Na instituição de educação infantil escolhida, encontramos 14 crianças público-alvo da educação especial: crianças surdas, com diagnóstico de espectro de autismo, síndrome de Down e crianças com dificuldades intelectuais no processo de aprendizagem. O AEE para as crianças com deficiência intelectual e transtornos globais no desenvolvimento se dava no mesmo turno em que as crianças estavam matriculadas, por meio de suas saídas da sala de atividade para acompanhamento da professora de educação especial, na SRM.

Participaram diretamente deste estudo duas professoras de educação especial, um instrutor surdo e duas pedagogas, assim como mantivemos contato direto com algumas professoras regentes responsáveis pelas salas de atividades em que as crianças público-alvo da educação especial estavam matriculadas.

Nosso objetivo com esse processo de interlocução, observação e colaboração foi compreender que direções foram tomadas mediante as orientações da escola, dos saberes e práticas dos professores e da política municipal para a educação especial nas salas de atividades e no AEE, por intermédio da SRM. Optamos por trazer recortes dos relatos das observações participantes e dos encontros com as professoras e as pedagogas, que julgamos serem pertinentes às nossas discussões sobre práticas curriculares inclusivas.

Assim como a rotina existente na escola, o atendimento educacional especializado na SRM também apresenta uma rotina de acompanhamento das crianças observadas e encaminhadas para apoio pedagógico. As atividades e práticas realizadas na SRM seguiam a organização temporal da escola e eram negociadas com as professoras das salas de aula comum, para que a criança não fosse privada de experiências socioculturais coletivas. Desse modo, as crianças não eram retiradas das suas salas para a SRM quando participavam de aulas especializadas nem quando era o momento do pátio.

Encontramos uma sala para a realização do AEE, mas ela foi planejada e organizada para atender a duas práticas distintas: no fundo, localizava-se o atendimento das crianças com deficiência intelectual e TDG; na frente, eram realizadas as práticas da educação bilíngue. A sala era dividida por dois armários de aço grandes e um armário de aço pequeno.

Em nossas observações iniciais, assinalamos que as atividades desenvolvidas na SRM com as crianças com manifestações de deficiência intelectual e transtorno global do desenvolvimento eram de registro no caderno, atividades xerocadas para copiar, colorir, recortar e colar. Durante os atendimentos, notamos que poucas vezes foram utilizados jogos e brincadeiras pela professora, mesmo a sala possuindo um número substancial de material lúdico, como bolas, carrinhos, bonecas, quebra-cabeça, dominó, jogo da memória, entre outros.

Constatamos um trabalho menos direcionado, planejado e sistematizado, mas visivelmente voltado para o desenvolvimento intelectual das crianças atendidas. Foram poucas as situações de brincadeiras livres observadas: o brincar fazia parte da dinâmica do atendimento às crianças, mas com ênfase nas aprendizagens formais, com intencionalidade pedagógica definida pelo professor.

O atendimento educacional especializado na SRM para as crianças surdas apresentava uma organização e funcionamento diferente da área da deficiência intelectual. As crianças eram matriculadas no período matutino, mas permaneciam na escola até as 16 horas. No período matutino, elas frequentavam a sala regular e, no vespertino, participavam das atividades pedagógicas da SRM. Os horários foram definidos conforme o planejamento dos professores bilíngues e dos instrutores surdos.

No turno da manhã, a professora bilíngue e o instrutor surdo preparavam algumas práticas para ensinar LIBRAS às crianças ouvintes do CMEI. À tarde, a professora bilíngue e a instrutora trabalhavam, individualmente e em grupo, com as crianças por meio de vídeos, jogos, brincadeiras, contação de histórias, passeios a lugares característicos da cultura capixaba. Também o ensino do Português como língua escrita era desenvolvido, principalmente com a criança que frequentava o 1.º ano do ensino fundamental, denominada de Amanda.

Com relação ao atendimento às crianças surdas, não observamos brincadeiras, e nos chamou a atenção o direcionamento do atendimento para a aquisição da língua de sinais e a pouca articulação dessa aprendizagem com os demais conhecimentos e atividades próprias da educação infantil, como desenhos, jogos matemáticos, leitura e escrita, entre outros.

Por via do olhar e da escuta, a rotina da escola nos permitiu entrar nas salas de aula de ensino comum e na SRM do atendimento educacional especializado para compreender as ações e práticas produzidas por docentes, como também acompanhar as crianças que, pedagogicamente, precisavam de apoio. A convite de Meirieu (2002), somos estimulados a problematizar como têm sido articuladas as práticas pedagógicas no cotidiano da escola, que ora se embrenhavam em uma perspectiva de continuidade e ruptura, ora se configuravam uma articulação entre suspensão e risco. Sobretudo, o autor nos lembra que devemos exercitar a “pedagogia do compromisso” (MEIRIEU, 2002).

As práticas curriculares inclusivas na sala de atividade comum e na SRM: a linguagem e o brincar em foco

Observamos que, nos espaços-tempos da unidade escolar, as redes de encontros possuem características singulares. Para discutirmos e entendermos as diferentes configurações das propostas curriculares instituídas e do trabalho pedagógico desenvolvido na escola com vistas à inclusão da criança com deficiência, TGD e AH/SD, selecionamos situações e experiências do cotidiano da escola que entendemos serem significativas e representativas para a problematização e discussão do nosso objetivo de pesquisa, sobretudo porque percebemos que os recortes eleitos apontam movimento(s) observado(s) na SRM, realizado(s) com base em uma ação pedagógica entre os professores de educação especial, pedagogas e professoras regentes.

Um dado chamou-nos a atenção sobre a pouca exploração da linguagem nos atendimentos das crianças com deficiência intelectual e TGD. Observamos que a professora demonstrava dificuldade em explorar a linguagem oral. Na verdade, ela restringiu sua atuação junto à criança, dando-lhe orientações acerca da atividade a ser realizada. Insistiu na atividade manual, deixando de lado a possibilidade de investigar os interesses das crianças, mesmo quando ela demonstrava interesse nos brinquedos e

espelho. Insistimos que ali estava uma oportunidade de mediar e ajudar a criança a falar de si, de seus desejos e necessidades por meio dos objetos que chamavam a sua atenção.

Entendemos que, para o trabalho pedagógico de complementar as ações e vivências da sala de aula comum, o AEE necessita definir, como um dos seus objetivos na escola de educação infantil, a promoção do desenvolvimento da linguagem para que, por meio dela, a criança se constitua em sujeito, possa interagir com o conhecimento histórico e culturalmente acumulado ao longo dos tempos e também desenvolver mais recursos para articular seu pensamento e tornar-se parte do seu grupo.

Diferentemente da SRM, na sala comum que Marcos, uma criança de 4 anos com manifestações de espectro autista, frequenta, a professora faz perguntas à criança, pede sua opinião, convoca-a para as atividades e a coloca nas rodas de conversas. Dessa forma, incentiva que ele vá à busca de seus pares nas brincadeiras e nas atividades em grupo.

A prática da rodinha da conversa, como espaço-tempo de oportunizar as interações e as comunicações entre as crianças, foi observada diversas vezes nas turmas de Marcos, Lorena, Beatriz, Renan, Ronaldo, Rodrigo e Lauro. Segundo as professoras regentes, a linguagem e o seu desenvolvimento são um saber necessário para as próximas aprendizagens das crianças: linguísticas, cognitivas ou afetivas. Em seus projetos pedagógicos, esse aspecto do desenvolvimento é trabalhado como conhecimento a ser experienciado e, por isso, recebe destaque e atenção, pois a escola tem como proposta a apropriação e o desenvolvimento da linguagem pela criança para que ela se constitua e participe dos contextos socioculturais de que faz parte.

Insistimos que a professora de educação especial, colaborando com a professora regente, na sala de atividade poderia obter melhores resultados em seu trabalho. A criança em ambiente comum, partilhando com seus pares, ideias, representações, impressões, desejos e dúvidas, possivelmente se sentiria mais confiante para se comunicar e se expressar. Então, teríamos tanto a ampliação da linguagem oral de Lorena quanto o desenvolvimento da escrita e leitura.

Outro aspecto no cotidiano da escola que nos chamou a atenção, por meio da leitura dos projetos, das observações participantes ou das conversas informais com os

professores, foi a predominância e a importância atribuída às atividades de leitura e escrita, enquanto o brincar fica relegado ao tempo que sobrar.

Nos projetos pedagógicos das salas de atividades, identificamos uma intencionalidade pedagógica clara: a preparação da criança para o ingresso no ensino fundamental. As pistas encontradas são de atividades cuja finalidade é treinar e desenvolver na criança as habilidades motoras finas e o reconhecimento de letras e palavras.

Deparamo-nos com brincadeiras ora livres, desprovidas de observação e mediação do professor e com objetivo de ocupar o tempo das crianças, ora direcionadas para fins pedagógicos, como memorização e introdução de um novo conhecimento/conteúdo. Pareceu-nos não existir uma compreensão sobre o papel do brincar na educação de crianças pequenas.

Chamou-nos a atenção o fato de que essas dúvidas e, em alguns momentos, desconhecimento, refletem nas práticas pedagógicas do Grupo 3, em que crianças de 2 e 3 anos ainda não conseguem manusear correta e habilmente objetos grandes, quanto mais lápis de colorir, giz de cera ou pincéis.

Mesmo que algumas dessas atividades venham acompanhadas de brincadeiras, jogos e músicas, entendemos que esse recurso lúdico perde o sentido e significado quando sua finalidade é tão somente alcançar um resultado pedagógico.

Quando cheguei à sala de Bianca, as crianças estavam alegres e bem ansiosas. [...] Rivana me disse que sim, mas que esse entusiasmo passava quando a professora pedia para as crianças colorirem o desenho do personagem da história, obedecendo cores e limites de espaço. [...]. Depois que a história acabou, a maioria queria brincar com o fantoche, mas a professora disse que não podia e logo o guardou no armário. Quando Hortência pediu que eles se sentassem novamente no chão para colorirem o desenho que estava no papel, poucos tiveram interesse. A professora chamou, insistentemente, cada criança. Bianca foi uma das crianças que foi brincar no outro lado da sala com uma boneca sem roupa. Quando chamada pela professora, ignorou completamente. (Diário de campo, junho de 2012)

Parece-nos haver um distanciamento entre o que as crianças desejam e o que a escola acredita que elas precisam. Entendemos aqui desejo da criança como fonte de motivação própria para a idade e desenvolvimento delas. Não estamos dizendo que a criança por si só sabe o que é melhor para ela e que o adulto não deve mediar as experiências infantis. Compreendemos que o adulto, por sua experiência e conhecimento, deve, sim, atuar junto à criança, proporcionando situações ricas e desafiadoras em relação à sua aprendizagem e desenvolvimento. Ao mesmo tempo, deve-se valer de sua observação e conhecimentos para reconhecer que a criança também dá indicativos de suas necessidades e interesses, por meio dos quais as aprendizagens poderão se tornar mais significativas.

Compartilhamos com Vygotsky (2007) a ideia de que a brincadeira infantil assume uma posição privilegiada para a análise do processo de constituição do sujeito. Ao desconstruir a percepção tradicional de que o brincar é atividade natural de satisfação de instintos infantis, o autor apresenta-o como uma atividade em que tanto os significados sociais e historicamente produzidos são construídos quanto novos podem ali emergir. Sobretudo porque o referido autor compreende que o sujeito se constitui nas relações com os outros, por meio de atividades caracteristicamente humanas, que são mediadas por ferramentas técnicas e semióticas.

Na brincadeira de contação de história da professora Hortência, cada criança atribuía um significado à história contada, e possivelmente um grupo de crianças compartilhava uma mesma percepção. Isso poderia ser explorado pela professora para mediar as apropriações que as crianças naquele momento estavam fazendo: apropriações subjetivas, emocionais, sociais, intelectuais, tão importantes quanto as manifestações motoras insistentemente desejadas.

Em outro episódio, confirmamos essa tendência curricular e pedagógica de preparar a criança para o ingresso no ensino fundamental, agora na SRM. Em uma sala com diferentes recursos lúdicos – bolas, bonecas, carrinhos, jogos –, apenas as crianças parecem ver esses materiais. A professora parece ignorar o porquê de eles estarem ali disponíveis naquele espaço, conforme transcrição a seguir.

Enquanto a professora não se dirige para a mesa com o material que ela está organizando na estante, Marcos, furtivamente, busca o caminhão com os olhos. Verônica se aproxima da mesa, [...] pega um pedaço de papel com nome do menino escrito, coloca na frente do caderno e **diz que ele precisa, pelo menos, aprender a escrever o próprio nome.** Marcos não me parece entender. [...] A criança não interage com a professora e não demonstra interesse pelo que está sendo feito. Ao terminar essa escrita, **a professora diz que o horário de Marcos terminou e que irá levá-lo para a sala.** (Diário de campo, Transcrição da videogravação na SRM, abril de 2012)

Parece-nos que a tendência à antecipação dos conteúdos do ensino fundamental guia a prática da professora Verônica. Sua percepção sobre o papel do AEE de corrigir o aluno para que ele aprenda soma-se à sua outra percepção de que a educação infantil é um momento de preparação para o ensino fundamental, para ensinar a criança a ler e a escrever, mesmo que ela não tenha vivenciado situações significativas que a façam buscar outros conhecimentos para além daqueles que envolvem a brincadeira, as artes, a música e o movimento.

Concordamos com Vygotsky quando ele explica que o propósito da brincadeira para a criança é o desenvolvimento da imaginação e a possibilidade de transnomação do objeto por outro. A criança pode, por meio de experiências lúdicas, transformar e produzir novos significados. Conforme destaca Vygotsky (2007, p. 114), "A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação ao que vê. Assim, é alcançada uma condição que começa a agir independentemente daquilo que vê". Para a criança pequena, que recebe estimulação, observamos que ela rompe com a relação de subordinação ao objeto, atribuindo-lhe um novo significado, o que expressa seu caráter ativo, no curso de seu próprio desenvolvimento.

Devemos questionar a predominância de práticas pedagógicas formais na escola de educação infantil, sobretudo quando essas envolvem tentativas de escrita, por vezes descontextualizadas. A nossa constatação por meio das observações da pouca preocupação e interesse por parte tanto das professoras de educação especial quanto das pedagogas em relação ao desenvolvimento das crianças público-alvo da educação especial provoca-nos a insistir na necessidade de reconhecer e compreender as singularidades e demandas do desenvolvimento infantil, para que, por meio delas,

possamos orientar o planejamento e a organização das práticas curriculares nesse nível de ensino.

Insistimos na reflexão acerca do currículo e das práticas pedagógicas, como nos alerta Sacristán:

Planejar o currículo para seu desenvolvimento em práticas pedagógicas concretas não só exige ordenar seus componentes para serem aprendidos pelos alunos, mas também prever as próprias condições do ensino no contexto escolar ou fora dele. A função mais imediata que os professores devem realizar é a de planejar ou prever a prática do ensino. (Sacristan, 2000, p. 282)

Essa tarefa de reconhecimento, compreensão e implementação de um currículo lúdico não é uma tarefa fácil e solitária. Ela deve ser compartilhada com todos os profissionais da escola numa perspectiva de trabalho transdisciplinar e também com a família. Esta última deve ser orientada para não cobrar da escola um papel que ela precisa reconstruir.

Mesmo após alguns encontros de formação durante os planejamentos dos professores do atendimento educacional, pedagogas e pesquisadora, Verônica não conseguiu desvencilhar-se de atividades de registro da escrita. No comportamento não verbal dela, compreendemos que ela resistia ao que era falado e colocava empecilhos ao que era proposto.

Esse comportamento de resistência a uma prática mais flexível, mais próxima à realidade da criança, fazia-nos pensar que era difícil para a Verônica se desvencilhar de seus modelos vivenciados e práticos de uma educação tradicional.

Considerações possíveis...

Não concordamos literalmente com a implantação de um modelo de currículo único e com práticas pedagógicas fragmentadas e descontextualizadas, por entendermos que esse processo engessa e descaracteriza os movimentos da escola. Concordamos com Meirieu (2002, p. 274) em “[...] criar as condições para que o outro se eduque, saber-se impotente sobre a liberdade do outro para recobrar um poder sobre os dispositivos que lhe permitem afirmar-se”.

Declaramos nossa preocupação com práticas pedagógicas que se subordinam às práticas orientadas para o ensino fundamental. Compreendemos que esses modelos e essas propostas e práticas de antecipação da escolarização formal desconsideram o contexto das instituições de educação infantil em suas especificidades, sobretudo uma organização didático-pedagógica que não valoriza e legitima o papel do brincar nessa etapa do desenvolvimento infantil.

As práticas que estão sendo instituídas para fazer com que a criança adquira a leitura e a escrita não têm apresentado resultados satisfatórios, sobretudo com a criança com indicação à educação especial, que requer um plano de desenvolvimento que contemple outras capacidades, além das cognitivas, como autonomia, tomada de decisão, resolução de problemas, entre outras.

É preciso que as práticas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem estejam em estreita relação com as demandas do sujeito e o conhecimento não esteja “[...] à margem da vida e em discrepância com ela” (Vygotsky, 2010, p. 170).

Insistimos que a escola e os professores devem questionar: “[...] como fazer da sala de aula um lugar de invenção, de imaginação e de encontros, um lugar distanciado das mortíferas transmissões miméticas, sem, com isso, perder-se na divagação?” (Meirieu, 2002, p. 145). Para isso, há de se pensar em maneiras de ensinar o professor a questionar suas percepções e práticas pedagógicas, seja em formação em contexto, seja no espaço da escola onde as necessidades e experiências são vividas e solicitam resoluções. O tempo-espaço para tal deve ser resgatado em um processo de autogestão

do tempo de formação do professor, para que ele se torne partícipe e colaborador da própria formação.

Essa proposta de retomar os espaços de formação precisa questionar e problematizar algumas percepções e práticas. A primeira refere-se aos modelos tradicionais de educação que ainda sobrevivem em meio a tantas transformações. Entendemos que eles não são mais suficientes para atender a uma demanda de educação que tem como alvo central a construção do conhecimento por aquele que aprende. Ademais, não deve existir mais espaço na prática educativa à transmissão de saberes pelos professores.

A investigação de Mendes-Lunardi, Silva e Pletsch (2011) sinaliza a existência de uma estrutura rígida do currículo escolar e a ausência de impacto dos atendimentos educacionais especializados nos processos de ensino e aprendizagem em sala de aula. Advertem que as propostas curriculares para a educação inclusiva convergem para uma tentativa de uma “igualização não desejável” (Lunardi-Mendes et al., 2011). O AEE pode ser uma dessas tentativas de igualização, pois é concebido como apoio a um currículo escolar único. Todavia, as autoras argumentam que a justiça no contexto curricular não ocorrerá com a instituição de um mesmo currículo para todos. Refere-se a possibilitar acesso ao conhecimento, do mesmo modo disponibilizar conhecimentos, os quais, se não forem proporcionados pela escola, não serão oferecidos por nenhum outro espaço social, sobretudo para crianças de classes populares.

Ao tentarmos entender a proposta curricular do AEE em sua “necessária” comunicação com a sala de aula comum, apoiamos-nos em Jesus (2011) quando ela nos diz que “se trata de diálogos problematizadores com seus fazeres e outros protagonistas”, desde as crianças, os professores e suas práticas até os documentos curriculares que regem a atual proposta de uma educação especial inclusiva pela via do AEE e das SRM.

Para isso, também entendemos que alguns caminhos precisam ser planejados e percorridos, tais como uma formação inicial e continuada que possibilite ao professor mais conhecimento sobre o desenvolvimento e aprendizagem de crianças com deficiência e sobre a maneira como utilizar técnica e pedagogicamente as SRM.

Tanto os professores das salas de aula comum quanto o professor de educação especial deverão examinar e analisar se as adequações estabelecidas para o aluno com deficiência estão sendo eficazes. Ou seja, se facilitam a aprendizagem, se os conteúdos são realmente relevantes e se sua sequência possibilita uma compreensão por parte do aluno; caso contrário, pode ser alterada a sequência, como os objetivos a serem alcançados.

Outro fator de relevância nesse processo inclusivo é fazer uso de salas de recursos multifuncionais como espaços de diferentes experiências sobre os conteúdos curriculares, mediante o uso de computadores, materiais adaptados, dinâmicas de aprendizagem mais específicas para cada tipo de aluno, entre outras possibilidades.

Referências

APPLE, Michael. **Os Professores e o currículo**: abordagens sociológicas. Lisboa: EDUCA, IAG Artes Gráficas Ltda., 1997.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, Brasília. DF. 2009.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=1152>. Acesso em: 20 de abril de 2011.

BRASIL. **Educação infantil**: saberes e práticas da inclusão: introdução. [4. ed.] / elaboração Marilda Moraes Garcia Bruno. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 20 de abril de 2011.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão:** recomendações para a construção de escolas inclusivas. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. – Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. (Série: Saberes e práticas da inclusão). Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const_escolasinclusivas.pdf>. Acesso em: 20 de abril de 2011.

CARMEN, Maria A. Del. Organização do currículo de educação infantil como ponto-chave de atenção à diversidade. In: ACULDIA, Rosa. (org.). **A Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira (Org.) **Modelos curriculares para a educação de infância**. Portugal: Editora Porto, 1998, p. 51-92.

GOODSON, Ivor F. **A Construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

JESUS, Denise Meyrelles. Atendimento educacional e seus sentidos: pela narrativa de professores de AEE. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: Multiplicidade do atendimento educacional especializado, 6., 2011, Nova Almeida. **Anais...** Nova Almeida: EdUFES, 2011.

KRAMER, Sonia. **Infância e singularidades:** Ensino Fundamental de nove anos, orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, SEB, 2007.

MENDES-LUNARDI, Geovana. & SILVA, Fabiany de Cássia Tavares & PLETSCHE, Márcia Denise. Atendimento Educacional Especializado: por entre políticas, práticas e currículo, um espaçotempo de inclusão? In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: Multiplicidade do atendimento educacional especializado, 6., 2011, Nova Almeida. **Anais...** Nova Almeida: EdUFES, 2011.

MEIRIEU, Phillipe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**. A coragem de começar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. O Currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: SEMINÁRIO NACIONAL: Currículo em movimentos: perspectivas atuais, 1. **Anais...** Belo Horizonte, nov. 2010. Disponível em:< [file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/2.1_curriculo_educacao_infantil_zilma_moraes%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/2.1_curriculo_educacao_infantil_zilma_moraes%20(1).pdf)>. Acesso em 3 de novembro de 2011.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Currículo e gestão das aprendizagens:** as palavras e as práticas. Aveiro: Universidade, 2000.

SACRISTÁN, José. Gimeno. **O Currículo:** uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Tomás Tadeu. **Educar e conviver na cultura global**. Porto: Edições Asa, 1999.

SILVA, Tomás Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ª. Edição. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

VYGOTSKY, Lev Seminovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Seminovich. **Obras completas**. Fundamentos de defectologia. Cuba: Editorial Pueblo y Educacion, 1989.

VYGOTSKY, Lev Seminovich. **Psicologia pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKY, Lev Seminovich. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Recebido em: 14/03/2015
Aprovado em: 29/05/2015

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Revista Linhas
Volume 16 - Número 31 - Ano 2015
revistalinhas@gmail.com