

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARIANE FALCO

POR UMA EDUCAÇÃO INFANTIL MAIS INCLUSIVA:
A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO ABORDAGEM PARA A EDUCAÇÃO DE
TODAS AS CRIANÇAS

SÃO PAULO

2020

MARIANE FALCO

**Por Uma Educação Infantil Mais Inclusiva:
A Documentação Pedagógica como abordagem para a educação de todas as crianças**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação, Linguagem e Psicologia.

Orientadora: Dra. Tizuko Morchida Kishimoto.

São Paulo

2020

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE
TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA
FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Fu Falco, Mariane
Por uma educação infantil mais inclusiva: a
documentação pedagógica como abordagem para a educação
de todas as crianças / Mariane Falco; orientadora
Tizuko Morchida Kishimoto. -- São Paulo, 2020.
381 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação
Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de
Educação, Universidade de São Paulo, 2020.

1. Documentação pedagógica. 2. Experiência. 3.
Mediação. 4. Brincadeira. 5. Educação para todos. I.
Morchida Kishimoto, Tizuko, orient. II. Título.

Nome: FALCO, Mariane

Título: Por Uma Educação Infantil Mais Inclusiva: a documentação pedagógica como abordagem para a educação de todas as crianças.

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovado em:

Banca examinadora:

Profa. Dra. **Tizuko Morchida Kishimoto**

Instituição: **Universidade de São Paulo – USP**

Julgamento: _____ Assinatura _____

Profa. Dra. **Maria Teresa Égler Mantoan**

Instituição: **Universidade Estadual de Campinas – Unicamp**

Julgamento: _____ Assinatura _____

Profa. Dra. **Maria Carmen Silveira Barbosa**

Instituição: **Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS**

Julgamento: _____ Assinatura _____

Profa. Dra. **Monica Appezzato Pinazza**

Instituição: **Universidade de São Paulo – USP**

Julgamento: _____ Assinatura _____

Profa. Dra. **Julia Oliveira-Formosinho**

Instituição: **Universidade do Minho/ Universidade Católica Portuguesa/ Associação Criança**

Julgamento: _____ Assinatura _____

Prof/a. Dr/a.

Instituição:

Julgamento: _____ Assinatura _____



Para todas as crianças.

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Tizuko Morchida Kishimoto, pela orientação rigorosa e atenciosa, por meu aprimoramento não apenas profissional, como pesquisadora e educadora, mas também por meu crescimento como pessoa, e principalmente, pela confiança e carinho com que me recebeu e acolheu mais de uma vez.

À minha banca. Em especial aos que participaram do meu exame de qualificação: à professora Dra. Maria Teresa Égler Mantoan, por demonstrar meus deslizes, dando-me ao mesmo tempo a credibilidade de que eu escreveria um trabalho melhor, de grande importância para essa área acadêmica; e à professora Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa, que com sua sutileza soube como me dar indicativos valiosos na orientação metodológica do meu estudo. Mas também à professora Dra. Mônica Appezzato Pinazza, que já nas formações que ministrou em redes públicas me instigou a olhar com mais cuidado os contextos em que eu trabalhava; e à professora Dra. Julia Oliveira-Formosinho, por sua trajetória profissional dedicada às crianças e a suas infâncias, pela grandiosidade de seu trabalho e aceitação para compor minha banca.

À professora Dra. Rosangela Gavioli Prieto, de quem sempre me lembro e a quem continuo recorrendo quando me sinto estagnada ao pesquisar sobre o tema da educação para todos.

À Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em particular à DRE Ipiranga, que facilitou meu acesso às escolas. À Fundação Volkswagen e à equipe Mais Diferenças, pela realização do Projeto Brincar e abertura para estudos acadêmicos. À Revista Nova Escola e seu interesse pelo meu trabalho.

À comunidade escolar da EMEI Luciana Azevedo Pompermayer, por me receberem com entusiasmo e doação. Agradeço em especial à Eneida Cristina de Faria Lario, coordenadora pedagógica, e às professoras Débora Carvalho de Oliveira e Roseli Maciel, sem as quais e sua dedicação, meu trabalho também não existiria.

Às crianças que aceitaram conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, junto comigo, e suas famílias.

Às crianças que permanecem diariamente comigo, que me mostram suas riquezas, em falas, olhares, movimentos, produções, fotografias, vídeos, brincadeiras, conflitos com colegas... e às famílias maravilhosas que tenho orgulho de conhecer pelo nome.

Agradeço a todas as crianças que ilustraram a dedicatória e as aberturas com epígrafes das três partes que compõem do desenvolvimento desta tese.

À Prefeitura de São Bernardo do Campo, pela autorização de meu afastamento das funções profissionais em período não previsto nas orientações da Secretaria de Educação.

À amiga Neylimárcia Ribeiro, por sua generosidade e investimento em tudo aquilo que acredita tornar a educação melhor. E às parceiras que comigo compartilham reflexões e vivências nas escolas e rotinas da infância.

À Mara Lucia Finocchiaro da Silva, eterna “orientadora pedagógica”, e à Valdirene Garcia Ciola, eterna “coordenadora pedagógica”, por terem me afetado desde o primeiro momento, por acreditarem em mim e pelas leituras valiosas desse texto antes de sua defesa.

À professora que se tornou amiga e confidente Mirna e todas suas *lezioni* em italiano. E à amiga Adriana Buzzetti, pela tradução e escrita do item *Abstract* e da versão em inglês do quarto capítulo desta tese, destinada à Fundação *Reggio Children*.

À Gisela e Marcos Del Padre, principalmente por compartilhar uma energia tão positiva, pelo contato solícito e afetuoso, mas também pelas traduções e ajuda com a cultura de um país que eu ainda não conhecia.

À Tina e Daniele, por me receberem em suas cidades, em seus lares, pelas conversas intermináveis e por me ensinarem a circular pela Itália, utilizando serviços públicos com autonomia.

À Fundação *Reggio Children*, pelos excelentes cursos ministrados, pela oportunidade em visitar as escolas e conhecer um pouco sobre um trabalho tão belo, repleto de história. À Raffaella Curioni, pela autorização de uso de seu discurso, proferido em sessão plenária, bem como à Claudia Giudici, pelo compartilhamento de poucas, mas imprescindíveis imagens.

À minha família e àqueles que convivem comigo diariamente, por aceitarem meu desprendimento e ainda assim se aproximarem, dedicando energia e amor a mim.

Espero que esta lista, que fui refazendo ao longo do meu percurso acadêmico, tenha alcançado a todos aqueles que me ajudaram, em maior ou menor grau. Dito isso, agradeço à vida, por ter me conduzido até aqui e me dado oportunidades e experiências tão ricas e inesquecíveis.

FALCO, Mariane. **Por uma educação infantil mais inclusiva: a documentação pedagógica como abordagem para a educação de todas as crianças**. 381 páginas. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

RESUMO

Tendo como base a experiência italiana com a educação infantil em Reggio Emilia, esta investigação traz a documentação pedagógica como objeto de estudo. A intenção é compreender como seus princípios e estratégias contribuem para a consolidação de práticas mais inclusivas na educação infantil, emergindo esse conceito como abordagem para a educação de todas as crianças. O método exploratório e de estudo de caso foram definidos como procedimentos complementares de pesquisa qualitativa (YIN, 2001; STAKE, 1995; BOGDAN; BIKLEN, 1994), visando atender às questões: *De que modo a documentação pedagógica emerge na literatura como abordagem para a educação de todas as crianças? De que forma esta abordagem pode sustentar uma educação mais inclusiva nas realidades escolares?* Para isso, foram estabelecidos dois recortes para o estudo: o enfoque na educação infantil e na educação especial na perspectiva inclusiva. De modo condizente à abordagem pedagógica em pauta, a análise recorre aos conceitos de experiência (DEWEY, 1948; 1959a) e mediação (VYGOTSKI, 1997) na sustentação das discussões propostas, nas quais transparecem preocupações com as seguintes categorias: (i) concepções e sua relação com a formação profissional; (ii) interlocuções entre a experiência docente e o papel da mediação; (iii) possibilidades de comunicação do trabalho escolar e seus efeitos para a transformação social. Ao situar-se num campo em que se constituem aproximações e ruídos entre direitos e diferenças, este estudo pretende lançar um olhar para a bibliografia sobre o tema, bem como para o contexto escolar na infância, na tentativa de exprimir os fatores condizentes a essa abordagem que contribuem para tornar visíveis as aprendizagens de todas as crianças, em suas múltiplas linguagens e diversas formas de interagir e brincar. Se há na documentação pedagógica interpretações, impressões implícitas e escolhas, que cada leitor se torne cada vez mais consciente de suas próprias intenções.

Palavras-chave: Documentação Pedagógica. Experiência. Mediação. Educação Infantil. Educação para todos.

FALCO, Mariane. **For a more inclusive preschool education: pedagogical documental as an approach to the education of all children.** 381 pages. Thesis (PhD in Education). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

ABSTRACT

Based on the Italian experience with children education in Reggio Emilia, this investigation focuses on the pedagogical documentation as its study object. The intention is to understand how its principles and strategies contribute to the consolidation of more inclusive practices in preschool education, since this concept emerges as an approach to the education of all children. The exploratory and the study case methods were defined as complementary procedures to the qualitative research (YIN, 2001; STAKE, 1995; BOGDAN; BIKLEN, 1994), aiming at answering the following questions: *How does pedagogical documentation emerge in literature as an approach to the education of all children? How can this approach support more inclusive education considering the schools' realities?* To achieve this goal, two approaches were established to this study: preschool education and special education from the inclusive perspective. In consonance with the pedagogical outlook above mentioned, the analysis resorts to the concepts of experience (DEWEY, 1948; 1959a) and mediation (VYGOTSKI, 1997) to support the proposed discussions, in which the following concerns are made clear: (i) conceptions and their relation with their professional education; (ii) interlocutions between the teaching experience and the role of mediation; (iii) possibilities for the school work communication and its effects on social transformation. Placed in a field where approximation and disruption between rights and differences are constituted, this study intends to examine the bibliography on the theme, as well as the school context in infancy, with a view to expressing factors befitting this approach that can contribute to making the learning of all children visible in its multiple languages and diverse forms of interacting and playing. If there are interpretations, implicit impressions and choices in pedagogical documentation, every reader must become more aware of their own intentions.

Key-words: Pedagogical documentation. Experience. Mediation. Child Education. Education for all.

FALCO, Mariane. **Por una educación infantil más inclusiva: la documentación pedagógica como un enfoque para la educación de todos los niños**. 381 páginas. Tesis (Doctorado en Educación) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

RESUMEN

Basado en la experiencia italiana con la educación de la primera infancia en Reggio Emilia, esta investigación trae la documentación pedagógica como objeto de estudio. La intención es comprender cómo sus principios y estrategias contribuyen a la consolidación de prácticas más inclusivas en la educación de la primera infancia, emergiendo este concepto como un enfoque para la educación de todos los niños. El método exploratorio y el estudio de caso se definieron como procedimientos complementarios de investigación cualitativa (YIN, 2001; STAKE, 1995; BOGDAN; BIKLEN, 1994), con el objetivo de responder las preguntas: *¿Cómo surge la documentación pedagógica en la literatura como un enfoque para educación de todos los niños? ¿Cómo puede este enfoque apoyar una educación más inclusiva en las realidades escolares?* Con este fin, se establecieron dos recortes para el estudio: la educación de la primera infancia y la educación especial desde una perspectiva inclusiva. De manera coherente con el enfoque pedagógico en cuestión, el análisis utiliza los conceptos de experiencia (DEWEY, 1948; 1959a) y mediación (VYGOTSKI, 1997) para apoyar las discusiones propuestas, en las cuales aparecen preocupaciones sobre las siguientes categorías: (i) concepciones y su relación con la formación profesional; (ii) interlocuciones entre la experiencia docente y la ocupación de la mediación; (iii) posibilidades de comunicación para el trabajo escolar y sus efectos para la transformación social. Al situar un campo en el que se constituyen aproximaciones y ruidos entre los derechos y las diferencias, este estudio pretende examinar la bibliografía sobre el tema, así como el contexto escolar en la infancia, en un intento de expresar los factores consistentes con este enfoque que contribuyen a hacer visible el aprendizaje de todos los niños, en sus múltiples lenguajes y diferentes formas de interactuar y jugar. Si hay interpretaciones, impresiones implícitas y opciones en la documentación pedagógica, que cada lector tome cada vez más conciencia de sus propias intenciones.

Palabras-clave: Documentación pedagógica. Experiencia. Mediación. Educación Infantil. Educación para todos.

FALCO, Mariane. **Per un'educazione della prima infanzia più inclusiva: la documentazione pedagogica come approccio all'educazione di tutti i bambini.** 381 pagine. Tesi (Dottorato di ricerca in Educazione) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

RIASSUNTO

Sulla base dell'esperienza italiana con l'educazione della prima infanzia a Reggio Emilia, questa ricerca porta la documentazione pedagogica come oggetto di studio. L'intenzione è di capire come i suoi principi e le sue strategie contribuiscano al consolidamento di pratiche più inclusive nell'educazione della prima infanzia, emergendo questo concetto come un approccio all'educazione di tutti i bambini. Il metodo esplorativo e il studio di caso sono stati definiti come procedure di ricerca qualitativa complementare (YIN, 2001; STAKE, 1995; BOGDAN; BIKLEN, 1994), con l'obiettivo di rispondere alle domande: *Come emerge la documentazione pedagogica in letteratura come approccio alla educazione di tutti i bambini? Come può questo approccio supportare l'educazione più inclusiva nelle realtà scolastiche?* A tal fine, sono state istituite due sezioni per lo studio: l'attenzione sull'educazione della prima infanzia e l'educazione speciale da una prospettiva inclusiva. In modo coerente con l'approccio pedagogico in questione, l'analisi utilizza i concetti di esperienza (DEWEY, 1948; 1959a) e mediazione (VYGOTSKI, 1997) per supportare le discussioni proposte, in cui compaiono preoccupazioni relative alle seguenti categorie: (i) concezioni e il suo rapporto con la formazione professionale; (ii) interlocuzioni tra l'esperienza di insegnamento e il ruolo della mediazione; (iii) possibilità di comunicazione per il lavoro scolastico e i suoi effetti per la trasformazione sociale. Stando in un campo in cui sono costituite approssimazioni e rumore tra diritti e differenze, questo studio intende dare uno sguardo alla bibliografia sul tema, nonché al contesto scolastico durante l'infanzia, nel tentativo di esprimere i fattori coerenti con questo approccio che contribuiscono a rendere visibile l'apprendimento di tutti i bambini, nelle loro diversi linguaggi e in diversi modi di interagire e giocare. Se ci sono interpretazioni, impressioni implicite e scelte nella documentazione pedagogica, lasciare che ogni lettore diventi sempre più consapevole delle proprie intenzioni.

Parole-chiave: Documentazione pedagogica. Esperienza. Mediazione. Educazione dei bambini. Educazione per tutti.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES: GRÁFICOS E DIAGRAMAS

| | | |
|--------------------------|-------------------------------------|-----|
| Gráficos de 1 a 4 | Definição das categorias de análise | 63 |
| Diagrama 1 | <i>Layout</i> sala referência | 198 |

LISTA DE ILUSTRAÇÕES: PRODUÇÕES, FOTOGRAFIAS E VÍDEOS

| | | |
|------------------------|--|-----|
| Imagens 1A a 1D | Dedicatória e epígrafes (compilações da autora) | - |
| Imagem 2 | Lápide e epitáfio | 23 |
| Imagem 3 | Produção | 23 |
| Imagem 4 | Sequência numérica | 24 |
| Imagem 5 | Tigre do Daniel | 28 |
| Imagem 6 | Pintura do Joaquim | 28 |
| Imagens 7 a 15 | Possibilidade (imagens registradas em vídeo por professora Débora e AVE Janaina; compilação da autora) | 37 |
| Imagens 16 | <i>Targa dell'Asilo del Popolo di Villa Cella (RE)</i> | 72 |
| Imagem 17 | <i>Costruzione dell'Asilo del Popolo, Villa Cella (RE), 1946</i> | 72 |
| Imagem 18 | <i>Progetto su Robinson Crusoe – Scuola comunale dell'infanzia Robinson, Reggio Emilia, 1969</i> | 79 |
| Imagem 19 | Diana (fachada) | 95 |
| Imagem 20 | Lóris Malaguzzi | 99 |
| Imagem 21 | Parte da área externa – CEU Parque Bristol | 196 |
| Imagens 22 e 23 | Visão da sala 8 (professora Roseli) | 197 |
| Imagens 24 a 26 | Sala da professora Roseli | 198 |
| Imagem 27 | Espaço Vida | 198 |
| Imagens 28 a 33 | Construção da autonomia do Eric com mediação da Janaina | 204 |
| Imagem 34 | Kaynã e Sophia | 204 |
| Imagens 35 e 36 | Eric e Ayslam | 205 |
| Imagem 37 | Criança registra com imagens a brincadeira dos amigos | 207 |
| Imagens 38 e 39 | Planejamento e brincadeira no chão | 208 |
| Imagens 40 e 41 | Produção coletiva – árvore (professora Débora) | 210 |
| Imagens 42 a 46 | Jogo de futebol | 211 |
| Imagens 47 e 48 | Jogo de boliche e bola ao cesto | 213 |
| Imagem 49 | Foto com Samuel | 214 |

| | | |
|--------------------------|--|-----|
| Imagens 50 a 55 | Onde nossas mãos alcançam (imagens registradas em vídeo por um adulto que circulava; compilação da autora) | 215 |
| Imagens 56 e 57 | A bola amarela | 217 |
| Imagens 58 e 59 | Leitura de história | 218 |
| Imagens 60 e 61 | Convite para levantar | 219 |
| Imagens 62 a 65 | “Conversa” | 219 |
| Imagem 66 | Kaynã e jogo de sequência no chão | 220 |
| Imagem 67 | Móviles | 220 |
| Imagens 68 a 70 | “Matinho” | 221 |
| Imagens 71 e 72 | Kaynã na piscina com professora Débora e Sophia | 221 |
| Imagens 73 a 76 | Proposta com tintas; depois com “caixas sensitivas” | 221 |
| Imagens 77 a 80 | Eric explora as propriedades da massinha | 225 |
| Imagens 81 e 82 | Professora Roseli apresenta as bolhas de sabão para o Eric | 226 |
| Imagens 83 a 85 | “Reunião” das crianças sobre a formação das bolhas | 226 |
| Imagens 86 a 88 | Explicações do Ayslam | 227 |
| Imagem 89 | Explicações do Marcos | 227 |
| Imagens 90 a 92 | “Importa sim, te fazer sorrir” (Professora Débora) | 245 |
| Imagens 93 a 105 | A elaboração do medo (imagens registradas pela autora, com colaboração de Janaina; compilação da autora) | 247 |
| Imagens 106 e 107 | Linha do Tempo | 251 |
| Imagens 108 a 113 | Eric realiza pinturas com professora Roseli e Janaína | 252 |
| Imagem 114 | Eric lava as mãos com Janaina | 253 |
| Imagem 115 | Professora Roseli conduz o grupo de crianças | 253 |
| Imagem 116 | Vínculo entre Eric e Janaina | 257 |
| Imagem 117 | Garrafinha de hidratação | 258 |
| Imagens 118 a 120 | Exploração com tintas | 261 |
| Imagens 121 a 125 | Ayslam e Kaynã jogam bola | 262 |
| Imagens 126 e 127 | Crianças brincam com areia | 262 |
| Imagens 128 a 131 | Eric e Raphael (ATE) brincam com os sons | 264 |
| Imagem 132 | Crianças exploram parede sonora | 264 |
| Imagens 133 e 135 | Sala referência (professora Débora) | 266 |

| | | |
|--------------------------|--|-----|
| Imagem 136 | Kaynã e Kátia | 266 |
| Imagens 137 a 142 | Brincadeira na gangorra | 269 |
| Imagens 143 a 145 | Jogo de dados | 273 |
| Imagens 146 e 147 | Cartaz com numerais: sistematização de conhecimentos da cultura | 274 |
| Imagens 148 e 149 | Crianças solucionam problema | 275 |
| Imagem 150 | Professora Roseli participa do pequeno agrupamento | 277 |
| Imagens 151 a 154 | Crianças negociam regras do jogo | 278 |
| Imagens 155 e 156 | Professora Roseli faz a mediação em roda de conversa | 279 |
| Imagem 157 a 160 | A mágica da identidade na convivência (produções das crianças; compilação da autora) | 297 |
| Imagens 161 e 162 | Trechos de relatório | 301 |
| Imagem 163 | Família de elefantes | 307 |
| Imagem 164 | Baobá | 305 |
| Imagens 165 a 174 | Família de elefantes | 308 |
| Imagens 175 a 178 | Crianças produzem máscaras e bonecos | 309 |
| Imagens 179 a 181 | Miguel e Samuel compartilham produção | 309 |
| Imagem 182 | Crianças e professora Débora preparam exposição | 309 |
| Imagens 183 a 186 | Máscaras | 309 |
| Imagem 187 | Caderno Brincar 2 (contracapa) | 312 |

LISTA DE TABELAS

| | | |
|-----------------|---|----|
| Tabela 1 | Ferramentas para produção de dados por participante da pesquisa | 62 |
| Tabela 2 | Acontecimentos e o surgimento de estratégias pedagógicas | 97 |

LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

| | |
|---------------|--|
| ABE | Associação Brasileira de Educação |
| ABNT | Associação Brasileira de Normas Técnicas |
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| AIAS | <i>Associazione Italiana Assistenza Spastici</i> Associação Italiana de Assistência ao Convulsivo |
| AIPD | Ano Internacional das Pessoas Deficientes |
| ANFFAS | <i>Associazione Nazionale di Famiglie di Persone con Disabilità Intelletiva e/o Relazionale</i> Associação Nacional das Famílias de Pessoas com Deficiência Intelectual e/ou Relacional |
| ANMIC | <i>Associazione Nazionale Mutilati e Invalidi Civili</i> Associação Nacional de Inválidos de Guerra |
| ASCOM | Assessoria de Comunicação |
| ATE | Auxiliar Técnico de Educação |
| AVE | Assistente de Vida Escolar |
| BDTD | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CAPS | Centro de Atendimento Psicossocial |
| CECI | Centro de Educação e Cultura Indígena |
| CEFAI | Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão |
| CEI | Centro de Educação Infantil |
| CEII | Centro de Educação Infantil Indígena |
| CEMEI | Centro Municipal de Educação Infantil |
| CENESP | Centro Nacional de Educação Especial |
| CEU | Centro Educacional Unificado |
| CID-10 | Classificação Internacional de Doenças (10ª edição) |
| CIF | Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde |
| CF | Constituição Federal |

| | |
|----------------|---|
| CNCD | Conselho Nacional de Combate à Discriminação |
| CNE/CEB | Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica |
| CONADE | Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência |
| COL | <i>Classement des objets ludiques</i> Classificação dos objetos lúdicos |
| CORDE | Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência |
| CRELL | <i>Centre for Research on Lifelong Learning</i> Centro de Pesquisa sobre Aprendizagem ao Longo da Vida |
| DCNEI | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil |
| DRE | Diretoria Regional de Educação |
| DSM-IV | <i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i> (4ª edição) Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais |
| DSM-5 | <i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i> (5ª edição) Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| EMEI | Escola Municipal de Educação Infantil |
| EMEB | Escola Municipal de Educação Bilíngue para surdos |
| ENS | <i>Ente Nazionale Sordi</i> Organização Nacional de Surdos |
| ESAR | Exercício, Símbolo, Construção (“acoplagem”) e Regras. |
| EVA | <i>Ethil Vinil Acetat</i> Etileno Acetato de Vinila |
| FISM | <i>Federazione Italiana Scuole Materne</i> Federação italiana escolas maternas |
| FUNDEF | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério |
| GLH | <i>Gruppo di Lavoro per l'integrazione scolastica</i> Grupo de Trabalho pela Integração Escolar |
| GLIP | <i>Gruppo di Lavoro Interistituzionale Provinciale</i> Grupo de Trabalho Interinstitucional Provincial |
| IBC | Instituto Benjamin Constant |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| INES | Instituto Nacional de Educação de Surdos |
| JEIF | Jornada Especial Integrada de Educação |

| | |
|---------------|---|
| LIBRAS | Língua Brasileira de Sinais |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MIUR | <i>Ministero dell'istruzione, dell'Università e della Ricerca</i> Ministério da Instrução, da Universidade e da Pesquisa |
| NAAPA | Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem |
| NBR | Norma Brasileira (aprovada pela ABNT) |
| OMS | Organização Mundial da Saúde |
| PAE | Plano de Atendimento Especializado |
| PAED | Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às pessoas portadoras de deficiências |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PEA | Projeto Especial de Ação |
| PEI | <i>Piano Educativo Individulizzato</i> Plano Educativo Individualizado |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| RCNEI | Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil |
| SciELO | <i>Scientific Electronic Library Online</i> Biblioteca científica eletrônica online |
| SESPE | Secretaria de Educação Especial |
| SME | Secretaria Municipal de Educação |
| SP | São Paulo |
| SPDM | Associação Paulista para o Desenvolvimento da Medicina |
| SRM | Sala de Recursos Multifuncionais |
| SUS | Sistema Único de Saúde |
| TGD | Transtornos Globais do Desenvolvimento |
| TNT | Tecido Não Tecido |
| UBS | Unidade Básica de Saúde |

APRESENTAÇÃO

Quando este trabalho começou a delinear-se, muito do seu percurso teórico-metodológico não era tão evidente, mas a pergunta desencadeadora de pesquisa já se sintetizava em: *Quais as contribuições da documentação pedagógica para a educação inclusiva?* Com as reflexões decorrentes do processo de investigação e a necessária reestruturação da tese, essa questão foi gradualmente se aperfeiçoando, cindindo-se, com vistas a constituir um trabalho acadêmico mais consistente. No momento, prestes a concluir este trajeto, é importante pontuar que essa pergunta inicial pretendia atender a dois interesses ao mesmo tempo: relacionar a educação infantil à educação inclusiva; e evidenciar as diferenças entre a organização das ações pedagógicas comuns nas escolas brasileiras e o conceito de documentação pedagógica que nasceu em Reggio Emilia.

Contudo, como a pesquisa funciona no decorrer dela própria e não apenas do que nós queremos, o trabalho foi assumindo outros contornos. Uma de minhas intenções principais com esta pesquisa era ir à Itália e permanecer numa escola, realizando estudo de caso naquele contexto. Minha ideia era desenvolver um estudo comparativo, visando demonstrar que termos e expressões que são utilizadas lá têm sido empregadas não necessariamente com os mesmos significados aqui no Brasil. Ao mesmo tempo, havia a preocupação em relacionar a educação infantil com a educação inclusiva, a partir do conceito de documentação pedagógica.

Então, fui notando que algumas intenções não eram necessárias, outras até mesmo impossíveis (ao menos em determinado momento). Não era necessário ir até a Itália para demonstrar as relações entre a documentação pedagógica que nasceu em Reggio, na inspiração de Lóris Malaguzzi, à educação para todos, pois a essência do que aconteceu em Villa Cella, imediatamente após o término da segunda guerra em 1945, já possuía seus princípios inclusivos: as pessoas já almejavam e já lutavam por uma educação capaz de atender a todos que ali habitavam, na construção de uma sociedade mais democrática. Esse espírito ou ideal não tinha o nome “documentação pedagógica”, mas se materializava nas estratégias que eram ali desenvolvidas para a solução dos desafios encontrados. A expressão “documentação pedagógica” é contemporânea a Reggio, decorrente da obra de Lóris Malaguzzi, ou seja, de entrevistas ou interpretações que sucederam a respeito do seu trabalho. Além disso, na Itália, essa expressão não possui apenas o significado extraído da experiência em Reggio Emilia, há outros autores que versam sobre o tema, voltados para a educação de

forma geral. O que pretendo explicitar é que a documentação pedagógica assume diversos contornos dentro da própria Itália e o tema de minha pesquisa trata especificamente do que nasceu em Reggio.

Por isso, precisei fazer uma escolha. Ao contrário do que eu imaginava, não foi tão difícil conseguir autorizações para realização de estudos de caso dentro da Itália, mesmo sendo estrangeira. Meu contato com *i dirigenti scolastici*, via email, foi muito tranquilo. Consegui autorização para minha pesquisa em Vicenza, Puglia, Avigliana e Almese. Todas com encaminhamento para escolas de educação infantil, de regime estatal, que atendiam crianças com deficiências. Evidente que é necessário compreender o idioma para alcançar sucesso nesse trajeto, que optei por desistir. Após minha qualificação, tomei consciência de que não poderia ir para estes lugares na Itália sem desconstruir minha pergunta de pesquisa: ou eu seria recebida por uma escola em Reggio Emilia ou reformularia meu projeto.

Ainda assim, entrei em contato com as escolas em Reggio. E mais uma surpresa: algumas escolas me direcionavam ao Centro Internacional Lóris Malaguzzi, outras me respondiam que poderiam aceitar minha pesquisa, mas já explicitavam no corpo do email que não eram filiadas à Fundação *Reggio Children*. Pesquisando a respeito dessas diferenças, conclui que as escolas que aceitaram me receber eram escolas católicas e que não eram filiadas ao Centro Internacional Lóris Malaguzzi justamente pela trajetória histórica da educação infantil na Itália. Em 1963, a fundação da escola *Robinson*, primeira escola laica para crianças pequenas, inaugurava oficialmente o nascimento da abordagem da documentação pedagógica e também o rompimento com a Igreja. Isso me fez questionar até mesmo se a maioria das crianças com deficiências ainda frequentavam escolas católicas em Reggio Emilia atualmente, devido ao movimento histórico e influência da Igreja no atendimento a esse público desde o século XVIII, sob paradigma assistencialista. Não consegui dados empíricos suficientes para argumentar sobre o tema, até por que se distancia um pouco da minha pesquisa, da forma como ela se delineou depois de todo este trajeto. Mas reconheço a importância de pontuar que as escolas católicas que me responderam positivamente, já sinalizavam que atendiam muitas crianças com deficiências de várias tipologias.

Enfim, voltei-me ao Centro Internacional Lóris Malaguzzi, que me levou à Universidade de Modena e Reggio Emilia. Acontece que há muitos relatos no Brasil sobre os cursos que são ministrados pelo Centro Internacional Lóris Malaguzzi – que incluem visitas em escolas –, os quais também frequentei e me foram de grande valia. São cursos pagos que duram em média de dois a cinco dias e, quando entrei em contato com o Centro e expliquei

sobre minha pesquisa, logo me direcionaram à Universidade. Não há como fazer pesquisa nas escolas de Reggio (aqui me refiro às escolas que adotam Lóris Malaguzzi como referência e não às escolas católicas) de modo desvinculado à Universidade de Modena, que possui *campus* em Modena e em Reggio Emilia. A Fundação monitora apenas visitas e cursos pagos de pequena duração – abertos a um público bastante diverso – e um estudo de caso requer um PhD e, ainda, um PhD apenas em Modena. Não satisfeita, eu me informei a respeito disso e *il Direttore del dipartimento di educazione e scienze umane, Professore Nicola Barbieri*, muito gentil e referência citada nesta tese, informou como eu deveria proceder e sobre minhas possibilidades de aceitação na Universidade de Modena e Reggio Emilia.

Há alguns trâmites que devem ser seguidos e, enquanto aluna estrangeira, teria direito a concorrer à bolsa de estudos. Optei por não dar andamento ao programa porque deveria me mudar para a Itália por três anos, em cerca de dois meses. Decisão que me pegou de surpresa. Mas hoje eu sei que esta é uma porta que está aberta. Com meu relato, espero que outras pessoas, que tenham interesse em se aventurar na Itália, possam trilhar seus caminhos valendo-se dessas informações. No meu caso, espero que tenha dado conta de explicar a minha banca algumas alterações na escrita da tese. Também não posso deixar de citar: minha orientadora é maravilhosa. A segurança e o apoio que ela transmite, os incentivos, o reconhecimento. A professora Tizuko me deu total liberdade para trilhar caminhos, sempre sabendo como pontuar o que eu ainda não percebia, sem podas ou amarras.

Explicado todo este trajeto, agora posso falar mais a respeito da escolha em si, dos temas que me despertaram maior preocupação e de como foi permanecer por alguns meses em Reggio Emilia. A forma como as pessoas se relacionam ali, o modo como a cidade se cria e se transforma em função dessas relações sociais e culturais, é, a meu ver, essencial para o entendimento do que é a educação, do ponto de vista deles. Reggio Emilia possui duas estações de trem, pequenas e com pouco movimento, se comparadas a outras estações dispersas pela Itália. Logo na chegada à cidade, é possível perceber que esta é acolhedora aos estrangeiros: hoje, há muitos africanos que têm se instalado e iniciado nova vida em pequenas cidades da Europa; há também imigrantes provenientes do leste europeu, principalmente durante a época da guerra-fria, que já incorporaram os hábitos locais devido ao tempo de permanência ali. Em Reggio, as pessoas parecem carregar uma característica de solidariedade em relação ao outro. Eles têm orgulho do que conseguiram reconstruir após o término da segunda guerra. Toda a comuna possui uma atmosfera antifascista e há monumentos que relembram a história em cada canto. Por coincidência ou não, o Centro Internacional Lóris Malaguzzi foi construído ao lado da antiga *Officine Meccaniche Reggiane*, importantíssima

Imagem 2 – Lápide e epitáfio ao operário Vittorio Bulgarelli, antifascista, assassinado em 1945. A homenagem encontra-se no local de morte, dentro da área externa que hoje faz parte do Centro Internacional Lóris Malaguzzi.



Fonte: Registro pela autora.

peças em Reggio Emilia demonstram-se comprometidas com isso, desde a esperar um pedestre atravessar a rua, até em valorizar produções das crianças, enfeitando com elas as principais ruas da cidade.

Essa atmosfera de Reggio Emilia foi o que mais me chamou a atenção durante o tempo em que permaneci ali. Há uma noção de responsabilidade coletiva, a qual acredito ser fruto da sua história local. E isso é muito forte, facilmente notado se conversamos principalmente com as pessoas mais velhas. Quando pensamos a educação em sua característica macroestrutural, então é evidente que as relações sociais e culturais mesclam-se no que seriam os princípios defendidos para a educação de um povo. Essa dimensão política apartidária foi certamente o que mais me encantou em Reggio. Talvez por que seja algo ainda pouco difundido no Brasil, que se distingue de nossa história, ou que não tenha sido tão explorado em sua qualidade como as dimensões estética e ética no trabalho com crianças pequenas.

Mirando mais detidamente a abordagem pedagógica em Reggio Emilia, minha experiência me gerou muitos esclarecimentos, dúvidas que eu tinha sobre como se organiza a ação pedagógica, as relações entre o protagonismo das crianças e o papel do adulto, como as

para a história local. Aliás, todos ali também sabem quem foi Lóris Malaguzzi. A família que me recebeu em casa frequentou os primeiros *nidi* e *scuole dell'infanzia* de Reggio Emilia. Quando eu expliquei que gostaria de entender melhor o que Lóris pensava sobre uma educação acessível e de qualidade para todos, eles começaram a me contar histórias pessoais. Eles reconhecem que Malaguzzi sintetizou não somente uma abordagem pedagógica no trabalho com crianças pequenas, mas uma aspiração por um mundo melhor. E até hoje as

Imagem 3 – Produção compõe uma sequência, exposta ao alto nas ruas do Centro Histórico de Reggio Emilia, perto da Biblioteca Panizzi.



Fonte: Registro pela autora.

professoras planejam e documentam; e também inevitavelmente me gerou alguns incômodos e questionamentos. É muito gratificante, por exemplo, como professora de educação infantil, dialogar com pessoas que exercem a mesma profissão em outros países, ainda mais em Reggio Emilia, e descobrir que assembleias são como rodas de conversa bem feitas, com temáticas que emergiram de documentações e interesses das crianças, e que as estratégias podem variar desde o coletivo até pequenos agrupamentos, de modo que seja acessível a participação de todas as crianças. Também é importante citar que as crianças são “crianças” e que muitas vezes podem transgredir os combinados da turma, se machucar e/ou machucar os colegas, estragar ou quebrar as produções escolares. Isso pode acontecer em qualquer parte do mundo e vou citar o que uma pedagoga me disse em Reggio Emilia, porque é exatamente o que uma orientadora pedagógica de uma rede de ensino da Grande São Paulo já havia me dito há alguns anos: “mais importante do que o que a criança fez é entender por que isso está acontecendo; precisamos sempre conversar com as crianças, mesmo que isso continue acontecendo durante toda a permanência delas na educação infantil”.

Com isso quero dizer que, embora o papel do adulto não apareça com força nas documentações (e nem teria razão de ser, porque a essência dessa proposta é dar visibilidade à criança, não ao adulto e nem mesmo às mediações), seu papel é muito importante. E o mais curioso é que, quando nos aventuramos a conversar mais com as professoras, elas revelam que muitos dos norteadores de suas ações diretas junto às crianças são similares aos estudos que temos no Brasil. Um exemplo muito

simples é o trabalho com a literacia: há o contato com esse universo e as crianças são convidadas a grafar. Cada uma a seu tempo, as crianças escrevem seus nomes, produzem legendas para suas criações com apoio da escrita da professora, nomeiam letras, reconhecem e utilizam números em sua função social; os desenhos variam desde garatujas a produções

ricas em cores e detalhes. São os “conteúdos” tomando forma como “consequências” e não como “objetivos”. Há disponibilidade de grãos, luzes, sombras, recortes de revistas, frases, livros... numa amplitude muito grande de artefatos da cultura. Apesar da autonomia das crianças, fator de principal preocupação docente, o espaço escolar é reorganizado diariamente pelos adultos após cada jornada de trabalho. Então as crianças sempre chegam numa escola bonita, arrumada, repleta de sentidos, coerentes aos interesses de seus projetos particulares.

Imagem 4 – Sequência numérica acessível às crianças.



Fonte: Registro pela autora.

São crianças. Estão exercendo seu direito de conhecer-se, aprendendo a se organizar socialmente e a organizar seus pertences. O adulto é primordial nesse processo. Para quem já esteve em Reggio, talvez esse relato seja óbvio. Esse nem é o tema do meu trabalho, contudo acredito na importância de sinalizar pequenos detalhes que podem romper com alguns mitos.

Outro tema que considero interessante retratar aqui é o planejamento. Temos críticas e trabalhos acadêmicos muito bem justificados sobre a diferença entre o planejamento por áreas de conhecimento e/ou conteúdos (o que na Itália vem descrito como programação) e o trabalho com projetos (o que tem sido compartilhado como *progettazione*). Não vou citar exemplos destes estudos aqui porque fazem parte do corpo do meu trabalho e não quero ser injusta com nenhum autor nesta apresentação, e também porque meu intuito agora é contar sobre o que vivi em Reggio. O que tenho percebido no Brasil (digo isso em função dos questionamentos das pessoas que trabalham com essa faixa etária), é que há uma dúvida muito grande sobre o que fazer com as “grades” de planejamento semanal.

Durante anos, nossos planejamentos foram estruturados de acordo com referenciais curriculares nacionais (RCNEI), dentre os quais destaco um volume chamado “conhecimento de mundo”, que está subdividido por áreas ou eixos – a saber: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, matemática. Não pretendo realizar uma crítica ao documento em si, penso que é o uso que se faz dele, numa concepção de educação emprestada do ensino fundamental, o maior problema. Problema este que, mesmo após a publicação da nossa base curricular (BNCC), receio que permaneça. O que acontece com as grades de planejamento é que elas fragmentam o tempo disponível de exploração das crianças em função de conteúdos que se acredita serem prioritários. Como consequência, temos um planejamento baseado em função de descrições de momentos da rotina escolar. Essa característica pode também afetar os registros que são feitos pelos docentes sobre como foi a atividade diária com as crianças. Somada a essa característica, temos no Brasil uma cultura de que esse planejamento precisa ser entregue a alguém (um coordenador pedagógico ou função similar), antes que ele seja “aplicado”. Isso resulta em formatos de planejamento pouco reflexivos e extremamente burocráticos. Pior, com ênfase conteudista. Na melhor das hipóteses, a grade ou essa “estrutura” se assume como elemento mediador do trabalho da professora (como se a ajudasse a organizar seu pensamento ou mesmo ser um apoio para sua memória sobre o que fazer com as crianças ou como gerir o grupo).

Bem. A grande pergunta é: se temos problemas com a grade de planejamento, então como planejar? Honestamente, acredito que há professoras que ficam “perdidas” sem essa “estrutura”. Também percebi na minha trajetória profissional que, quanto maior a consciência

docente sobre seu papel, mais o profissional se desprende da grade. A professora vai incorporando algumas ações em sua rotina, o que nem sempre significa que houve transformações em suas concepções. Outro aspecto que merece atenção é que a grade de planejamento está sempre vinculada a uma grade institucional da escola. Quanto mais crianças e mais turmas para compartilhar dos mesmos espaços escolares, maior a fragmentação do tempo. Isso é matemática, dispensa explicações pedagógicas.

O que acontece em Reggio Emilia é que as escolas são pequenas; logo, maiores são as possibilidades da grade institucional atender às necessidades das crianças em horários coerentes para alimentação, sono e cuidados pessoais. Este é apenas o primeiro ponto, mas ele já altera todo o contexto escolar. Outra diferença é que o planejamento não é feito para ser entregue a alguém, nem para ser aplicado junto às crianças. Reggio Emilia possui uma pedagoga, que circula entre poucas escolas, que possuem gestão da comunidade. Não há uma coordenadora pedagógica ou função similar. Os momentos de planejamento são compartilhados: ainda que haja um organizador institucional, a grade semanal de cada turma não teria função ali. O planejamento em Reggio Emilia é discutido e sua sistematização é mais pessoal. Li anotações que variam desde redações, até tópicos ou esquemas organizados em slides. Infelizmente, não me foi autorizado divulgar as imagens. As professoras e atelieristas (ou melhor, as escolas) não têm como foco principal planejar as “ações” realizadas junto às crianças, mas sim a documentação. Questionamentos como: “que livro vou ler na segunda-feira?”; “qual jogo vou ofertar para esse pequeno agrupamento?”; “que elementos da natureza vou trazer para a sala?”; “que artistas posso utilizar em apreciações?”; etc., quando existem, são secundários se comparados a questionamentos de outra natureza. Até por que os espaços já possuem uma multiplicidade tão rica de linguagens, que se torna redundante questionar sobre o material que será ofertado. É quase como se a qualificação do espaço antecipasse o planejamento (digo “quase” porque acontece simultaneamente, o tempo todo).

Pedagogia, arte e arquitetura são três elementos que se integram na composição dos espaços escolares. A união entre estes saberes tem como objetivo tornar o espaço o terceiro educador: além da valorização das produções das crianças, penso que as paredes de vidro e os desníveis no chão são estratégias valiosíssimas de qualificação das *sezioni*, pois possibilitam ao educador observar as crianças, mesmo se estiverem mais distantes, sem interferir em sua autonomia. Vidros e desníveis contribuem para que o espaço seja mais integrado, promovendo melhor interação entre as crianças, sem que sejam desconstruídos os sentidos que estão compartilhando de forma lúdica em cada segmento. Como consequência, o espaço é mediador e possibilita aos adultos observar e interpretar melhor o que as crianças estão

fazendo. Quando os projetos começam a se delinear, o planejamento revê estes espaços e recursos em função de como enriquecer as construções de sentidos pelas crianças. Nesse ponto, as discussões até podem contar com os questionamentos citados no parágrafo anterior, mas ressalto que, se a escola não tem, arquitetonicamente, um espaço coerente com esses princípios de educação na infância, dificilmente irá escapar às amarras de um planejamento centrado em etapas, que, mesmo na inexistência de uma grade de planejamento semanal, nela se encaixaria perfeitamente.

Se tais questionamentos são secundários, como planejar (ou sistematizar o planejamento) tendo como foco a documentação? Que questionamentos de outra natureza seriam esses? É aqui que se revela porque as escolas de Reggio Emilia são tão belas. A escola planeja os procedimentos de documentação. Sabe quando você observa alguém e resolve fazer um presente para ele? A documentação é quando você faz algo bonito para alguém; e um presente manufaturado precisa ser planejado. Há vários tipos de documentação pedagógica em Reggio Emilia, para citar alguns exemplos: livretos com imagens e narrativas sobre os percursos das crianças; slides com sequências fotográficas e combinações com poesias; vídeos construídos com produções das crianças e áudios com suas falas; exposições de produções e citações das falas das crianças... podem ser mais focados numa criança, com mini-histórias, ou no coletivo e pequenos agrupamentos, com painéis e encadernações em tamanho A3... podem estar na rua, nas escolas, em estabelecimentos públicos, no museu do Centro Internacional Lóris Malaguzzi. Elas planejam o formato de divulgação, o que se reflete em suas ações cotidianas junto às crianças. Se eu fosse sintetizar alguns questionamentos, penso que seriam algo como: “quais procedimentos precisamos usar para dar visibilidade e ressaltar o protagonismo dessa criança ou agrupamento?”; “como organizamos a edição desse material para que ele fique esteticamente agradável para apreciação?”; “se um adulto mostrar essa documentação para as crianças, será que vai agradá-las? que efeitos vai proporcionar a elas?”; “e a família? será que ao ver esse material ou compilação, os familiares vão reconhecer as potencialidades e qualidades das crianças?”; “em que lugares da cidade seria interessante montar uma exposição? que parcerias podemos construir?” e por aí vai. As respostas a esses questionamentos possuem justificativas de igual importância, pois há uma articulação ao que se pretende valorizar ou denunciar, trabalhar ou interpretar. Não é um ato neutro. Por exemplo, se penso em compartilhar uma documentação com as crianças, evidente que há uma reflexão ali, uma intenção pedagógica junto ao grupo. Uma intenção mais abrangente, por trás de todo esse processo de sistematização do planejamento resume-se em: “Como as crianças estão organizando seu pensamento? Como podemos torná-lo visível?”

Como resultado, as documentações trazem temas que foram explorados pelas crianças e vinculam-se às aprendizagens. Muitos desenhos são utilizados em livretos, acompanhados das falas das crianças, e compõem narrativas que possibilitam ao leitor a reconstrução do trajeto percorrido por elas e pelos adultos durante o projeto.

Imagem 5 – Tigre do Daniel, 5 anos.



Fonte: Registro pela autora.

Um dos livretos de que mais gostei, pois abordava um tema que eu, particularmente, aprecio no trabalho com as crianças, já que elas possuem o direito em conhecer-se e expressar o que sentem, trazia suas reflexões e ideias sobre as emoções e os sentimentos. O projeto combinava múltiplas linguagens ao explorar a dramatização, registradas com fotografias; a reprodução das falas das crianças, tendo os adultos como escribas na construção de legendas; a representação de sentimentos mediante gravuras e criações artísticas. Uma criança comparou a coragem a um leão, por que se deve ser muito forte e não ter medo; outra explicou que é possível ver a raiva no rosto de quem sente e representou a voz da raiva, seus sons, com grafias; mais outra criança desenhou a timidez dentro os pequenos círculos de um pedaço de plástico bolha, fazendo alusão à forma como a timidez se esquia e circula na cabeça.

Imagem 6 – Pintura do Joaquim, 3 anos.



“Eu gosto de fogo vermelho. É a mula sem cabeça.” (Joaquim)

Fonte: Registro pela autora.

A documentação demonstra o potencial das crianças, suas ideias, que se enriquecem esteticamente na medida em que os adultos vão ofertando recursos a elas. Um grande diferencial da documentação pedagógica em Reggio certamente é a qualidade da edição do material ou mesmo sua aproximação à curadoria de arte. As profissionais se aperfeiçoam no uso das tecnologias em favor das melhores possibilidades de dar visibilidade às crianças.

Para ilustrar o planejamento, vou citar como se organizou uma das escolas que visitei, que sistematizou o planejamento do ano letivo 2019/2020 de modo bastante didático a partir de tópicos norteadores: (i) Indicadores possíveis (temas observados pelos adultos como fontes de interesse das crianças); (ii) Estratégias (*sezioni*: crianças no grande grupo/coletivo; crianças em pequenos agrupamentos; assembleias); (iii) mini ateliê (projeções, materiais digitais e tecnológicos); (iv) ateliê (produções e criações das crianças, recursos e suportes diversos). Cada parceria docente, de cada turma, e a atelierista pensaram sobre estes tópicos após uma observação inicial das interações das crianças entre si e com o espaço escolar. No diálogo com toda a equipe, foram se delineando os projetos e assim se deu sequência à transformação dos espaços e ampliação dos recursos para exploração das crianças. Esses quatro tópicos norteadores variavam de acordo com a turma e sua faixa etária. As turmas das quais participavam crianças com dificuldades de linguagem oral optaram por projetos com ênfase em outras linguagens. No decorrer deste processo, em parceria com a atelierista, foram definidos os formatos de divulgação do trabalho pedagógico: documentações que mesclam imagens com a linguagem oral são recorrentes em turmas nas quais as crianças se beneficiam destas formas de expressão; jogos de luz e sombras, narrativas construídas com foco nas ações das crianças e linguagem gestual são igualmente priorizadas se melhor valorizarem o protagonismo das crianças. Lembro que não há uma receita, este é apenas um exemplo. É possível que cada contexto elenque tópicos norteadores para o planejamento, visto que não há uma forma única de como planejar sem seguir uma grade ou mesmo um plano pronto de aula.

Outro fator de suma importância em Reggio é que as condições políticas estão minimamente alinhadas às concepções de educação, criança e infância. As dimensões ética, estética e política dialogam de modo harmônico, o que influi diretamente na qualidade do serviço ofertado. Já ouvi dizer que a documentação pedagógica acontece por que lá há um profissional responsável – o atelierista. Isso não é verdade; ao menos eu, não concordo. Acredito que lá há documentação pedagógica por que há um olhar para a criança e condições para conseguir mostrar o que produzem. Vi documentações pedagógicas que foram sim editadas por uma atelierista; outras em que o profissional da área de artes conduzia as crianças e uma professora produzia dados para posterior discussão (um exemplo deste caso, para quem

quiser conhecer, é o trabalho de Saul Daniele Ardillo, da *Fondazione Nazionale della Danza Aterballetto*, Reggio Emilia – lindíssimo e muito criativo). Quero ressaltar que a documentação não é responsabilidade de uma única pessoa; ela circula horizontalmente dentre as relações escolares. É uma responsabilidade coletiva. E quando temos um grupo de crianças – em Reggio, há um máximo de 26 crianças para dois professores, e um atelierista que circula entre turmas – a documentação faz parte das atribuições presentes no cotidiano escolar gerido por suas condições. Isso repercute em distintas qualidades do trabalho ofertado.

Essa é uma reflexão que se faz necessária, pois há uma justificada preocupação acadêmica com a formação docente e a qualidade do trabalho pedagógico na educação infantil, muitas vezes sem demonstrar ou denunciar os fatores influentes para que ela suceda. Penso que há situações em que divulgamos e valorizamos trabalhos, que são sim maravilhosos, de professores que realizam projetos e ações pontuais junto às crianças; mas há também um tom perigoso de que, sozinhos, foram responsáveis pela qualidade da educação. E isso é injusto, para todos, adultos e crianças. Como questionar o sistema sem eximir-se de responsabilidade? Quando leio os trabalhos que vem sendo publicados no Brasil sobre o tema, há sempre um recorte; e tenho notado a preocupação com a criança, as dimensões ética e até estética. Mas não podemos deixar de relacioná-las à dimensão política, porque ela influi nos contextos e altera as possibilidades de ação docente, podendo inclusive chocar-se com a concepção do adulto em momentos diversos da rotina com as crianças.

Minhas preocupações com as dimensões ética, estética e política permeiam todo este trabalho e eu espero conseguir demonstrar como as relações entre elas são cruciais para a construção de escolas mais inclusivas. Conforme se aprofundaram minhas leituras sobre o tema e minha permanência em Reggio Emilia – que me possibilitou o diálogo com as pessoas, a participação em palestras e visitas às escolas –, a escolha por retratar a documentação pedagógica como abordagem para a educação de todas as crianças foi cada vez mais ganhando sustentação. O discurso proferido pela *Assessora a Educazione e Conoscenza del Comune di Reggio Emilia*, Raffaella Curioni, na ocasião de abertura do evento comemorativo do centenário do nascimento de Lóris Malaguzzi, que retoma do título *L'occhio se salta il muro*, reforçou minhas convicções de que escolas democráticas, para todos, são construídas coletivamente, na participação social.

Dentro desse grande tema da educação para todos, sucedeu algo em Reggio Emilia que se vincula diretamente ao meu trabalho de pesquisa e ao mesmo tempo me intrigou: a dificuldade em compreender melhor como é abordada a questão da diferença. Nas documentações em que tive acesso, não vi muitas crianças com deficiências. Isso aconteceu

mesmo com base em documentações de escolas que atendiam a este público, em turmas em que as professoras me disseram pessoalmente, sobre as particularidades das crianças que atendiam. Não consegui aprofundar sobre as razões que possibilitam ou não a consolidação desse quadro. Há poucas crianças com deficiências? Segundo relatos dos habitantes da cidade *ci sono tantissimi*. Seriam as famílias que não autorizariam o uso de imagens? Seria a própria característica da documentação pedagógica em função de pequenos grupos que prescinde de uma imagem ou narrativa mais centralizada numa criança? Haveria ainda uma preferência das famílias na matrícula desse público em escolas católicas? Fato é que, em Reggio Emilia, há um discurso muito rico sobre o acolhimento da diversidade, da pluralidade cultural e da construção de uma escola de qualidade para todos; mas a deficiência me pareceu pouco visível. Essa dissonância (que talvez não seja nem uma dissonância e sim apenas minha falta de percepção e melhor compreensão sobre o que se passa ali) foi algo que me incomodou e que não encontrei, no pouco tempo que ali convivi, uma hipótese plausível. Em 2020, depois do meu retorno ao Brasil, Ivana Soncini organizou um Webinário sobre o tema pela *Reggio Children*. Nesse evento, foram compartilhadas documentações que davam visibilidade às crianças em situação de interação com as outras e com o contexto escolar, também comunicavam mensagens sobre as possibilidades de construção de uma educação mais democrática e inclusiva.

Outro aspecto que me despertou atenção diz respeito às formas de acesso do público visitante às escolas. É possível realizar apenas visitas guiadas, em horários fixos e fechados, sem a presença das crianças. A escola que recebe visitantes é preparada para tal, desde as *sezioni*, com luzes e cores, até a cozinha, que sempre oferece degustações. Além disso, um *stand* é montado para venda de livretos e documentações realizadas em anos anteriores. Há uma restrição bastante severa quanto ao registro de imagens. Não é permitido fotografar o interior das escolas, nem produções das crianças. O material que pode ser utilizado é aquele documentado via *Reggio Children*, com prévia autorização. Ainda assim, pela proteção às imagens das crianças, vídeos e fotografias com sua participação não são compartilhados. Como eu permaneci mais tempo na casa de uma família, pude visitar uma escola em horário letivo, mas também sem nenhuma autorização de divulgação de informações (era uma escola que não estava aberta às visitas monitoradas).

As pedagogistas explicam ao público que as restrições acontecem por respeito ao trabalho pedagógico e às crianças; e, de fato, é justificável: na nossa cultura também não temos como costume que as pessoas entrem e fotografem o interior das escolas sem uma autorização legal ou acadêmica. As palestras e formações também são bastante específicas e,

por isso, dificilmente atendem a todas as demandas e curiosidades das pessoas. Mas é possível conversar abertamente com todos os profissionais, que se apresentam muito disponíveis em nos ajudar a entender e conhecer melhor como é o dia-a-dia de uma escola em Reggio. E creio que as próprias documentações sejam passíveis de apreender até sobre o papel dos adultos: eles interagem e questionam as crianças; aprimoram seus conhecimentos pedagógicos sobre as múltiplas linguagens e o desenvolvimento infantil; eles repensam e enriquecem os espaços; são flexíveis na organização de sua ação pedagógica; eles investem em habilidades para utilização das tecnologias em favor de edições e construção de documentações com beleza estética; desenvolvem sua sensibilidade para observar e interpretar vivências.

Vou terminar por aqui meu relato sobre o vi em Reggio Emilia. Minha intenção com essa abertura, que deveria ser breve, era contar um pouco sobre minha experiência. Penso que as entrelinhas já sinalizam sobre minhas convicções, mas vou contar sobre como minha trajetória profissional desembocou nesse tema porque creio tornar essa escrita mais completa para que minha banca e demais leitores aproximem-se de minhas intenções e princípios.

Fui aluna do curso de pedagogia da FEUSP entre 2002 e 2005. Desde minha conclusão de curso, tenho trabalhado em escola pública municipal, na educação infantil. Nesse tempo, tive dois anos de experiência com a coordenação pedagógica do ensino fundamental, anos iniciais, o que me auxiliou na percepção das especificidades do trabalho com crianças pequenas. Após outros três anos atuando como coordenadora na educação infantil, retornei à docência e atualmente continuo exercendo esta função. A escola em que atuo, apesar de menor fisicamente que a escola que gentilmente cedeu seu trabalho para minha pesquisa – a EMEI Pompermayer –, também atende a faixa etária de 4 a 5 anos.

Todo meu percurso acadêmico sucedeu, portanto, concomitante ao meu trabalho. Não tenho como avaliar se eu teria sido mais produtiva se tivesse apenas me dedicado à pesquisa, visto que não tenho um contraponto para sustentar essa hipótese. Contudo, creio que eu teria mais tempo para me dedicar à escrita de artigos. Especificamente no que tange à escrita, a redação do texto, deixo uma observação, quase um desabafo. A finalização da escrita deste trabalho ocorreu em meio à pandemia, desencadeada pelo SARS-CoV-2. Acredito que apenas mencionar este fato já demonstre o quão difícil foi, emocionalmente, concluir esta tese.

Meu retorno da Itália se deu apenas três dias antes do “lockdown” no país, ou seja, quase permaneci por lá. Além disso, sou funcionária pública, trabalho com a educação de crianças pequenas como professora, e assim que retornei ao Brasil, iniciou-se a quarentena aqui. Então, estive afastada por muito mais tempo do que o previsto. Tudo isso me abalou um pouco, pois eu sabia que precisava encerrar um ciclo de investigação acadêmica com um tema

que não necessariamente dialogava com o momento vivenciado. Defendo uma análise sobre o contexto de aprendizagem para que seja possível mapear nossas possibilidades de mediações e, de certo modo, estar com as crianças e suas famílias “remotamente” ou “sob protocolos” cria, necessariamente, outros contextos de aprendizagem, com fatores ainda mais complexos e imprevisíveis.

Viver essas “diferenças”, nesse momento, causou certa ruptura em mim, vontade de desistir, sentimentos que as pessoas dizem sentir em tempos de finalizações, mas que eu particularmente lido bem em meus percursos acadêmicos e profissionais. Eu me vi muito sozinha, pelo isolamento, sem conseguir encontrar em minha realidade as minhas próprias hipóteses, questionando o valor do meu trabalho e se eu não deveria dedicar esta energia a outras finalidades. Senti um bombardeamento de informações, muitas vezes de pessoas discursando na Internet sobre participação e pertencimento na educação infantil, mas tão incoerentes nas relações humanas que estabelecem entre pares. Questionei: por que *estamos* fazendo isso? E eu facilmente transpus esta questão para a escrita desta tese: por que *eu estou* fazendo isso?

Eu queria e me engajei em frentes de trabalho, mas não podia simplesmente abandonar outro projeto. E conduzi-los ao mesmo tempo foi bastante desafiador e desgastante. Percebi que, para mim, é muito difícil dissociar a experiência intelectual, fragmentá-la: eu estudo e preciso ver o alcance de minhas considerações no que eu faço. Talvez nem seja possível fragmentar uma experiência, no sentido a que Dewey se refere. Nós nos construímos superando desafios, abraçando causas e, de uma forma ou de outra, se vamos aprender com a pandemia a olhar para os contextos de aprendizagem, intencionalmente, então que seja para todas as crianças. Olhar para um contexto, examinar os fatores influentes, conscientizarmos das mediações que nele se estabelecem. Essas reflexões tomamos para toda e qualquer experiência educativa. Desse modo gradualmente me impulsionei a escrever, a continuar.

Meu interesse pela educação inclusiva nasceu no curso de pedagogia, quando me encantei pelas crianças e pelo trabalho das professoras que participavam da pesquisa da professora Dra. Rosângela Gavioli Prieto, docente da qual me aproximei em busca de uma bolsa de iniciação científica. Em meio a um discurso de crítica à medicalização da infância e certa tendência psicanalítica para compreender o autismo, optei por ficar com a educação como campo de reflexões. Meu mestrado narra como o Arthur (criança com hipótese diagnóstica de autismo) usufruía das diversas brincadeiras ofertadas por uma escola de educação infantil e demonstra outros temas que ele apreciava, que adultos notavam como patologias, mas que as outras crianças magicamente viam como jogos ou brincadeiras. Pude

confirmar, do ponto de vista delas, que a brincadeira do Arthur não era estranha: “ele está jogando pra cima e esperando para ver cair; eu já fiz essa brincadeira na casa da minha vó” – me disse um amigo. Relutei para que meu trabalho não assumisse um viés totalmente especializado ou mesmo para que não se tornasse inacessível para leitura de professoras que não entendessem a psicologia clínica. Não sei o tamanho da minha ousadia, mas com a narrativa priorizei dar visibilidade a como o Arthur brincava, num movimento que foi me instigando a descobrir mais sobre o que seria reforçar ou não a “diferença para excluir”.

Com certeza é preciso olhar, para as crianças e para os contextos. Penso que a criança com deficiência talvez seja ainda mais difícil de olhar. Por que, quando olhamos para a criança com deficiência, não olhamos apenas como o adulto que olha a criança, mas como pessoa de desenvolvimento típico que olha a deficiência. É quase inevitável a reprodução do discurso. Se há uma defesa pelo protagonismo da criança, pela convicção de que há projetos de investigação que precisam ser aceitos e ampliados, de qual criança estamos falando? Todas as crianças brincam e possuem seus interesses. As crianças com deficiências também frequentam nossas escolas e possuem seus direitos. Em que medida reconhecemos os interesses de todas as crianças e a elas damos voz, das mais inusitadas formas, mas formas que viabilizem o acesso ao mundo e à cultura? O que dizer sobre os campos de experiência? Qual a importância das múltiplas linguagens nesse processo?

Antes de finalizar essa apresentação, concluí ser relevante um posicionamento sobre o que ocorreu no meu primeiro ano de estudo. Na minha admissão ao doutorado, fui escolhida por outra orientadora do programa de pós-graduação da FEUSP, não por minha indicação. Durante o ano de 2017, não consegui agendar nenhuma reunião individual com ela, que aceitou conversar mais pontualmente comigo apenas uma vez, via Skype. Fui cumprindo meus créditos em disciplinas, mas não recebi devolutiva da versão que enviei a ela, nem comentários sobre minha proposta de estudo. Com a possibilidade de abertura do novo programa de pós-graduação em 2018, minha orientadora anterior migrou e disse que não poderia mais me orientar, justificando que não haveria mais tempo para que eu escrevesse uma tese de doutorado e determinou que eu buscasse outro orientador para solicitar ampliação do prazo. Gentilmente, a professora Dra. Tizuko Morchida Kishimoto me aceitou de volta como orientanda, com menos de um ano para expiração do meu prazo de inscrição no exame de qualificação. Na ocasião, quando realizei a mudança de linha de pesquisa, ainda não havia um trabalho mais sistemático, nem acesso às escolas para produção de dados empíricos, mas após meu exame de qualificação, tive a oportunidade de vivenciar o que relatei até aqui, sempre contando com a confiança e suporte da minha orientadora. Acredito que compartilhar

estes acontecimentos é uma forma de denúncia. Afinal, estamos na maior universidade do país e creio na pertinência desse registro para que a ética prevaleça: um novo programa não altera o comprometimento das pessoas.

No início desta apresentação, eu afirmei que, embora já houvesse uma pergunta desencadeadora de estudo, a pesquisa funciona no decorrer dela própria e que, por isso, seu percurso teórico-metodológico foi gradualmente se aperfeiçoando. Desse modo, acrescento um comentário a respeito da introdução desse trabalho. Não fiz grandes alterações na sua escrita, pois ela revela parte do meu crescimento acadêmico. As adequações foram realizadas no intuito de dar coerência ao trabalho completo, entretanto, acredito que uma leitura atenta conduzirá à percepção sobre como meu esforço cognitivo foi se deslocando quanto aos pontos de interesse sobre o tema.

Um último esclarecimento que deixo aqui é que este trabalho, por opção minha, não contou com a contratação de um revisor. Eu mesma fiz as revisões ortográficas, de coerência textual e de normas da ABNT, contando com o apoio da minha orientadora quanto às reflexões pertinentes a minha área de pesquisa. Fiz essa opção porque, durante meu doutorado, li muitos trabalhos acadêmicos que passaram por revisões e que, ainda assim, continham erros e equívocos, não apenas de formatação, mas inclusive de escrita em outros idiomas. Não há como se desculpar pelos erros de um revisor, portanto assumo minha responsabilidade pelo atrevimento: se elegemos e convidamos determinados docentes para a composição da banca, é porque acreditamos que seus posicionamentos são contribuições; se compartilhamos nossos pensamentos com orientadores, é porque confiamos na competência deles; se trabalhamos com as crianças, é porque apostamos no potencial delas. Então, se eu contratasse um revisor, que fosse alguém competente, em quem eu confiasse e pudesse pagar os honorários. Aproveito e justifico ainda dois aspectos que não se enquadram totalmente à NBR 14724 (e normas relacionadas) neste trabalho. O primeiro é a presença desta apresentação, que não aparece na norma para trabalhos acadêmicos como teses ou dissertações, e sim para livros; neste caso, optei pela inserção porque avaliei essa escrita como relevante. O segundo diz respeito à ordem ou sequência dos elementos pré-textuais, visto que inseri ilustrações e epígrafes no decorrer do trabalho. Outras inadequações, que por ventura sejam encontradas na tese, são frutos da minha inaptidão ou inabilidade.

Agradeço imensamente a leitura e toda contribuição que cada olhar atento possa apontar para meu crescimento profissional e pessoal.

Mariane Falco, Junho/2020.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| 1 INTRODUÇÃO | 39 |
| 1.1 <i>Objetivos</i> | 45 |
| 1.2 <i>Estrutura do trabalho</i> | 46 |
| PARTE I – MÉTODO | |
| 2 PROCEDIMENTOS E PERGUNTAS DE PESQUISA | 51 |
| 3 PRODUÇÃO E CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS | 57 |
| 3.1 <i>Eleição do estudo de caso</i> | 57 |
| 3.2 <i>Estudo detido de caso</i> | 60 |
| 3.3 <i>Definição das categorias de análise</i> | 62 |
| 3.4 <i>Análise e reconstrução teórica</i> | 65 |
| PARTE II – INTERPRETANDO A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO ABORDAGEM PARA A EDUCAÇÃO DE TODAS AS CRIANÇAS NA LITERATURA | |
| 4 ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM REGGIO EMILIA | 69 |
| 5 EDUCAÇÃO INFANTIL | 99 |
| 5.1 <i>Referências teóricas e a origem de algumas práticas cotidianas</i> | 99 |
| 5.2 <i>O conceito de experiência em Dewey e a intencionalidade na educação infantil</i> | 105 |
| 5.3 <i>O conceito de mediação em Vygotski e a ação pedagógica na educação infantil</i> | 115 |
| 5.4 <i>A educação infantil no Brasil: regulamentações e aproximações necessárias</i> | 123 |
| 6 EDUCAÇÃO PARA TODOS | 133 |
| 6.1 <i>A origem de uma educação para todos</i> | 133 |
| 6.2 <i>A educação especial e a perspectiva inclusiva no Brasil</i> | 139 |
| 6.3 <i>O mapeamento do contexto de aprendizagem: mediação e desenho universal</i> | 148 |
| 7 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA | 159 |
| 7.1 <i>Qualidade da educação</i> | 159 |
| 7.2 <i>Concepções... e a educação de todas as crianças</i> | 163 |
| 7.3 <i>Do(s) registro(s) à documentação pedagógica no cenário nacional</i> | 175 |

| | |
|--|-----|
| PARTE III – POR UMA EDUCAÇÃO INFANTIL MAIS INCLUSIVA | |
| 8 EMEI LUCIANA AZEVEDO POMPERMAYER | 195 |
| 9 CONCEPÇÕES E FORMAÇÃO PROFISSIONAL | 217 |
| <i>Osservare</i> múltiplas linguagens, refletir em múltiplas linguagens | |
| 10 EXPERIÊNCIA E MEDIAÇÃO | 249 |
| O papel do adulto e as mediações distribuídas nos tempos e espaços escolares | |
| 11 COMUNICAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL | 299 |
| Acervo: o alcance dos <i>conteúdos</i> | |
| 12 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 327 |
| REFERÊNCIAS | 335 |
| APÊNDICE A – Consentimento para participação em pesquisa | 367 |
| APÊNDICE B – Questionários 1 e 2 | 371 |
| APÊNDICE C – Roteiros de entrevista semi-estruturada | 375 |
| ANEXO A – Planta baixa do CEU Luciana Azevedo Pompermayer | 381 |

POSSIBILIDADE

*Assim que te conheci,
te recebi.
Em condição imposta,
condenado à imobilidade.*

*Não me assustei.
Te olhei e percebi
que, o que importava,
Era importar...
... Possibilitar.
Acreditar.*

*Não desisti.
Pensei, criei e determinei.
Me permiti e te permiti
Num dia de calor te levar pra nadar...
Retornar a raízes.
Ao início,
E, no balançar das águas...
... Fluir.*

*Assim, eu vi, constatei que
Neste balançar de suas pernas.
As possibilidades existiam.
E só, e simplesmente entendi.
Que é assim:
Que sua existência,
Sua alegria e seu sorriso
Importavam sim.*

*Usei minha vontade,
Minha formação,
E acima de tudo minha fé.
E, com sua capacidade.
Estimulei a determinação de sua vontade em interagir.*

*E simples assim...
Na simplicidade de seu sorriso...
Nas nossas tardes de brincadeiras.
Confirmei
Que importava sim
Te fazer sorrir.*



-- Débora Carvalho de Oliveira
Kaynã Alves Lopes / 5 anos
EMEI Luciana Azevedo Pompermayer



1 INTRODUÇÃO

A presente investigação tem como principal objetivo compreender como a documentação pedagógica contribui para a consolidação de práticas mais inclusivas na educação infantil, emergindo esse conceito como abordagem para a educação de todas as crianças¹. A documentação pedagógica configura um fazer docente que lida com o desenvolvimento da criança de maneira singular, pois tem como princípio o progresso individual mediante sua experiência com o mundo (DEWEY, 1948; 1953) e, com isso, a construção de identidades sem fixá-las a padrões sociais, mas também sem aprisioná-las em categorias especificadas por diferenças (MANTOAN, 2013). Este estudo pretende lançar um olhar para a bibliografia sobre o tema, bem como para o contexto escolar na infância, na tentativa de exprimir os fatores condizentes a essa abordagem que contribuem para tornar visíveis as aprendizagens de todas as crianças, em suas múltiplas linguagens e diversas formas de interagir e brincar.

Partindo desse objetivo geral, foram então definidos os métodos exploratório e de estudo de caso como procedimentos de pesquisa qualitativa (YIN, 2001; STAKE, 1995; BOGDAN; BIKLEN, 1994) e estabelecidos dois recortes para o estudo: o enfoque na educação infantil e na educação especial na perspectiva inclusiva². Como o conceito de documentação vem sendo discutido mais intensamente nas últimas décadas, partindo de novas perspectivas com relação à prática pedagógica e à formação de professores, optou-se pela ênfase em referências teóricas que partem da experiência italiana em Reggio Emilia, isto é, pela escolha por autores que sustentaram o conhecimento praxiológico em Lóris Malaguzzi.

Na medida em que este é um estudo que trata da educação infantil e da preocupação com a construção de uma sociedade inclusiva, decidiu-se produzir os dados da pesquisa na esfera pública e não abordar realidades privadas. O recorte na educação especial na perspectiva inclusiva³ decorreu da definição do quadro teórico-metodológico, visto que a Itália é um país pioneiro na discussão sobre a inserção deste público nas escolas comuns e, atualmente, vem desenvolvendo trabalhos com foco na documentação de práticas, com vistas

¹ O conceito de educação inclusiva condiz à escolarização de vários públicos, dentre eles o público alvo da educação especial, constituído por crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008). Não há intenção sexista com a utilização de pronomes e nomes masculinos e femininos, estes foram adequados de acordo com a fluidez de leitura da língua portuguesa.

² Nomenclatura conforme legislação oficial do país.

³ Embora o termo inclusão tenha se consolidado em âmbitos nacional e internacional, a Itália emprega o termo *integrazione* por considerá-lo mais coerente com a experiência escolar do país. Nesta tese, adota-se a expressão educação especial na perspectiva inclusiva, por sua adequação às orientações governamentais para a educação especial no Brasil; e processo de *integrazione* para referir-se à Itália.

a alimentar o compartilhamento e processos de pesquisa (CANEVARO; IANES, 2001; DE ANNA, 2010; PASQUALE; MASELLI, 2014).

Conceber a documentação pedagógica como objeto de estudo fez com que fosse necessário um levantamento a respeito do tema. Durante o primeiro semestre de 2017, foi realizada nos bancos CAPES, BDTD e SciELO⁴ uma pesquisa a partir da expressão “documentação pedagógica”, que identificou 38 produções acadêmicas, sendo que, destas, uma dissertação e seis artigos do banco SciELO não condiziam com a área da educação, o que resultou em 31 estudos. Cerca de 50% das produções constavam tanto na base CAPES quanto no BDTD; a estas produções foram acrescentados os artigos encontrados na base SciELO. Outro estudo a respeito do tema foi encontrado a partir de uma busca pelo Google e, embora seja de um dos autores presentes na pesquisa realizada a partir das bases citadas anteriormente, este texto específico não foi localizado. Optou-se por sua inserção no levantamento porque se trata da documentação enquanto narrativa no contexto da educação infantil inclusiva (SIMIANO; VASQUES, 2015). Por isso, considerou-se a soma de 32 trabalhos.

Na ocasião desse levantamento, não foi realizado nenhum recorte temporal na busca, sendo o estudo mais antigo o publicado em 2009⁵, o que sugere um incipiente interesse por investigações nessa linha. Também não foi realizado nenhum recorte quanto à definição do conceito “documentação pedagógica”, sendo considerados todos os estudos da área da educação que retornassem esta expressão em seu título, resumo ou palavra-chave. Em artigo publicado pela Revista Linhas, Pinazza e Fochi (2018), citam o *Documento técnico contendo estudo sobre as experiências exitosas que já utilizam a documentação pedagógica na educação infantil nos segmentos creche e pré-escola (2017)*, para argumentar sobre as interpretações recorrentes no Brasil. Nesse artigo, os autores discorrem sobre os 25 estudos encontrados para abordar o tema⁶, mas já diferenciam “documentação pedagógica” de “registros” ou do “ato de documentar”. Essa diferenciação é importante na compreensão da dissonância entre o total de 25 estudos aos quais os autores dedicam sua análise e a soma de 32 trabalhos que retornou no levantamento desta tese: ao contrário do artigo citado, que parte

⁴ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Scientific Electronic Library Online (SciELO).

⁵ A dissertação de mestrado *Gestão Educacional: possibilidades e usos da informática no paradigma gerencial* (FISCARELLI, 2000), embora tenha retornado na busca, não se enquadra no tema de pesquisa. Portanto, considerou-se a tese *A documentação pedagógica como processo de investigação e reflexão na educação infantil* (MENDONÇA, 2009) como estudo mais antigo sobre o tema.

⁶ O *Documento técnico contendo estudo sobre as experiências exitosas que já utilizam a documentação pedagógica na educação infantil nos segmentos creche e pré-escola (2017)* teve como finalidade o levantamento a respeito do tema “documentação pedagógica” no Brasil. Como este ainda não foi publicado oficialmente pelo MEC, seus dados não estão disponíveis para melhor compreensão sobre o número de estudos encontrados e a definição do conceito.

da definição do conceito, considerou-se como base a interpretação dos autores, que muitas vezes utilizaram a expressão “documentação pedagógica” em relação a “produções das crianças”, “projetos em etapas” e “narrativas literárias”.

Portanto, os 32 estudos considerados no levantamento proposto por esta tese trazem uma grande variedade de definições sobre a documentação pedagógica e assim corrobora-se que o tema carece aprofundamento na literatura nacional quanto ao sentido do conceito. Outro traço relevante está presente nos 18 trabalhos encontrados com foco na educação infantil de 0 a 5 anos, correspondentes a 55%, indicando que a preocupação com o tema concentra-se em práticas desta etapa da escolarização básica, perdendo-se ao longo da trajetória escolar. Desses 18 trabalhos com foco na educação infantil, onze fazem menção à pedagogia italiana; outros sete estudos sustentam-se na psicologia Histórico-cultural (2 produções), na Sociologia da Infância (1 estudo), em narrativas de Walter Benjamin (2 estudos), no registro como instrumento de avaliação (2 trabalhos) e na fenomenologia de Merleau-Ponty (1 produção). Os 14 estudos restantes apresentam recortes diversos, desde a educação básica até o ensino superior.

A articulação entre documentação pedagógica e o tema educação inclusiva foi encontrada apenas em três resultados: os trabalhos de Sekkel e Brandão (2010) e Klein (2014), ambos com o recorte da escolarização de crianças surdas – um na educação infantil e outro nos anos iniciais do ensino fundamental –; e o artigo de Simiano e Vasques (2015), estudo já citado sobre a relação entre documentação pedagógica e a construção de narrativas na educação infantil com inclusão de crianças da educação especial. Nos trabalhos citados, o conceito empregado aproxima-se mais a um instrumento de registro e reflexão docente e não condiz em exatidão com outros sentidos ou funções atribuídas à documentação pedagógica (FOCHI, 2019; PINAZZA; FOCHI, 2018).

Outros estudos acadêmicos, em âmbito nacional, já assinalaram a aproximação entre a documentação pedagógica e o uso de registros escritos, diários de campo e portfólios (MARQUES, 2010). Nesses casos, o caráter reflexivo da documentação pedagógica e o questionamento da aplicação de técnicas vinculam-se aos conceitos de professor reflexivo (SCHÖN, 1992) e professor pesquisador (ZABALZA, 1994; FREIRE, 1996). Estes autores abordam a experiência docente como fonte de pesquisa, desenvolvimento profissional e produção de conhecimentos, já que há a relação entre situações reais, bem sucedidas, problemáticas ou não, com saberes da profissão docente.

A ideia de registro reflexivo vincula-se à publicação de Madalena Freire (1996) e faz referência à ação de escrever como ato fundamental do questionamento e processo de

conscientização sobre o próprio trabalho. Nesse aspecto, embora a ideia tenha sido inspirada pelo trabalho de Schön (1992), aquela não reitera a possibilidade de reflexão docente em múltiplas linguagens. A escrita de registros tem como foco a reflexão do professor sobre sua prática, avaliando o processo ao lançar um olhar para as próprias estratégias e intervenções, organizando seu pensamento ao sistematizar o planejamento e situações decorrentes dele. Nesse sentido, o conceito de professor pesquisador em Miguel Zabalza (1994) aponta o diário como um instrumento mediante o qual há a atribuição de sentido ao vivido, porque as escritas possibilitam o distanciamento da prática educativa, promovendo reflexões acerca dela e conscientização sobre processos. Essas duas vertentes, que partem principalmente dos estudos de Madalena Freire e Miguel Ángel Zabalza, são as mais difundidas em âmbito nacional e vêm sustentando a utilização de instrumentos de registro na educação infantil há alguns anos, desde a publicação de documentos oficiais, como o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI* (BRASIL, 1998).

Com foco na educação inclusiva, alguns autores têm tratado da investigação-ação a partir de aspectos que também são citados em processos de documentação. Sanches (2005), por exemplo, elenca os seguintes eixos: respostas construídas caso a caso, questões de aprendizagem partilhadas e assumidas por toda a equipe, o trabalho colaborativo, os professores que se tornam mais reflexivos, as decisões como parte de um processo em que todos são envolvidos, a escola mais aberta às inovações, o trabalho de observação, reflexão e replanejamento sistemático e continuado, a origem de uma prática mais informada, rigorosa e científica etc.

Um aprofundamento do tema apresenta-se em discussões com enfoque em pedagogias participativas (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002), que explicitam a integração entre os materiais produzidos durante a experiência pedagógica e sua interpretação, numa proposta de formação em contextos. Com base em sua pesquisa a respeito do conhecimento praxiológico na obra de Lóris Malaguzzi, Fochi (2019) traz uma versão mais completa sobre o conceito de documentação pedagógica⁷, a qual assume, para o autor, seis funções ou sentidos: estratégia para reflexão; para construir sistema e qualidade; para “escuta” das crianças e transformação de contextos; para criar situações de aprendizagem significativa; para comunicar e construir memória; e para fortalecer a identidade.

⁷ A tese intitulada *A Documentação Pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do observatório da cultura infantil – OBECEI* (FOCHI, 2019) não foi incluída no mapeamento sobre o tema, pois se trata de uma publicação de 2019, posterior a realização do levantamento em 2017. Infelizmente, não foi possível propor nova busca, devido aos prazos para conclusão da presente pesquisa, mas a referência traz contribuições importantes, explicitadas no decorrer da análise desta tese.

Na Itália, muitos autores buscam uma definição para a expressão documentação pedagógica, sendo um debate mais completo e que extrapola as dimensões do campo da educação infantil:

A documentação, entendida como atividade de elaboração, comunicação, pesquisa e difusão de documentos (Bisogno, 1980) pode representar um elemento de qualificação da proposta pedagógica ao relacionar-se à reflexão sobre a prática e a formação contínua (Balsamo, 2006), à construção de memória e identidade (Pasquale, 2002), à visibilidade do projeto educativo da escola (Specchia, 2001), à comunicação (Benati, 2005). Trata-se de uma ação sistemática e intencional (Benzoni, 2001) que implica na seleção de objeto, objetivos, interlocutores e modalidades de produção (Parodi, 2001). Documenta-se para si mesmo, para as famílias, para e com as crianças. A documentação relaciona-se ao planejamento, à avaliação e à publicização do trabalho, e deve ser compreendida como elemento inerente à profissionalidade docente (MARQUES; ALMEIDA, 2012, p. 442).

No estudo citado, a expressão documentação diz respeito ao ato de sistematizar o trabalho pedagógico e, com isso, produzir memórias sobre o percurso de aprendizagem e desenvolvimento a partir da seleção e organização de diferentes registros. Evidencia-se o ímpeto por respeitar e valorizar as diferenças de cada criança mediante a observação e reflexão para conhecer realidades singulares, inferir sobre elas e buscar interpretações a respeito delas (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016).

Para Dahlberg (2016), versando sobre a educação infantil, esse “é o processo de tornar o trabalho pedagógico (ou outro) visível ao diálogo, interpretação, contestação e transformação” (p. 229). Segundo esta perspectiva, documentar tem sua importância ao criar significados a partir dos recortes realizados por quem documenta e, assim, há uma responsabilização pelo ato educativo, que rompe com ferramentas de avaliação ou testes classificatórios e insere o olhar para as intervenções realizadas, para os interesses das crianças, bem como para o contexto de aprendizagem de forma geral e suas interlocuções com outros âmbitos de convivência social.

Algumas experiências da escola italiana são relatadas por Soncini (2016) e por Magrini e Gandini (2002), em artigos sobre a comunidade inclusiva em Reggio Emilia e em Pistóia, respectivamente. Nesses trabalhos, nota-se que observação e documentação são fundamentais para todas as crianças na educação infantil, mas particularmente benéficas para o público alvo da educação especial: muitas vezes não se notam as competências dessas crianças, sendo necessário promover a conscientização dos educadores a respeito de suas potencialidades, para que possam refletir sobre seu desenvolvimento. A documentação pedagógica viabiliza a interpretação de situações que passariam despercebidas e os professores passam a repensá-las de forma mais eficaz. Outro ganho é a socialização destes

acervos, para docentes dos anos seguintes na continuidade do trabalho realizado, para as famílias ou para professores interessados no compartilhamento de práticas (SONCINI, 2016).

Embora a educação infantil não seja obrigatória na Itália, há também diálogos entre formas de documentação do trabalho escolar e o processo de *integrazione*, pois esta última criou normatizações no país quanto aos direitos da pessoa com deficiência. Uma dessas normatizações é a presença do *insegnante di sostegno* – professor de apoio. Segundo Pasquale e Maselli (2014) há dimensões ou campos específicos, definidos com a finalidade de avaliar o atual estado dos processos de *integrazioni*, que incluem formas de documentação do trabalho escolar. Essas autoras explicitam a necessidade da passagem de uma lógica de “apoio” para uma que seja compartilhada, validando a “Criação de formas de documentação dos métodos e dos resultados, assim como a individualização das modalidades de uso relacionadas para todos os envolvidos” (PASQUALE; MASELLI, 2014, p. 716)⁸. Portanto, diferentes formas de documentação, não necessariamente equivalentes às produzidas em Reggio Emilia, vêm sendo utilizadas para pensar o desenvolvimento de cada criança, mediante a valorização de seus conhecimentos já manifestados nas situações escolares e a reflexão sobre seu potencial para ampliá-los ou transformá-los.

Outra peculiaridade da cultura italiana com relação ao tema diz respeito aos Centros de Documentação e Formação Pedagógica. A presença destes Centros é citada tanto em produções acadêmicas da área da educação infantil quanto de outros campos da educação, como a especial, a voltada para estrangeiros, a sociológica etc. Estes são concebidos como espaços que facilitam o processo de documentação, ao oferecer de modo institucionalizado recursos, ambientes e cursos para este propósito. As principais atividades destes Centros de Documentação são a catalogação de materiais, manter o patrimônio cultural e social dos serviços educativos, auxiliar a formação continuada, promover a pesquisa e difusão de conhecimentos (MARQUES; ALMEIDA, 2012). Sobre o processo de *integrazione*, De Anna (2009) comenta que o acesso e o conhecimento de “boas práticas” mediante os Centros de Documentação, que não são caracterizados pela socialização de “receitas”, configuram formas de avaliação sobre as dimensões que compõem o processo e orientam a reflexão sobre como este pode ser feito, de modo a tirar proveito dessas experiências. A existência dos Centros de

⁸ São dimensões discutidas pelas autoras no trabalho citado: Corresponsabilidade educacional em relação ao aluno com deficiência e o grau de colaboração entre os profissionais; Uso de recursos especializados em função de um aumento generalizado de competências; Relação entre programação comum, atividades personalizadas, percursos individuais; Colaboração entre escola e família; e Nível de coordenação e integração entre as pessoas de dentro da escola e as figuras técnicas externas, além do uso de recursos extracurriculares. (PASQUALE e MASELLI, 2014).

Documentação promove a construção de uma cultura que extrapola a rotina escolar, visto que são abertos às visitas e representam um patrimônio do país.

A aposta na contribuição da documentação pedagógica para a educação de todas as crianças baseia-se, em primeiro momento, no caráter único e individualizado do ato de documentar, que debruça um olhar atento para cada criança em sua singularidade, em contextos de aprendizagem (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2004; 2014). Esses contextos relacionam-se à perspectiva inclusiva⁹, numa mudança de paradigma entre a adaptação da criança à escola para seu acolhimento na medida em que é o contexto, com a participação de todos, que se constrói para seu atendimento. Todas as crianças podem aprender juntas, desde que haja reflexão para a promoção de propostas universais, diferenciadas o suficiente para o atendimento das necessidades de cada uma delas em seu potencial máximo.

Além da reflexão sobre o trabalho pedagógico e a aprendizagem das crianças, há também a historicização de processos, a construção de memória sobre o percurso transcorrido, a apropriação da experiência e a reconstrução de práticas socializadas. Desse modo, a seleção e a organização do material não têm apenas fins de desenvolvimento para todos os envolvidos, mas podem resgatar a história e tornarem-se fontes de pesquisa. Ao priorizar as experiências processualmente, a documentação pedagógica possibilita a criação de acervo de memórias, ricas em si mesmas, que se configuram como fonte para novas interpretações sobre o passado, relações com situações do presente e projeções para o futuro.

1.1 Objetivos

Essas definições e comentários iniciais sintetizam o delineamento do interesse por essa temática: *Quais as contribuições da documentação pedagógica para a educação inclusiva? De que modo a documentação pedagógica emerge na literatura como abordagem para a educação de todas as crianças? De que forma esta abordagem pode sustentar uma educação mais inclusiva nas realidades escolares?* Para refletir sobre essas questões, foram definidos objetivos de pesquisa e etapas para sua organização metodológica:

O objetivo geral da investigação resume-se no tópico adiante:

⁹ Com relação à educação inclusiva com foco no público alvo da educação especial, o Brasil possui alguns norteadores para as políticas educacionais, especificados no corpo do documento *Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2010), os quais constituem fatores influentes na composição dos contextos de aprendizagem. Com base no paradigma da inclusão, o atendimento educacional especializado – AEE; prevê a organização de um plano em que haja a identificação de necessidades e a definição de recursos para cada atendimento. Como no Brasil a educação infantil faz parte da educação básica e é, portanto, obrigatória a partir dos 4 anos, as crianças dessa faixa etária também se beneficiam deste atendimento (BRASIL, 1996).

- Discutir sobre a importância da documentação pedagógica como abordagem para a educação de todas as crianças.

Decorrente desse objetivo sintético, foram elencados os objetivos específicos:

- Relacionar a intencionalidade docente, quanto à interação e à brincadeira de todas as crianças na educação infantil, ao papel da documentação pedagógica;

- Demonstrar a aproximação entre os princípios da documentação pedagógica e a ruptura de paradigmas, para a construção de uma prática educativa mais inclusiva;

- Refletir sobre possibilidades de qualificação do trabalho escolar no contexto brasileiro, sem desconsiderar as especificidades e a identidade do país.

1.2 Estrutura do trabalho

Para atender aos objetivos citados, a investigação contou com as seguintes etapas para desenvolvimento do estudo e redação do texto:

- Aperfeiçoar o conhecimento sobre os princípios e estratégias que compõem a documentação pedagógica, com ênfase em seus referenciais teóricos de acordo com a linha de pesquisa desta tese, buscando sustentação para a educação de todas as crianças;

- Retratar a instituição escolar que subsidia a pesquisa, compreendendo sua lógica interna, para desvelar a organização da ação pedagógica voltada à educação inclusiva;

- Relacionar os acontecimentos desencadeados no estudo de caso às referências teóricas, atribuindo sentidos aos processos educacionais;

- Reconstruir o processo de pesquisa e refinar a teoria acerca do objeto de estudo.

A fim de apresentar um trabalho com mais coerência ao que de fato sucedeu no decorrer do processo de investigação, o desenvolvimento da tese subdividiu-se em três partes. A primeira aborda o Método, que consiste em narrar, a partir das perguntas de pesquisa e hipóteses, como foram produzidos os dados e construídas as categorias de análise. A segunda parte da tese corresponde ao Quadro Teórico. Essa inversão na ordem das seções do sumário justifica-se porque, no caso do objeto de estudo em questão, o levantamento realizado da bibliografia em suas relações com a linha de pesquisa em pauta, já traz indícios que respondem às perguntas de pesquisa. A terceira parte traz os dados empíricos, descritos para retratar a instituição escolar que subsidiou o estudo de caso e, na sequência, subdivididos em temáticas correspondentes às categorias de análise para sustentar a discussão da tese.

Na Parte I, para a definição do método, partiu-se do próprio objeto de pesquisa, a documentação pedagógica, em sua especificidade no contexto de Reggio Emilia. As questões

– *De que modo a documentação pedagógica emerge na literatura como abordagem para a educação de todas as crianças? De que forma esta abordagem pode sustentar uma educação mais inclusiva nas realidades escolares?* – nortearam dois procedimentos de pesquisa diferentes, mas complementares para a compreensão e a análise do tema: o levantamento bibliográfico de caráter exploratório e o estudo de caso. Essas duas questões conduzem à pesquisa qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; CRESWELL, 1998; BOGDAN; BIKLEN, 1994), pois dizem a respeito de realidades, às construções política e cultural, e às relações sociais ali estabelecidas. A análise requer a compreensão dos contextos em seus conteúdos e concepções, a partir das percepções dos próprios agentes (BULGACOV, 1998; HOLANDA, 2006). A pesquisa tem também como pretensão repensar a trajetória brasileira de modo a trilhar caminhos próprios, que podem ser inspirados em outras culturas, sem que seja perdida sua identidade.

A Parte II traz o levantamento bibliográfico qualitativo, de caráter exploratório, e tem como objetivo conhecer o objeto de estudo tal como se apresenta, seu significado e o contexto onde se insere (QUEIRÓZ, 1992). Este procedimento metodológico possibilita o refinamento dos dados produzidos ao descobrir ideias e fomentar percepções, bem como desenvolver hipóteses a respeito do tema em estudo, que podem ser apuradas a partir do próprio levantamento (SILVA, 2004; HONORATO, 2004). Desse modo, a Parte II desta tese traz como título “Interpretando a documentação pedagógica como abordagem para a educação de todas as crianças na literatura” e refere-se às relações entre a educação infantil, a educação para todos e a documentação pedagógica. Subdividida em quatro seções, esta segunda parte da tese consiste em realizar apontamentos teóricos, levando em consideração a linha de pesquisa ou área de concentração deste estudo, que relaciona o campo da Educação à Psicologia. Neste estudo, os principais autores tomados como referência, que também são citados por Lóris Malaguzzi como influências na composição de sua práxis pedagógica, são Dewey e Vygotski, devido aos seus conceitos de experiência (DEWEY, 1948; 1953; 1956; 1959a; 1959b) e mediação (VYGOTSKI, 1997).

Quanto ao estudo de caso, este visa relacionar o objeto de estudo às formas de organização da ação pedagógica na escola em questão, com ênfase em reflexões orientadas para a educação de todas as crianças¹⁰. O acervo do trabalho pedagógico realizado na escola, juntamente às reflexões que caracterizam sua cultura, compõem as fontes de pesquisa

¹⁰ A comparação entre o conceito de documentação pedagógica e a realidade nacional foi inevitável para extrair conclusões, visto que o ato de comparar é inerente ao processo de categorização do pensamento humano, enquanto forma de raciocínio que possibilita a descoberta de regularidades e padrões, bem como a identificação de continuidades e descontinuidades presentes em fenômenos sociais (SCHNEIDER; SCHIMITT, 1998).

empírica, com a finalidade de encontrar semelhanças e dissonâncias com a abordagem da documentação pedagógica, que tragam esclarecimentos sobre a temática estudada. Com base em Lüdke e André (1986), optou-se pela subdivisão em grupos de documentos: os escritos, dentre publicações oficiais e administrativas, meios de comunicação social, como jornais e revistas, e acervos particulares compostos por diários, registros reflexivos e narrativas; e documentos iconográficos / fotográficos, que abrangem imagens, desenhos, pinturas, além de objetos, vídeos e áudios.

A observação participante foi realizada em busca de como melhor assumir o ponto de vista do outro (WOODS, 1999); por isso, os registros foram compartilhados com a equipe escolar, em busca de validação dos dados produzidos de acordo com a perspectiva dos próprios participantes. A realização de questionários e entrevistas semi-estruturadas possibilitou a triangulação dos dados. Assim, a Parte III da tese é dedicada ao estudo de caso realizado no CEU EMEI “Profa. Luciana Azevedo Pompermayer”, localizado na região do Ipiranga, na cidade de São Paulo. “Por uma educação infantil mais inclusiva” traz uma seção inicial sobre a caracterização da escola; e mais três seções que compõem as categorias de análise. Na organização do texto, transparece a preocupação com eixos temáticos que discorrem sobre as concepções e sua relação com a formação profissional; sobre as interlocuções entre a experiência docente e o papel da mediação; e sobre as possibilidades de comunicação do trabalho escolar e seus efeitos para a transformação social.

Para concluir, um anseio final, que se almeja nutrir no desenrolar do texto e que não diz respeito apenas à divulgação dos resultados da pesquisa. Este estudo situa-se num campo em que se constituem aproximações e ruídos entre direitos e diferenças, entre atendimento a um público alvo específico e diversidade. Daí o desafio em instigar o olhar para práticas, a reflexão sobre elas e as transformações que cada profissional pode disparar em seus contextos. Diante dos argumentos apresentados e contribuições da documentação pedagógica para a educação de todas as crianças, que seja possível ao leitor desvelar suas próprias convicções, dentre discursos e concepções, quanto às crianças, à infância, à educação, às interações e à brincadeira, às múltiplas linguagens; permitindo-se também adentrar o campo da escola inclusiva, do conceito de diferença e da educação para todos. Se há na documentação pedagógica interpretações, impressões implícitas e escolhas, que cada leitor se torne cada vez mais consciente de suas próprias intenções.

PARTE I
MÉTODO



*Research is formalized curiosity.
It is poking and prying with a purpose.*

-- Zora Neale Hurston

2 PROCEDIMENTOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

O método de uma pesquisa é definido como conjunto de regras e procedimentos adotados de acordo com o objeto de estudo e questões que se pretende refletir (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). No caso desta tese, partindo da documentação pedagógica, em sua especificidade no contexto de Reggio Emilia, enquanto objeto de estudo, a questão inicial – ***Quais as contribuições da documentação pedagógica para a educação inclusiva?*** – consiste em relacionar a educação infantil à educação inclusiva, buscando refletir sobre uma abordagem pedagógica que favoreça a educação de todas as crianças. Ao passo em que o estudo foi se delineando, foi necessário então evidenciar que o conceito de documentação pedagógica em pauta referia-se a ações, estratégias e sentidos construídos em Reggio Emilia, ao mesmo tempo em que se pretendia lançar um olhar para a realidade nacional. Por isso, aquela pergunta inicial foi cindida em duas outras questões – *De que modo a documentação pedagógica emerge na literatura como abordagem para a educação de todas as crianças? De que forma esta abordagem pode sustentar uma educação mais inclusiva nas realidades escolares?* – com a finalidade de desenvolver um trabalho acadêmico coerente, capaz de suscitar reflexões aprofundadas sobre o tema.

Essas duas últimas questões nortearam a definição de procedimentos e demais aspectos que integram os percursos metodológicos dessa tese. São questões que aludem a procedimentos de pesquisa distintos, mas complementares na condução da pesquisa de abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; CRESWELL, 1998; BOGDAN; BIKLEN, 1994), pois dizem a respeito de realidades, às construções política e cultural, e às relações sociais estabelecidas. Desse modo, deu-se também a construção do formato da tese, subdividida em três partes: além do método, as discussões referentes às duas questões norteadoras apresentadas.

Para argumentar sobre a primeira – *De que modo a documentação pedagógica emerge na literatura como abordagem para a educação de todas as crianças?* – foi desenvolvido um levantamento bibliográfico, de caráter exploratório, para conhecer o objeto de estudo tal como ele se apresenta, seu significado e o contexto onde se insere (QUEIRÓZ, 1992). Segundo Doxsey e DeRiz *apud* Gerhardt e Silveira (2009), há uma confusão frequente entre os pesquisadores na especificação dos procedimentos da pesquisa bibliográfica, pois é um tipo de investigação que se utiliza da leitura de obras e sua síntese, tal como a construção do quadro teórico do estudo. Os autores argumentam que todo estudo científico possui seu referencial teórico, o que requer uma revisão sistemática da literatura existente, mas essa

consulta, por si só, não caracteriza uma pesquisa bibliográfica. Este tipo de investigação requer uma pergunta norteadora que esteja além de conhecer o que os estudos científicos de determinada área acadêmica têm produzido sobre a temática em foco. O procedimento metodológico em questão possibilita o refinamento da teoria ao descobrir ideias e fomentar percepções, mas também desenvolver hipóteses a respeito do tema em estudo, que podem ser apuradas a partir do próprio levantamento (SILVA, 2004; HONORATO, 2004).

A leitura de materiais diversos, seja livros, seja outras referências científicas, bem como o uso de fontes alternativas, tais como entrevistas publicadas no youtube ou artigos da internet presentes em sites oficiais de instituições – caso da Fundação Lóris Malaguzzi –, isto é, o contato e o acesso a informações diversas a respeito do objeto de estudo ocorreu durante todo o processo dessa investigação, desde o início do interesse sobre o tema até a fase final de escrita da tese. A composição de um quadro teórico no corpo deste texto teria o intuito de sistematizar os conceitos mais relevantes que são utilizados como sustentação para a análise, mas não necessariamente responderia às perguntas de pesquisa. De acordo com Vidal (2013), Marconi e Lakatos (2007), optou-se, então, por apresentar o levantamento teórico, já explorando e destacando os conceitos chave para a análise das categorias elencadas em estudo de caso posterior, até mesmo para reduzir a extensão da tese. Com isso, pretende-se explicitar que não foi excluído um aprofundamento teórico, apenas este foi escrito de tal forma a já atender à pergunta de pesquisa.

Outras questões surgiram para interpretar, a partir da literatura, a documentação pedagógica como abordagem para a educação de todas as crianças. O olhar lançado para as referências teóricas suscitou, na ordem apresentada, as perguntas seguintes: *Que conceitos e estratégias permeiam a educação infantil e articulam-se à documentação pedagógica? Quais autores sustentam estas relações? Como os princípios éticos, políticos e estéticos estruturantes da documentação pedagógica aproximam-se aos paradigmas da educação? Que valores e sociedade tais princípios sustentam? Como tornar a educação infantil mais inclusiva?*

As discussões a respeito dessas perguntas resultaram na escrita das seções que compõem a segunda parte deste trabalho: “Interpretando a documentação pedagógica como abordagem para a educação de todas as crianças”. Assim como já mencionado, houve também a preocupação em definir conceitos, com base em alguns dos autores citados por Lóris Malaguzzi como influências em seu conhecimento praxiológico. Estes conceitos fundamentaram a análise presente na terceira parte da pesquisa. De acordo com Malaguzzi (2001),

Para dar um breve panorama [...] diremos que nossas referências, a princípio, foram Rousseau, Locke, Pestalozzi, Froebel, a escola ativa de Bovet e Ferrière, Dewey e a escola de Chicago. Posteriormente... Decroly, Gramsci, Freinet, Wallon, Cleparède, Makarenko, Erikson, Piaget, Wertheimer, Vygotski, Bruner, Freire, Fromm, Bronfenbrenner, Maslow, Rogers e Hawkins. Nos anos 80 podemos falar das seguintes referências: Carr, Gardner, Kagan, Shaffer, Kaye, as múltiplas correntes de pensamento da psicologia social e das teorias da complexidade de Bateson, Morin, Prigogine, Von Foerster, Varela e as neurociências (sobretudo a visão de Edelman). (MALAGUZZI, 2001, p. 42-43).

Diante da amplitude de autores e referências citadas por Lóris Malaguzzi como influências para a construção do seu pensamento e abordagem pedagógica na educação infantil, optou-se pela adequação à linha de pesquisa ou área de concentração desta tese – Educação, Linguagem e Psicologia –, em concordância a autores que dessem maior respaldo teórico para a presente discussão. A ênfase recai sobre os estudos de Vygotski, devido a seu conceito de mediação e zonas de desenvolvimento; em Dewey, em especial seu conceito de experiência; e, de modo mais tênue, os trabalhos de Freinet e Fröebel, quanto ao livro da vida e a importância das brincadeiras na infância, respectivamente. A partir destes quatro autores, outros trabalhos, contemporâneos a eles, são citados com vistas a complementar as argumentações, além da própria obra de Lóris Malaguzzi e seus colaboradores.

Quanto ao estudo de caso, este visa relacionar o objeto de estudo às formas de organização da ação pedagógica na escola em questão, com ênfase em reflexões orientadas para a educação de todas as crianças. Desse modo, para argumentar sobre a segunda pergunta – *De que forma esta abordagem pode sustentar uma educação mais inclusiva nas realidades escolares?* – considera-se que a abordagem em questão é, de fato, a documentação pedagógica, ainda que a realidade escolar não se configure desse modo rigorosamente. A ideia foi tomar por base os princípios ali subjacentes justamente para apontar lacunas e pensar sobre suas razões de existência na realidade nacional.

Questões que surgiram durante esse processo foram: *Que estratégias revelam que há a defesa por uma educação infantil mais inclusiva? Como se delineiam os contextos de aprendizagens? Quais fatores influentes? Que problemáticas ainda precisam ser superadas? As concepções estão alinhadas às pautadas pela abordagem de documentação pedagógica em Reggio Emilia? Há ruídos ou conflitos entre intenções, concepções e ações? Por quais motivos? Que conclusões são extraídas dessa realidade visando a melhoria da educação nacional?*

De acordo com Yin (2001), o estudo de caso é uma investigação que lança um olhar para o fenômeno em seu contexto real. A ideia não é generalizar as realidades apresentadas,

mas descrever suas particularidades de modo que adquiram sentido no curso da construção teórica (GONZÁLEZ REY, 1999). Os estudos intrínsecos visam à compreensão de casos particulares, nos quais o pesquisador se vale de narrativas para descrever as realidades detidamente, em seu momento específico de caracterização (STAKE, 2000; 2006). Para a organização metodológica de pesquisas com essa abordagem, Stake (2006) considera como etapas de reflexão do pesquisador: a escolha dos casos para análise; a imersão na realidade para que seja possível sua caracterização; a exploração do contexto social e seus fatores influentes no caso em estudo; a triangulação; a definição de categorias ou tópicos para análise; o cruzamento de informações; e a reconstrução teórica.

Adamson e Morris (2015) indicam a utilização de questionários, entrevistas, narrativas, entre outras ferramentas para a produção de dados (COGAN, MORRIS, PRINT, MOYLES, HARGREAVES *apud* ADAMSON; MORRIS, 2015). Também para Yin (2001), o estudo de caso se vale de uma combinação, dentre arquivos, observações, imagens e áudios. O acervo do trabalho pedagógico realizado na escola, juntamente às reflexões que caracterizam sua cultura, compõem as fontes de pesquisa empírica, com a finalidade de trazer esclarecimentos sobre a temática estudada. Com base em Lüdke e André (1986), optou-se pela subdivisão em grupos de documentos: os escritos, dentre publicações oficiais e administrativas, meios de comunicação social, como jornais e revistas, e acervos particulares compostos por diários, registros reflexivos e narrativas; e documentos iconográficos / fotográficos, que abrangem imagens, desenhos, pinturas, além de objetos, vídeos e áudios.

A observação participante foi realizada em busca de como melhor assumir o ponto de vista do outro (WOODS, 1999); por isso, os registros foram compartilhados com a equipe escolar, em busca de validação dos dados produzidos de acordo com a perspectiva dos próprios participantes. A realização de questionários e entrevistas semi-estruturadas possibilitou a triangulação dos dados.

Outro ponto que merece atenção trata do enfoque do estudo. Ao utilizar uma variedade de dados produzidos, é preciso situar-se como membro do contexto para construir interpretações (COHEN; MANION; MORRISON, 2000; STAKE, 2006). Creswell (2003), Denzin e Lincoln (2006) argumentam que pesquisas qualitativas focam-se menos em processos descritivos e utilizam estratégias como narrativas, etnografias, fenomenologias e estudos de caso. Há tendência para a abordagem qualitativa quando há compromisso em abarcar o mundo social a partir do ponto de vista dos agentes que participam da investigação (BRYMAN, 1984; WOODS, 1999), ênfase nos processos e em seus significados (DENZIN e LINCOLN, 2006), quando os dados são produzidos na ida ao campo (PATTON, 2002) e a

validade de sua interpretação é construída no consenso entre pontos de vista de pesquisadores, agentes e leitores (CRESWELL, 2003).

A partir das considerações apresentadas, esta investigação faz uso da abordagem qualitativa, mediante dois procedimentos de pesquisa distintos, mas complementares: a pesquisa bibliográfica, de caráter exploratório, e o estudo de caso. O objetivo principal é compreender como a documentação pedagógica contribui para a consolidação de práticas mais inclusivas na educação infantil, emergindo esse conceito como abordagem para a educação de todas as crianças. Este estudo pretende lançar um olhar para a bibliografia sobre o tema, bem como para o contexto escolar da infância, na tentativa de exprimir os fatores condizentes a essa abordagem que contribuem para tornar visíveis as aprendizagens de todas as crianças, em suas múltiplas linguagens e diversas formas de interagir e brincar.

3 PRODUÇÃO E CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS

Antes de abordar o processo de produção de dados e sua categorização, retomam-se os objetivos da pesquisa e suas etapas de delineamento.

Objetivo geral:

- Discutir sobre a importância da documentação pedagógica como abordagem para a educação de todas as crianças.

Objetivos específicos:

- Relacionar a intencionalidade docente, quanto à interação e à brincadeira de todas as crianças na educação infantil, ao papel da documentação pedagógica;
- Demonstrar a aproximação entre os princípios da documentação pedagógica e a ruptura de paradigmas, para a construção de uma prática educativa mais inclusiva;
- Refletir sobre possibilidades de qualificação do trabalho escolar no contexto brasileiro, sem desconsiderar as especificidades e a identidade do país.

Para atender aos objetivos citados, a investigação contou com as seguintes etapas para delinear a estrutura do trabalho:

- Aperfeiçoar o conhecimento sobre os princípios e estratégias que compõem a documentação pedagógica, com ênfase em seus referenciais teóricos de acordo com a linha de pesquisa desta tese, buscando sustentação para a educação de todas as crianças;
- Retratar a instituição escolar que subsidia a pesquisa, compreendendo sua lógica interna, para desvelar a organização da ação pedagógica voltada à educação inclusiva;
- Relacionar os acontecimentos desencadeados no estudo de caso às referências teóricas, atribuindo sentidos aos processos educacionais;
- Reconstruir o processo de pesquisa e refinar a teoria acerca do objeto de estudo.

3.1 Eleição do estudo de caso

O Brasil é um país bastante heterogêneo no que tange tanto a condições sociais e econômicas, quanto a concepções de educação, oferta de serviços, recursos e estratégias de trabalho (BAPTISTA, 2011). Cada sistema educacional possui suas formas organizativas, permitidas por lei desde que sejam contempladas as diretrizes, como a transversalidade, o atendimento educacional especializado, a oferta de recursos e a devida orientação da docência (BRASIL, 2010, p. 22). Essas distintas especificidades apontam para a escolha de um município do Estado de São Paulo, parte da região sudeste, que já soma pesquisas a respeito

das questões que envolvem a educação inclusiva e concentra a maior população e número de atendimentos a este público (PRIETO; PAGNEZ, 2014).

O primeiro dos aspectos ao qual se deu relevância na eleição do estudo de caso diz respeito à formação da equipe escolar, na tentativa de exprimir maior aproximação à abordagem da documentação pedagógica, ao menos quanto às concepções que norteiam a intencionalidade docente. Tal ação foi necessária também porque são concepções que revelam a qualidade das práticas educativas (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003; OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002). O tema e objeto de estudo desta tese envolvem as concepções de criança e de infância, conjuntamente à importância da brincadeira e das diferentes linguagens, bem como as concepções de diferença, deficiência e educação para todas as crianças. Desse modo, foram eleitas escolas da rede pública municipal de São Paulo que passaram por processos formativos visando aproximar-se ao máximo das concepções subjacentes na proposta de documentação pedagógica. Assim, solicitou-se autorização da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – SME, para compor a etapa de eleição de casos, apenas as escolas municipais de educação infantil – EMEIs, que participaram do “Projeto Brincar”, desenvolvido pela Fundação Volkswagen em parceria com a Comunidade Educativa OSCIP Mais Diferenças¹¹.

Como princípio ético, durante todo o processo de eleição do estudo de caso foi considerado o consentimento para a participação em pesquisa e as devidas autorizações de acesso e uso de imagens (ANDRÉ, 2005). Todos os participantes assinaram o termo de consentimento, sendo que para as crianças, os pais ou responsáveis legais assinaram esta autorização (APÊNDICE A)¹².

Após autorização da SME, fizeram parte dessa etapa do estudo as 13 escolas piloto do “Projeto Brincar”. Para cada uma delas, foi solicitada autorização da Diretoria Regional de Educação – DRE responsável. Dessas 13 diretorias, quatro não retornaram o contato e uma delas supervisionava uma unidade escolar que havia sido recentemente saqueada. Portanto, essas cinco unidades não foram consideradas no processo de escolha do estudo de caso. As oito DREs restantes retornaram positivamente a solicitação de acesso às unidades escolares que participaram do Projeto Brincar. Dessas, cinco escolas faziam parte de regiões de difícil

¹¹ O projeto teve como objetivo a formação continuada de professores e gestores que atuam na educação infantil, ao longo de 14 meses, visando disseminar um conjunto de princípios e práticas escolares relativas ao brincar e à educação inclusiva. As concepções serão detalhadas no decorrer do estudo de caso. Quanto às autorizações para realização da pesquisa, esta também foi concedida pelos parceiros responsáveis.

¹² O processo seguiu as orientações do Comitê de Ética da FEUSP, considerando a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, a Resolução 4871/2001 da USP e o documento “Padrões Éticos na Pesquisa em Educação” da FEUSP. Disponíveis em: <http://www4.fe.usp.br/pesquisa/comissao-de-etica> e http://www3.fe.usp.br/pgrad/PDF_SWF/Documento_Comite_de_Etica.pdf

acesso na cidade de São Paulo e contavam inclusive com o pagamento de pedágio no trajeto até elas. Como a pesquisa não solicitou financiamento e havia uma proposta de visitas à escola na frequência de duas a três vezes por semana, optou-se pela exclusão dessas escolas que, por conta da distância, tornariam inviável seu acompanhamento.

Com as três escolas restantes, foram realizados contatos mais pontuais, por telefone, via email e pessoalmente. Duas dessas escolas possuíam características muito similares com relação ao espaço físico: eram complexos, com a integração de unidades escolares que atendem diversos segmentos e compartilham de uma área com recursos em comum, o Centro Educacional Unificado – CEU. A outra unidade escolar era menor, uma EMEI localizada na região de São Mateus.

O contato com a equipe gestora de um dos CEUs citados foi bastante positivo, tanto a coordenadora pedagógica quanto a diretora da unidade escolar se demonstraram muito receptivas ao processo de pesquisa. Com o outro complexo, não houve negativa de realização do estudo na escola, mas houve uma dificuldade de fluidez nas conversas com a gestão: os contatos telefônicos e via email não retornavam e os agendamentos de reuniões foram cancelados. Quanto à EMEI, o diretor também recebeu bem a proposta de pesquisa na unidade escolar e a coordenadora pedagógica rapidamente consentiu com as etapas e procedimentos de pesquisa.

Para definir o estudo de caso, considerou-se que o CEU é um projeto que abarca também práticas esportivas, recreativas e culturais e, por isso, possui recursos físicos que não estão disponíveis em outras unidades e são um diferencial para o estudo. Além disso, a quantidade de crianças atendidas¹³ pelo CEU era maior que pela EMEI, possivelmente pela capacidade da unidade escolar: o CEU possui 8 salas referência, enquanto que a EMEI possui 6, o que resulta em 4 turmas a mais, ou seja, uma diferença de cerca de 140 crianças matriculadas. Outro fator relevante foi a aceitação pelas professoras em ter uma pesquisadora presente em sala e o consentimento das famílias das crianças, que retornou mais rápido do que o esperado e possibilitou o início da produção de dados num momento em que havia certa preocupação com os prazos estipulados para realização do estudo.

Desse modo, o estudo de caso foi realizado no CEU EMEI “Profª. Luciana Azevedo Pompermayer”, escola que terá sua caracterização em outra seção. Foram acompanhadas mais sistematicamente duas turmas, das professoras Débora e Roseli, em parceria com a coordenação pedagógica na reflexão sobre a ação docente. A escola foi visitada durante os

¹³ Também era maior a quantidade de crianças consideradas público alvo da educação especial, atendidas pelo CEU (apenas na unidade de educação infantil), se comparada a EMEI.

meses de agosto a dezembro de 2018, numa frequência de duas vezes na semana, constituindo uma média de 4 meses de produção de dados. A duração programada para cada visita variava de acordo com os objetivos de observação do dia, mas, em geral, consistia em cerca de 1 a 2 horas de observação participante, acrescida de uma média de 30 a 40 minutos de diálogo com as professoras e/ou equipe gestora.

3.2 Estudo detido de caso

O acervo de documentos ofertados pela escola para a pesquisa foi subdividido em quatro tipologias: imagens, produções, escritos e áudio/vídeos, conforme descrições abaixo:

a) As imagens contam com todo material fotográfico que esteja exposto nas dependências da escola ou que tenham sido apresentados e, por ventura, tenham sido arquivados;

b) O item produções refere-se exclusivamente às produções das crianças e pode contar com o uso de diferentes linguagens;

c) Os escritos estão compostos por todo material que faça uso da linguagem verbal, com ou sem apoio de imagens, que sejam acessíveis para toda a comunidade ou mesmo aqueles que não sejam compartilhados com as crianças. Alguns exemplos: Projeto Político Pedagógico – PPP, e outros documentos orientadores da escola e/ou Resoluções da SME; registros do fazer docente; registros de encontros formativos (entre equipe escolar e/ou outros profissionais); atas de reuniões; portfólios e relatórios de desenvolvimento; jornais, panfletos ou folders de circulação local;

d) Sobre os áudios e vídeos, considera-se que seja todo material que faça uso desses recursos com finalidades diversas: presentear famílias, expor o trabalho da escola para fins formativos e/ou de pesquisa; registros que foram realizados para compartilhar as vivências com as próprias crianças etc.

Além do contato com o acervo documentado pela escola, a observação participante foi realizada em busca de melhor assumir o ponto de vista do outro (WOODS, 1999); por isso, os registros de observação foram compartilhados com a equipe escolar, em busca de validação dos dados produzidos de acordo com a perspectiva dos participantes. As Notas assumem caráter descritivo, contam com o uso de imagens para sustentar essas descrições e consideram reflexões e questionamentos que surgiram durante a observação ou elaboração dos registros.

Quanto ao uso de imagens, importante considerar que, independente se as imagens foram registradas pelas professoras e equipe escolar ou pela pesquisadora, essas são

relevantes para mostrar a realidade com maior exatidão (KOHATSU, 2007), como uma memória audiovisual (MARTINS FILHO, 2011). Elas também têm como potencial o direcionamento da atenção para aspectos que não são facilmente percebidos durante a observação participante (PINHEIRO; KAKEHASHI; ANGELO, 2005), como a comunicação gestual, e são recursos que tornam possível retonar e rever várias vezes as mesmas situações de interação. Para dar visibilidade a todas as crianças que participaram do processo de pesquisa, considerando suas múltiplas formas de interação e linguagens¹⁴, também foi concedido o uso de imagens pela Assessoria de Comunicação de São Paulo – ASCOM.

Os registros de imagens (fotografias e vídeos) são compostos parte por doações provenientes dos registros pessoais das professoras (como citado acima, compõem o acervo da escola) e parte por registros realizados durante a observação participante. Os trechos de filmagens tem foco nas brincadeiras e interações das crianças, num total de cerca de 4 horas e 30 minutos de gravações, distribuídos em pequenos vídeos de 1 a 2 minutos em média. Os áudios foram utilizados no intuito de apresentar o que as crianças dizem e como se relacionam entre si. Compõem, em média, de 1 hora de gravações, fragmentadas em pequenos trechos de “entrevistas” (isto é, conversas) com as crianças.

De acordo com Madureira (2001), ao investigar questões da psicologia com uma abordagem qualitativa, é legítima a realização de questionários e entrevistas para produção de dados, pois estas ferramentas consistem na criação de espaços dialógicos perpassados por significados co-construídos entre os participantes do estudo, sejam os entrevistados ou os pesquisadores. Holanda (2006) considera, no entanto, o cuidado com essas descrições, que podem apresentar dois níveis: um mais aberto, baseado em diálogos com o pesquisador; e outro focado nas estruturas do processo em análise e interpretações a respeito dos julgamentos ou histórias dos participantes (GIORGI *apud* HOLANDA, 2006). No decorrer do estudo, foram criados dois formatos de questionários (APÊNDICE B), o primeiro com questões diretas sobre como se dá a organização da ação docente e o segundo valendo-se do uso de imagens e relações com os registros decorrentes da observação participante. O intuito era compreender como as professoras refletiam sobre sua prática a partir do uso de múltiplas linguagens. Avaliou-se que os questionários, por si só, foram insuficientes para extrair conclusões nesse sentido e, por isso, as entrevistas semi-estruturadas retomaram este tema.

A próxima tabela sintetiza o uso das ferramentas de produção de dados por participantes do estudo:

¹⁴ A pesquisa conta com a participação de crianças com deficiências – a Paralisia Cerebral / PC; e que, por isso, não falam. Seus gostos e desejos transparecem no seu olhar, no movimento do corpo, nas expressões faciais...

Tabela 1 – Ferramentas para produção de dados por participantes da pesquisa

| Participantes | Ferramentas para produção de dados | | | | |
|----------------------|------------------------------------|-------------------|-----------|---------------|----------------------------|
| | Documentos da escola | Observação/ Notas | Produções | Áudio e Vídeo | Entrevistas/ Questionários |
| Gestão Escolar | X | | | X | X |
| Professoras | X | X | | X | X |
| Família | X | | | | |
| Crianças | X | X | X | X | X (conversas) |
| Outros profissionais | X | X | | X | |

Elaboração da autora

Na crença de que essas ferramentas estruturam dados basilares para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e a situação em estudo (YIN, 2001; BAUER; GASKELL, 2003), os questionários (APÊNDICE B) e as entrevistas semi-estruturadas (APÊNDICE C) foram utilizadas para a triangulação dos dados. No caso das entrevistas, todas as transcrições foram compartilhadas e validadas pelos participantes.

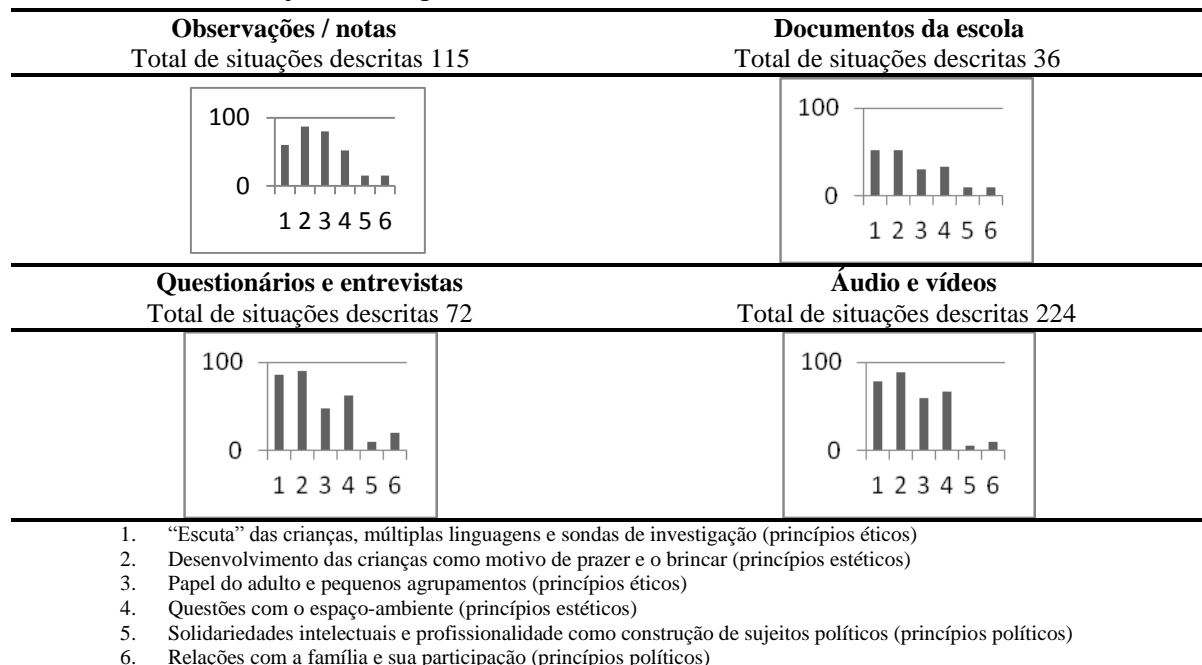
3.3 Definição das categorias de análise

Para cada uma das ferramentas utilizadas para a produção de dados foi criada uma planilha para codificação, cada qual com as mesmas 15 expressões e um campo destinado a ideias e/ou comentários que se antecipam à análise. As produções das crianças foram consideradas, principalmente, na planilha referente a imagens, visto que foram assim registradas durante a pesquisa para o resgate de informações, ou mesmo na planilha referente aos documentos da escola, na medida em que compõem relatórios e/ou portfólios das crianças. A criação dessas planilhas tornou possível o mapeamento do material produzido, sintetizando informações em núcleos passíveis de reflexão ou mesmo classificação quanto a sua frequência. As 15 expressões citadas, que nortearam a codificação, foram definidas durante as leituras iniciais do acervo, conforme sua ocorrência na descrição das situações, concomitante à visibilidade da ação docente e dos interesses e participação das crianças. A caracterização da escola também viabilizou o levantamento de pontos que chamaram atenção, pois ela teve foco em elementos que se relacionam ao tema e objeto de pesquisa.

Desse modo, as expressões utilizadas na codificação foram as seguintes: (a) Data; (b) Fonte; (c) Proposta e quantidade de crianças; (d) O que as crianças fizeram?; (e) O que as crianças falaram?; (f) O que a professora fez / falou?; (g) Qual o interesse das crianças?; (h) Como se deu a participação de todas as crianças?; (i) Que reações / linguagens viabilizaram a comunicação das crianças?; (j) Mediações; (k) Observações da professora; (l) Reestruturação ou retomada das vivências com as crianças; (m) Documentação e acessibilidade para todas as crianças; (n) Relação com as famílias; (o) Formação e sua influência nas propostas da professora. Foi adicionado um último campo destinado a Comentários / análise prévia, que contém reflexões, estranhamentos, hipóteses etc.

Ao final do mapeamento, as planilhas foram impressas, relidas e questionadas, visando encontrar regularidades sobre o tema. Foram utilizadas cores distintas para destacar repetições ou padrões. Os questionamentos foram inspirados pelos princípios éticos, políticos e estéticos, e suas estratégias associadas (HOYUELOS, 2006; 2009; 2010), que compõem uma estrutura organizativa vinculada à abordagem reggio-emiliana¹⁵. Tomando por base o total de situações descritas nas planilhas, a frequência percentual de cada regularidade¹⁶, em função dos questionamentos/princípios, está representada nos gráficos seguintes:

Gráficos de 1 a 4 – Definição das categorias de análise



Elaboração da autora

¹⁵ Há ênfase em estratégias que, durante a produção de dados, foram citados como importantes para a educação inclusiva, conforme comentários dos participantes do estudo.

¹⁶ A quantidade de situações descritas não corresponde exatamente à quantidade de determinada fonte no acervo. Cada registro em caderno de notas, por exemplo, pode subdividir-se em mais de uma situação descrita por que considera mais de uma proposta, a mudança dentre os espaços escolares, diferentes agrupamentos etc.

A frequência percentual representada nos gráficos corresponde à quantidade de situações presentes nas planilhas que se vinculam, de alguma forma, aos itens inspirados nos princípios éticos, políticos e estéticos. Portanto, esta frequência não se configura como qualidade da educação ofertada às crianças e sim como indicativos para a análise, passíveis de críticas e discussões. Nos gráficos, é possível notar que a preocupação dos participantes do estudo com relação a temas que se aproximam à observação das crianças, à reflexão sobre a ação docente e seus registros, à interação e brincadeira, à diversão das crianças na escola e às dificuldades encontradas em relação ao espaço escolar foram muito mais recorrentes, se comparadas a temas atrelados à formação profissional e à construção de parcerias, sejam elas com outros setores de serviço (como a saúde), sejam elas com as famílias.

Para Bardin (2011), o tratamento dos dados empíricos representa um conjunto de procedimentos sistemáticos que deem condições a inferências de conhecimentos relativos ao objeto de estudo. Há algumas modalidades para a análise de conteúdos, sendo a modalidade temática a considerada mais apropriada para pesquisas qualitativas. Segundo Minayo (2001), este tipo de organização metodológica trabalha com a noção de tema, comportando um feixe de relações que partem das “leituras flutuantes”, perpassa a exploração do material, sua codificação, até que seja possível a definição de categorias passíveis de interpretação.

Por isso, para a definição das categorias de análise, os seis itens que auxiliaram a composição dos gráficos foram retomados, visando encontrar situações comuns entre eles que estivessem descritas e explicitadas nas planilhas. Durante esse processo, três relações temáticas se destacaram: duas com frequência bastante acentuada e uma com escassez de informações. Dessas reflexões iniciais, foram extraídas as três categorias de análise do estudo de caso.

Para a primeira, observou-se reincidentemente que a amplitude de propostas ofertadas às crianças, que partiam da “escuta” de múltiplas linguagens, relacionava-se à formação profissional e história de vida de cada docente. Quanto mais o docente responsável pela organização da ação pedagógica demonstrava-se consciente dos diversos canais de comunicação humana, refletindo sobre eles, mais ele era capaz de potencializar sua “escuta”. As propostas do Projeto Brincar, por exemplo, já consistiam na exploração de múltiplas linguagens para que a brincadeira fosse acessível a todas as crianças e, ao mesmo tempo, essa intencionalidade era um dos focos de suas formações, ou seja, uma ação consciente da equipe responsável pelo projeto. Esse padrão levou à definição de uma categoria voltada à análise entre concepções e formação profissional: “*Osservare* múltiplas linguagens, refletir em múltiplas linguagens”.

Outra regularidade acentuada consistiu no vínculo entre as mediações, as possibilidades de participação de todas as crianças, e a proposta ofertada a elas quanto a sua quantidade e distribuição em agrupamentos. Em todas as situações analisadas em que houve a participação da equipe Mais Diferenças, com o Projeto Brincar, destacaram-se propostas pedagógicas nas quais objetivos, estratégias, recursos e formas de avaliação do trabalho eram acessíveis a todo o grupo coletivamente. Isso diferiu das situações vivenciadas e planejadas pelas professoras, distribuídas durante a rotina com mais autonomia, pois estas encontravam dificuldades e recorriam com mais frequência a mudanças na sua organização pedagógica para os casos em que, por alguma questão, havia a interrupção em algum dos três eixos do processo de mediação (VYGOTSKI, 1997). Como o espaço também é um elemento mediador (MALAGUZZI, 2001), a repetição dessas situações revelou que a organização da ação pedagógica para viabilizar a participação de todas as crianças vincula-se à reflexão sobre o contexto de aprendizagem de forma mais ampla, em suas possibilidades de mediação, o que resultou na criação da categoria de análise: “O papel dos adultos e as mediações distribuídas nos tempos e espaços escolares”.

Algo que não apareceu na codificação dos dados, com exceção da divulgação do trabalho no site da SME, da publicação da Revista Nova Escola sobre o Projeto Brincar (e da escrita desta tese), foi o compartilhamento do trabalho escolar com fins de pesquisa, construção de memória e identidade. Dos dados produzidos, as estratégias que a unidade escolar nutria para compartilhar a ação pedagógica junto às crianças limitavam-se a socializações em reuniões com as famílias ou parcerias com as outras unidades do complexo, em especial a creche, mas também o ensino fundamental. Os painéis produzidos pelas professoras com as produções das crianças consistiam em exposições, sem a introdução de diálogos que explicitassem a construção de sentidos. Além disso, os trechos que retratavam a relação com as famílias, também pouco frequentes, traziam sempre falas ou comentários muito semelhantes, os quais são explorados durante a análise. Essa escassez de informações levou à definição da última uma categoria: “Acervo: o alcance dos *conteúdos*”.

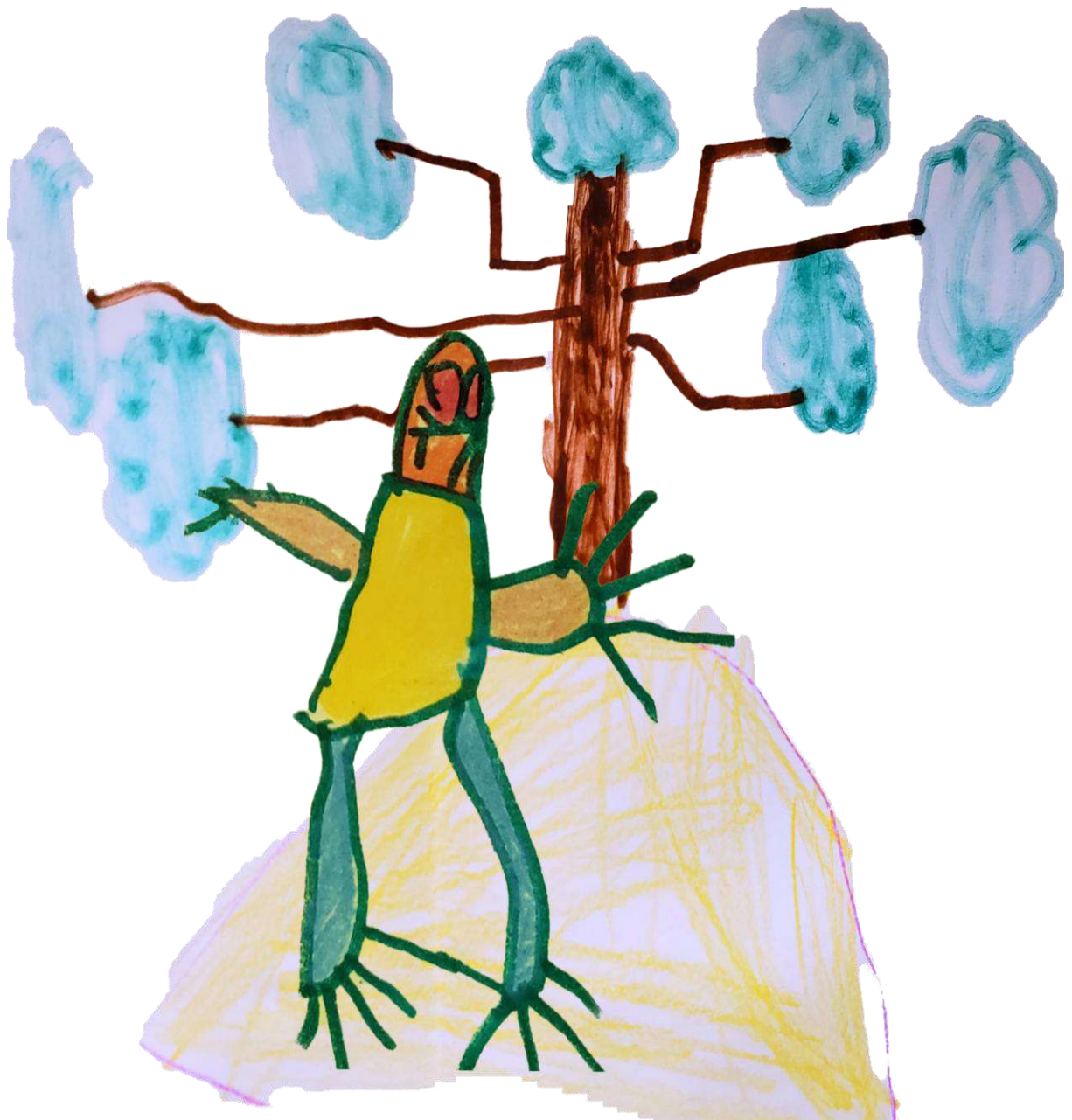
3.4 Análise e reconstrução teórica

A etapa final do processo de análise consistiu em argumentar sobre as categorias levantadas, no intuito de dar sentido às partes que compõem o todo (STAKE, 1999), o que aconteceu de modo concomitante à redação do texto final. Compondo articulações com a segunda parte da tese, há na argumentação uma defesa por uma educação infantil mais

inclusiva, ao passo em que vão se desvelando problemáticas da educação nacional. O estudo tem também como pretensão repensar a trajetória brasileira de modo a trilhar caminhos próprios, que podem ser inspirados em outras culturas, sem que seja perdida sua identidade.



PARTE II
INTERPRETANDO A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO ABORDAGEM PARA A
EDUCAÇÃO DE TODAS AS CRIANÇAS NA LITERATURA



*If I lived in China
I'd have some Chinese children*

-- Devendra Banhart

4 ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM REGGIO EMILIA

*A documentação pedagógica é, em síntese,
um ato de amor...*

-- Carla Rinaldi

As escolas de educação infantil em Reggio Emilia trazem, internacionalmente, uma marca, amalgamada por Lóris Malaguzzi. São escolas que nutrem uma filosofia educativa baseada em princípios que sustentam uma “aposta” nas crianças e, mais do que isso, que têm como compromisso demonstrar ao mundo que esta é uma “aposta possível”. E a palavra amálgama é essencial para a compreensão do que aconteceu ali. Porque Lóris possuía conhecimentos teóricos e ideais para a construção de estratégias coerentes a uma pedagogia voltada para a infância; mas um contexto não se constrói sozinho, ele se dá na combinação de fatores e intenções dos membros que o compõem. Reggio Emilia situa-se na Itália e, por isso, suas escolas refletem aspectos históricos dessa sociedade, sendo elas escolas de educação infantil que fazem parte da Fundação Lóris Malaguzzi ou não. Daí a importância em entender esse amálgama, que resultou numa abordagem curricular que integra a documentação pedagógica.

A sociedade italiana contemporânea vive heranças de duas influências históricas que contribuíram, de alguma forma, para o delineamento da educação nacional: tanto o cristianismo quanto as formas de organização política do país, com destaque para o regime fascista, acarretaram configurações contextuais para as diversas localidades. No caso do cristianismo, este veio se desenvolvendo na região desde o Império Romano. Direta ou indiretamente, vários eventos da história do país contam com a participação da religião e, posteriormente, com a instituição organizada da Igreja Católica: desde as perseguições de Nero, a arte sacra e as temáticas do Renascimento, a arquitetura, a escolástica, o envolvimento dos católicos com a política, o Tratado de Latrão e a criação do Vaticano em 1929, que teve como signatários o Papa Pio XI e Benito Mussolini – apenas para citar exemplos. Atualmente, a influência da Igreja Católica permanece em diversos âmbitos sociais na Itália, com contornos de difícil esclarecimento e análise (GIOVAGNOLI, 2016).

Esse é o panorama do qual a educação italiana também faz parte e que, ainda hoje, carrega heranças. No final do século XVIII e início do século XIX, a Itália ainda era subdividida em Estados com políticas diferenciadas e havia o predomínio de ações

confessionais de ordens religiosas em atividades de cunho assistencialista, com o apoio de sacerdotes que se locomoviam com facilidade pelas diversas localidades para a difusão de conteúdos escolásticos.

Devido à temática deste estudo, importante já sinalizar que, nesse período, já se pensava também a educação de pessoas com deficiências, estimulada principalmente pelas experiências do sacerdote Tommaso Silvestre (1744-1789), que aplicava um método de educação bilíngue com base na leitura labial apoiada com gestos, e acabou por fundar o primeiro instituto para *sordomuti* da Itália, na região de Roma, em 1784. De acordo com De Anna (2002), as primeiras iniciativas voltadas para as pessoas com deficiências na área da educação italiana foram inspiradas pelos estudos dos franceses Valentin Haüy (1745-1822) e Louis Braille (1809-1852) e resultaram, na região de Nápoles, em 1818, na fundação do primeiro *ospizio per ciechi*. Antes disso, a educação para esse público era uma demanda da população, mas não havia instrumentos para seu atendimento.

Após o final das guerras de unificação da Itália, período histórico denominado *Risorgimento* (1815-1871), e com o nascimento do Estado italiano, houve a condução de ações com regras comuns nas diferentes localidades e as congregações de caridade passaram a ser tuteladas pelo governo. O contexto despertou na população movimentos para que houvesse no país um sistema educacional, já que as ações políticas estavam sendo desenvolvidas visando a consolidação de uma coesão social e cultural. Em Reggio Emilia, em 1860, o *asilo Manodori* já acolhia crianças pequenas (CAGLIARI *et al.*, 2017).

Nas décadas seguintes, Rosa Agazzi (1866-1951) e Carolina Agazzi (1870-1945) tornaram-se reconhecidas pelo trabalho intitulado *Ordinamento Pedagogico dei Giardini d'Infanzia secondo il sistema di Fröebel*, mediante o qual defendiam a atenção à vida real das crianças, às atividades expressivas, ao canto e ao jogo, ao acolhimento, serenidade e sentimento religioso (DÍEZ, 2008). Também Maria Montessori (1870-1952) desenvolveu suas pesquisas com crianças com deficiências, contribuindo para a pedagogia e a educação de crianças pequenas, e houve o surgimento das primeiras instituições médico-pedagógicas, em Roma, entre os anos 1899 e 1901. *Le Case dei Bambini*, de inspiração montessoriana, foram criadas em 1907 e, com estes estabelecimentos que trouxeram caráter mais científico à pedagogia, a docência também assumiu estatuto profissional (*Ibid.*).

Assim, a preocupação com a educação infantil surgiu com maior intensidade durante a Revolução Industrial que, na Itália, foi tardia, em função do *Risorgimento*. As primeiras escolas foram criadas para o atendimento das necessidades da sociedade, que passou a contar com a participação da mulher no mercado de trabalho. Neste contexto, tanto as instituições de

caridade com a intenção de melhorar a qualidade de vida da população, quanto as instituições voltadas para o atendimento escolar na infância eram exclusivas da Igreja Católica, visto que esta entidade ainda exercia grande domínio social para o acolhimento de crianças pequenas (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999). De acordo com o levantamento de Díez (2008), havia apenas uma única escola de educação infantil laica na região de Villa Gaida em Reggio Emilia, fundada em 1913, seguindo abordagem froebeliana e administrada por iniciativa socialista.

Em 1923, com a *Riforma Gentile*, houve a reorganização da educação na Itália devido à ascensão fascista ao poder, com o objetivo de aumentar seu prestígio político e manter o consenso entre a população (AMATO, 2009). Com a introdução do ensino religioso obrigatório e a inserção de exames de admissão para a passagem de um ciclo escolar a outro, a reforma acabou por produzir uma escola muito rigorosa, com acesso a altos níveis de educação apenas para um pequeno número da população, caracterizando-a como uma expressão da burguesia conservadora da Itália (GENOVESE, 2007). Para as crianças pequenas, a lei criou as escolas maternas não obrigatórias, sem compromisso do governo com seu financiamento e, com relação às pessoas com deficiências, houve a criação de escolas especiais para surdos e cegos. Alguns anos depois, em 1928, foram criadas as classes diferenciadas para o atendimento de estudantes com problemas de comportamento ou questões psíquicas: os *istituti per corrigendi* (TOGNON, 1990; MEDA, 2012). A reforma promoveu a passagem de um período filantrópico e assistencialista para outro com medidas de caráter educativo.

Até aqui, Reggio Emilia era apenas uma *comuna*, como muitas outras do norte da Itália: católicas, regidas pelo fascismo e que já haviam passado por disputas para a conquista de territórios e pela primeira guerra mundial – fato que contribuiu para o crescimento industrial da localidade. Neste período, a expansão nazista ganhava força na Europa e, por causa da aliança com Benito Mussolini, o norte da Itália foi ocupado e as cidades que possuíam fábricas, foram submetidas à produção bélica. Especificamente em Reggio Emilia, a *Officine Meccaniche Reggiane* destacava-se pela produção aeronáutica, com projetos destinados a bombardeios militares. Em 1943, quando houve a rendição da Itália, Mussolini foi resgatado pelos alemães para a criação de um Estado fantoche¹⁷ no norte, região considerada estratégica. Contudo, a população italiana já se organizava em grupos de resistência – *i partigiani* –, negava-se a trabalhar com a produção bélica e exigia a paz numa

¹⁷ “Estado fantoche” é uma expressão utilizada por historiadores para referir-se ao Estado cujo governo depende de uma potência estrangeira, neste caso a Alemanha.

Itália unificada. Reggio Emilia fazia parte de uma região que ficou conhecida como *Triangolo della morte* que, entre os anos 1943 e 1949, registrou o maior número de assassinatos políticos, atribuídos a grupos partidários e militantes, em toda a Itália.

Em Villa Cella, com o apoio de grupos da resistência – *Comitato di Liberazione Nazionale* e *Unione Donne Italiane* –, no primeiro ano após o fim da segunda guerra, a população começou a ocupar locais que antes sediavam grupos fascistas e espaços destruídos por bombardeios. Principalmente as mulheres sentiram a necessidade de acolher e cuidar de crianças

que sofreram na guerra e assim nasceram as primeiras escolas para crianças pequenas em Reggio Emilia, que por isso foram denominadas “do povo” – *asili del popolo*. Essa ação comunitária já anunciava o que seria a participação e envolvimento das famílias na gestão e vida escolar das crianças.

Imagem 16 – Targa dell’Asilo del Popolo di Villa Cella



Fonte: Cortesia Reggio Children

© Scuole e Nidi d’infanzia – Istituzione del Comune di Reggio Emilia da Barazzoni R., *Mattone su mattone*. Dall’Asilo del Popolo di Villa Cella alla Scuola dell’infanzia comunale XXV Aprile, Reggio Children, Reggio Emilia, 2018.

Imagem 17 – Costruzione dell’Asilo del Popolo, Villa Cella (RE), 1946.



Fonte: Cortesia Reggio Children

© Scuole e Nidi d’infanzia – Istituzione del Comune di Reggio Emilia da Barazzoni R., *Mattone su mattone*. Dall’Asilo del Popolo di Villa Cella alla Scuola dell’infanzia comunale XXV Aprile, Reggio Children, Reggio Emilia, 2018.

Foi essa a história extraordinária, em uma cidade repleta de luto e pobreza, que chamou a atenção de Lóris Malaguzzi (1920-1994). Em Villa Cella, as pessoas diziam que construiriam as escolas “do povo” sozinhas e que encontrariam dinheiro de alguma forma; se Lóris era professor, então ele era bem vindo ali. Segundo Barbieri (2017),

A primeira reunião não foi entre um professor e seus alunos, mas entre um professor de escola primária que não sabia nada sobre jardins de infância e um grupo de mulheres representativas de uma geração recém-nascida da guerra, que começou a imaginar um novo futuro para os filhos, e não para si mesmas. As pessoas envolvidas nesse projeto educativo partiam do zero e eram pessoas pertencentes a classes menos favorecidas, trabalhadores e camponeses que mal haviam concluído o primeiro ciclo da educação obrigatória; eram ainda pessoas capazes de criar uma escola, uma das instituições mais formais e oficiais de um estado moderno, partindo apenas de uma necessidade social que se transformou em paixão educacional [...] pessoas que iniciaram um processo escolar sem permissão e sem endosso do ensino oficial, mas apenas e exclusivamente com base em uma necessidade social imediata [...] a participação dessas pessoas se tornará um recurso de toda obra pedagógica malaguzziana. (BARBIERI, 2017, p. 169, tradução nossa).

Malaguzzi lecionava em escola estatal, posto que abandonou quando encontrou nesse fenômeno social campo para o desenvolvimento de seus ideais. Tratava-se de um contexto com crianças vítimas da guerra, com saúde precária, desnutridas, e por isso, cansadas; acostumadas com dialetos familiares, influentes em sua cultura lúdica, e não com o italiano. Apesar das dificuldades daquele contexto, as famílias acreditavam nas crianças, na sua inteligência, e reconheciam seus direitos. O que ali germinava era, realmente, fruto de um “ato de amor”:

aquele acontecimento nos dará, imediatamente, outra coisa a que nos trataremos de permanecer fieis. E chegará de uma demanda das mães e dos pais. Seu grande objetivo eram os filhos. Da escola, que eles haviam construído com suas mãos, pediam que fosse uma escola distinta para educar seus filhos de forma diferente. Isso era um pedido sobretudo das mulheres. A equação era simples: se as crianças têm seus direitos [...], teriam que ser crianças as quais fossem reconhecidas que estavam preparadas, que eram inteligentes e que estavam dotadas para o êxito e que os pais não podiam falhar. Esta era sua teoria. Uma teoria que expressava uma lei de aspiração universal, uma declaração sobre as capacidades traídas das crianças, um advertência de que é necessário, antes de tudo, acreditar nas crianças. (MALAGUZZI, 2001, p. 27, tradução nossa).

Nesse ponto, surgiam as escolas de educação infantil de Reggio Emilia tal como é reconhecido internacionalmente. São as escolas que resultaram da aproximação entre o conhecimento e ideais malaguzzianos e as intenções daquela comunidade específica. A Igreja Católica permanecia coabitando aquele contexto, com suas influências sociais, e inclusive, promovendo a formação de educadores que, no futuro, trabalhariam com Lóris Malaguzzi (ZANETTI, 2011). Mas para aquele grupo específico de pessoas, a resistência ao fascismo era

mais forte: a reconstrução das vilas, sua autogestão e sustentação democrática eram prioritárias. As atrocidades da segunda guerra marcaram a escolha e a nutrição por uma pedagogia mais otimista na construção de um futuro mais humano. Lóris Malaguzzi, apesar de não ter aderido a partidos políticos durante a segunda guerra¹⁸, afeiçoava-se ao movimento *partegiani*:

Malaguzzi teve a sorte de crescer ideologicamente com pessoas e com uma cidade que acreditou na educação como a melhor maneira de formar gerações mais livres, que odiassem a obediência que a tradição fascista italiana havia imposto e que aceitassem a transgressão apoiada em conceitos que a convertessem em criatividade. Este contexto foi e é propício para acolher suas ideias [...] um pensamento e uma obra que estão dentro dos cidadãos (homens, mulheres, meninos e meninas) e que sabem utilizar sua força social para reivindicar direitos políticos [...] Lóris teve a extraordinária capacidade de recolher estes ideais e transformá-los em um projeto educativo permanente (HOYUELOS, 2009, p. 28, tradução nossa).

Como decorrência do pós-guerra, a Itália passou por profundas transformações sociais e políticas a partir da segunda metade do século XX, o que contribuiu para o surgimento de estratégias pedagógicas alinhadas aos princípios que sustentam a defesa pelos direitos e protagonismo das crianças. Em 1950, apenas 35% das crianças frequentavam a educação infantil na Itália; sendo que 71% das escolas eram privadas e a formação das professoras dava-se, como já mencionado, em institutos católicos (ZANETTI, 2011). Por decisão da própria comunidade, a antiga escola de educação infantil, fundada em 1913 em Villa Gaida e fechada em 1938 durante o regime fascista, foi transformada em paróquia (DÍEZ, 2008). Houve mobilização da sociedade civil, principalmente entre as décadas de 50 e 70, em prol de uma reforma educacional que rompesse com a fascista *Riforma Gentile*. Segundo Malaguzzi (2001),

Éramos conscientes de que muitas coisas da cidade, do país, da cultura, da política, dos costumes, das necessidades e das expectativas estavam se transformando profundamente. Em 1954 apareceu, na Itália, a televisão. Começaram as emigrações do sul ao norte e o êxodo das zonas rurais. Além disso, o mundo do trabalho se abria para as ocupações femininas; as mulheres amadureciam suas aspirações e reivindicações que rompiam com a tradição [...] Tudo isso modificava o papel e a finalidade das escolas e aumentava, inexoravelmente, a demanda por serviços sociais (MALAGUZZI, 2001, p. 30-31, tradução nossa).

Nessa época, Lóris Malaguzzi já se engajava em congressos nacionais para estudos e formação de professores, com enfoque laico referente ao tema. Em 1951, foi nomeado diretor

¹⁸ Malaguzzi filiou-se ao *Partito Comunista Italiano* após o fim da segunda guerra. Na ocasião, trabalhou como jornalista para alguns jornais locais e em organizações de eventos culturais, principalmente teatrais (BARBIERI, 2017).

do *Centro Medico Psicopedagogico* de Reggio Emilia¹⁹, e passou a associar a competência pedagógica dos educadores ao “amor pelas crianças” – *amore per i bambini*: para o autor, não há educação eficaz sem sentimentos proativos e sem uma formação sólida, pois esta é a combinação que garante o envolvimento entre escola, famílias e crianças (BARBIERI, 2017). Aqui, o entrelaçamento entre a dimensão dos cuidados com as crianças e suas aprendizagens conceituais emerge dentre os princípios da pedagogia voltada para a infância. Quando há a defesa pelos cuidados de cada uma das crianças dentro da instituição escolar, então há a mobilização dos adultos em prol dos direitos da infância enquanto categoria social. Para Barbieri (2017), essa é uma ideia inspirada por Dewey, mais especificamente em sua obra *Educação e Sociedade*, quando sustenta a relação entre uma solicitação individual e singular dos pais, destinada ao atendimento escolar do próprio filho, e a construção de um corpo social que visa a melhoria da educação para todas as crianças que se adéquam a mesma reivindicação. O autor cita um depoimento:

minha mãe me disse que Lóris Malaguzzi foi muito importante para a vida de sua família. Seu irmão era deficiente, um “retardado mental”, como se dizia naquela época. O meu avô, pai da minha mãe, procurou por Malaguzzi para pedir conselhos e ajuda para os cuidados e educação do seu filho. A primeira coisa que Malaguzzi disse é que não era necessário (ao contrário, que era perigoso) deixar o menino separado e distante das outras crianças. Com sua ajuda pessoal e apoio do *Centro Medico Psicopedagogico*, meu tio pôde frequentar a escola como todas as outras crianças (BARBIERI, 2017, p. 170-171, destaque do texto original, tradução nossa).

O tempo em que permaneceu no *Centro Medico Psicopedagogico* auxiliou a Malaguzzi na construção de estratégias pedagógicas alinhadas à defesa dos cuidados das crianças e suas aprendizagens conceituais, numa perspectiva proativa no entrelaçamento entre escola, famílias e crianças. No caso de uma solicitação específica – como o exemplo relatado acima –, a melhoria da educação para o atendimento daquela criança com uma deficiência transformava-se em melhoria da educação para todas as crianças, pois possibilitava a materialização de um princípio norteador para o desenvolvimento das ações pedagógicas.

No que tange ao tema, Malaguzzi foi pioneiro durante a década de 50, pois nesse momento histórico do país, a legislação nacional italiana concebia a educação de pessoas com deficiências sob uma perspectiva de *isolamento*, com instituições de estrutura especializada para o atendimento da diversidade (MEDA, 2012). A obrigatoriedade da educação na Itália foi reforçada a partir da Constituição de 1947, pautada sob um regime democrático parlamentarista, característico do período pós-guerra. O Art. 38º deste documento até trata do

¹⁹ Destinado a crianças e jovens com deficiências e dificuldades na escolarização (REGGIO CHILDREN, 2020).

acesso aos *inabili e minorati* à educação e capacitação profissional, com direito ao suporte e assistência social, se não houvesse condições para o trabalho (ITÁLIA, 1947). Na sequência, a Lei n. 1859/1962 autoriza a instituição de classes diferenciadas e de aceleração; e a Lei n. 444/1968 cria as escolas de educação infantil, com seção especial e escolas especiais (MEDA, 2012). No entanto, ao final da década de 60, a Itália ainda apresentava alta incidência de analfabetismo e evasão escolar (GENOVESI, 2007) e, apenas nesse período, após a luta de várias associações pelos direitos dessas pessoas e com as demandas do movimento estudantil, que se fortaleceu o clima político e cultural voltado à garantia dos direitos de todos com a inserção social de pessoas com deficiências (DE ANNA, 2002; CANEVARO; IANES, 2009). A conquista política veio apenas na década de 70, com a Lei n. 118/1971 que tornou obrigatória a escolarização desse público em classes comuns, numa perspectiva de *inserimento*, ideal que, de acordo com o depoimento citado, Malaguzzi defendia e colocava em prática já durante a década de 50²⁰.

Durante suas atividades no *Centro Medico Psicopedagogico*, Malaguzzi começou também a questionar os testes de inteligência, realizados em investigações experimentais (DÍEZ, 2008). Havia crianças que não atingiam o mínimo exigido nos laudos e isso acabava por repercutir em fracasso escolar. De acordo com Masini *apud* Díez (2008), Lóris Malaguzzi concluiu que as crianças utilizavam-se de grande complexidade para a solução de problemas, com a combinação de múltiplos canais para comunicação, pouco valorizados na composição dos testes difundidos. Desse modo, ele passou a investir na multiplicidade de linguagens e a refletir sobre as relações entre motricidade e inteligência. Um primeiro momento de interesse sobre o tema transparece na *Mostra Internazionale del Disegno Infantile*, em 1954, que traz o desenho como linguagem potencial para a organização do pensamento da criança e revelador de suas capacidades cognitivas (*Ibid.*). Estes estudos e conclusões contribuíram, nos anos seguintes, para a defesa pedagógica pelas cem linguagens da criança.

Nesse momento, escritos progressistas de autores como Célestin Freinet e John Dewey compunham suas inspirações e fomentavam mudanças na educação. Malaguzzi (2001) acreditava que, no centro do debate, situava-se a função social da escola, pois muitos de seus desafios continuavam permanecendo ocultos, consequentes do atraso do país na compreensão

²⁰ Importante lembrar que a educação infantil não era obrigatória e, por isso, não havia regulamentações tão categóricas. A partir da década de 70, o discurso sobre a reabilitação em Reggio Emilia nasce no *Centro d'igiene Mentale di Jervis*, com forte engajamento para o reinserimento na sociedade de adultos e crianças que até então permaneciam reclusas no estabelecimento de *San Lazzaro* (ANGELINI, 2016). Algumas associações de reivindicação pelos direitos das pessoas com deficiências na Itália: *Associazione Nazionale Mutilati e Invalidi Civili* – ANMIC; *Ente Nazionale Sordi* – ENS; *Associazione Italiana Assistenza Spastici* – AIAS; *Associazione Nazionale di Famiglie di Persone con Disabilità Intellettiva e/o Relazionale* – ANFFAS.

e aprofundamento sobre estudos que se difundiam mundialmente no campo educacional, mas que na Itália haviam sido censurados devido aos anos de fascismo. O autor cita inclusive Maria Montessori, referência na educação italiana que foi censurada por suas convicções científicas (MALAGUZZI, 2001).

Gradualmente se fortalecia o questionamento da educação em suas relações com a filosofia, ciências e epistemologia, enquanto assuntos que regem a existência humana, sua finalidade, objetivos e desafios. Desse modo, as concepções de educação que se consolidaram no norte da Itália por volta da década de 60 traduziam-se em estratégias de trabalho pedagógico criadas para intensificar relações entre os sujeitos protagonistas – as crianças, a escola, as famílias – e, embora ainda não dispusessem de muitos recursos físicos ou financiamento para a educação, continuavam possuindo um objetivo em comum:

A solidariedade, as separações, as indiferenças, as violências, que cada vez mais, caracterizam a vida social estão em contradição com nossa proposta. Essa proposta é nossa motivação para o que fazemos e, para muitas famílias, a razão de sentir-se acolhidas por um projeto de resistência às forças alienantes que existem [...] isso nos leva a estruturar uma pedagogia da relação, da participação [...] Na prática, isso quer dizer que a pedagogia da relação situa-se numa rede que sempre precisa se reinventar, comunicar e ser capaz de efetuar múltiplos encontros (MALAGUZZI, 2001, p. 52-53, tradução nossa).

No início da década de 60, outra experiência de Lóris Malaguzzi foi importante para a construção de estratégias pedagógicas alinhadas aos seus ideais. Ele desenvolvia trabalhos na gestão pedagógica de colônias de veraneio em Reggio Emilia – *le Case di Vacanze* – que podem ser considerados precursores da figura do atelierista e da organização das crianças em “sessões”²¹ e pequenos grupos de aprendizagem. Eram espaços destinados a crianças de 3 a 13 anos e os adultos que ali trabalhavam tinham como foco a socialização entre pares. Na época do regime fascista, as colônias tinham como objetivo o controle do comportamento e a

²¹ É relevante um breve esclarecimento a respeito da palavra “sessões” ou *sezioni*, em italiano. O sistema educativo na Itália refere-se às sessões como o agrupamento de crianças da mesma faixa etária (ITÁLIA, 2013), isto é, trata de algo que no Brasil é similar a “turmas”, “classes” ou “grupos” de crianças. Na obra malaguzziana, porém, esta palavra “sessões” assume outra característica, até por que a organização do espaço está condicionada a ela. Como é priorizado o trabalho em pequenos agrupamentos, dentre 3 a 5 crianças, que se organizam a partir dos centros de interesse, com a possível mescla de faixas etárias, não há uma palavra que denotaria o mesmo sentido na literatura nacional. No Brasil, utilizam-se nomes como “oficinas” e/ou “intersalas” para abordar propostas que mesclam faixas etárias, mas considerando a quantidade total das crianças que compõem o grupo-classe. Também é comum no contexto brasileiro que estas atividades com a mescla de faixas etárias sejam independentes e não sigam o fluxo de um projeto de engajamento pessoal das crianças, como as leituras de histórias, brincadeiras com música etc. Há ainda algumas obras em italiano que se utilizam do nome *intersezioni* (FABBRONI; MINERVA, 2008) para abordar as propostas com mesclas entre faixas etárias, mas não necessariamente com uma quantidade menor de crianças. Em Reggio, a organização do espaço em *sezioni* é importante por que possibilita justamente essa interação das crianças em pequenos agrupamentos, compartilhando de mesmos sentidos lúdicos com autonomia, mas dentro do campo de visão dos educadores (e não confinados em outras salas da unidade escolar).

disciplina e, por isso, as crianças eram constantemente organizadas coletivamente, usufruindo de atividades físicas, nas quais transparecia cunho militar. A primeira decisão de Malaguzzi, então, foi a mudança do nome dos estabelecimentos, de “colônias” para “casas”; depois passou a investir em estratégias que acabaram por se consagrar nas escolas de educação infantil de Reggio Emilia como fatores essenciais de sua proposta curricular.

De acordo com Barbieri (2017), Malaguzzi priorizou a figura de um educador formado em artes, em especial a pintura, que pudesse promover eventos educativos baseados na expressão artística, rompendo com o condicionamento anterior. Além disso, as casas contavam com um gestor principal, encarregado por organizar reuniões semanais entre os educadores para avaliar o programa, bem como em discutir com os educadores em pequenos agrupamentos sobre como foi o dia das crianças. Na medida em que os educadores traziam questões sobre o contexto ofertado, visando sua melhoria para o acolhimento e participação das crianças, estas reuniões foram se tornando formativas. Malaguzzi participava das formações e, notando o envolvimento dos profissionais na própria experiência educativa, começou a incentivar também a organização das crianças em pequenos grupos, que contavam com composições bastante heterogêneas, dentre faixas etárias, meninas e meninos, crianças com deficiências ou não, visando fomentar a aprendizagem. Segundo Zanetti (2011),

O primeiro aspecto que caracteriza a abordagem pedagógica das Casas de Veraneio é a inserção de crianças com problemas; o segundo é o acesso de crianças menores ao serviço; e o terceiro é a abordagem metodológica do trabalho em grupos (abre-se uma visão ética e social que põe em evidência que a ação educativa acontece apenas mediante uma experiência de vida significativa); (ZANETTI, 2011, p. 73, tradução nossa).

O trabalho com pequenos grupos foi a solução encontrada para atender individualmente às crianças sem que elas deixassem de socializar-se entre pares, compartilhando de uma mesma proposta:

A abordagem pedagógica baseada em pequenos grupos não é apenas uma organização quantitativa, mas também e sobretudo qualitativa: a subdivisão em grupos não é um fenômeno espontâneo, ela é, ao mesmo tempo, a causa e o efeito de uma teoria pedagógica que articula a teoria e a prática (BARBIERI, 2017, p. 173, tradução nossa).

Le case di Vacanze iniciam, assim, um modo de organização curricular que posteriormente foi desenvolvido e aperfeiçoado nas escolas municipais de educação infantil de Reggio Emilia: a formação da equipe pedagógica no contexto escolar, a importância do papel do atelierista e as aprendizagens significativas das crianças em pequenos grupos ou

sessões. Outra característica destes espaços consistia no envolvimento das famílias. Os interessados pelo serviço deviam preencher um questionário sobre as necessidades de seus filhos e sobre suas expectativas. Ao final, Malaguzzi escrevia uma “carta aberta” a todas as famílias, com explicações sobre o projeto educativo daquele ano, e realizava uma reunião com os pais. Durante a estadia, as famílias também podiam agendar visitas privadas com seus filhos e participavam de atividades coletivas, como festas e mostras. Ao final do programa, Malaguzzi organizava projeções públicas, com um vídeo gravado durante a estadia das crianças nestes espaços.

Na ausência de uma legislação nacional, a *comuna* de Reggio Emilia aprovou a abertura da primeira escola municipal de educação infantil – *la scuola Robinson* –, em 1963, inaugurada pelo então prefeito Renzo Bonazzi. Foi uma conquista resultante de reivindicações sociais que já somavam cerca de sete anos.

Imagem 18 – Progetto su Robinson Crusoe – Scuola comunale dell’infanzia Robinson, Reggio Emilia, 1969.



Fonte: Cortesia Reggio Children

© Scuole e Nidi d’infanzia – Istituzione del Comune di Reggio Emilia da AA.VV., *Una città, tanti bambini. Memorie di una storia presente*, catalogo della mostra, Reggio Children, Reggio Emilia, 2010.

Franco Boiardi, *assessore all’Istruzione*, de 1962 a 1966, teve a ideia de adquirir quatro estabelecimentos pré-fabricados e solicitar onde instalá-los, para compor o plano de

desenvolvimento urbano da localidade, que já estava em andamento e possuía apoio social. Essa estratégia política, somada à atuação das famílias e o crescente prestígio de Lóris Malaguzzi no campo da educação com a organização de eventos e seu trabalho no *Centro Medico Psicopedagogico* e *Le case di Vacanze*, tornou possível a abertura de ao menos uma das quatro escolas que foram solicitadas inicialmente (FASANO, 2002). O projeto da escola contava com duas salas, grandes o suficiente para acomodar um total de 60 crianças. Foi criado um comitê com as famílias e membros da comunidade, responsável pela administração das atividades escolares e decisões sobre como utilizar os recursos disponíveis, junto com os professores e Lóris Malaguzzi (*Ibid.*)²².

O avanço a nível nacional ocorreu com a Lei n. 444 de 1968, que determinou a criação das *scuole dell'infanzia*, com organização estatal, que seguiam as orientações do Decreto n. 647 de 1969 para as atividades educativas, publicadas no ano seguinte. No contexto italiano em geral, ainda havia forte influência da Igreja Católica nas orientações para atendimento de crianças nessa faixa etária, o que despertou uma atenção muito grande por parte das famílias e instituições católicas para a abordagem pedagógica que vinha sendo desenvolvida na escola Robinson. Segundo Gandini (2014), Malaguzzi afirmava que eles não poderiam cometer erros na educação das crianças e era necessário encontrar rapidamente uma identidade cultural para essa abordagem de trabalho pedagógico. O objetivo era conquistar a confiança e o respeito das pessoas, pois, no momento, importante lembrar que havia outras instituições em Reggio que atendiam crianças pequenas, geridas pela *Unione Donne Italiane* e por iniciativas católicas; mas ainda sem subsídios do governo²³. Então, Lóris buscou apoio nas próprias crianças e suas famílias: como estratégia, passou a promover eventos semanais em que a escola se transportava à cidade (praças, parques públicos e teatros), para mostrar os trabalhos pedagógicos e experiências educativas ao ar livre. As crianças demonstravam alegria e deixavam a comunidade surpresa, curiosa para fazer perguntas (*Ibid.*). Nesse ponto, as primeiras documentações foram criadas como estratégia para comunicar e fortalecer a identidade do que era desenvolvido junto às crianças.

De acordo com Díez (2008), essa capacidade de Malaguzzi em criar iniciativas que saem do discurso teórico e consolidam estratégias junto às crianças e às famílias foi inspirada pelos estudos de Bruno Ciari, defensor de uma educação democrática, antiautoritária e não

²² Três anos após sua inauguração, a escola Robinson sofreu um incêndio. O espaço foi reconstruído com a participação da comunidade cerca de um ano depois.

²³ Apesar do prestígio atual do que foi conquistado por Lóris Malaguzzi em Reggio Emilia, na ocasião de abertura da escola Robinson, esta não funcionava em sua capacidade máxima. Foi difícil encontrar crianças suficientes para completar as duas salas por que era uma novidade para a população ter uma escola municipal na localidade (GANDINI, 2014).

confessional. A parceria entre Lóris Malaguzzi e Bruno Ciari resultou num projeto pleno para o desenvolvimento da criança, baseado numa nova didática, explícita desde os primeiros congressos que organizaram juntos. Ciari (1978) preocupava-se com temas fundamentais para a construção de estratégias voltadas para a qualidade da educação: a importância de conhecer a criança e seus interesses; a valorização de suas capacidades expressivas, como o desenho e a pintura; a formação da comunidade escolar; a investigação científica; as relações entre lógica e matemática; o trabalho cooperativo; o desenvolvimento da capacidade de argumentação e a função social da linguagem, em seu potencial de comunicação. Estas preocupações levaram o autor a eleger campos que condensassem as experiências das crianças²⁴. Nessa época, ele já propunha uma forma de organização curricular que posteriormente fomentou a criação dos campos de experiência e das atividades propostas com a mescla entre faixas etárias, com foco em projetos desenvolvidos a partir de centros de interesse das crianças (FRABBONI; MINERVA, 2008).

Até o final da década de 60, Malaguzzi então já nutria o desejo de interrogar os fatos, mediante a observação das crianças e, conseqüentemente, dos contextos de aprendizagens, para que fosse construída a relação educativa. Com a necessidade de fortalecer a identidade de sua abordagem pedagógica, os trabalhos desenvolvidos na *Scuola Robinson* e na *Scuola Anna Frank*, inaugurada um ano após a primeira, em 1964, buscavam o aprimoramento da compreensão, por parte da equipe docente, sobre a importância da observação e de uma organização pedagógica coerente à imagem da criança protagonista. Os primeiros planos de formação das equipes consideravam um plano de trabalho junto às crianças, no que se refere à organização da ação pedagógica, o que transparece em *Perchè Robinson e Pinocchio, Piani di lavoro su Pinocchio e Robinson, Reggio Emilia* (MALAGUZZI, 1969). As estratégias que emergiram nesse processo implicavam o uso de diários de turma ou cadernos de observação, que possibilitassem reflexões sobre os múltiplos caminhos percorridos junto às crianças, à equipe docente e até mesmo ao ambiente escolar (CAGLIARI *et al.*, 2017). Em 1968, a publicação do artigo *Scuole Materne Comunale*, traz possíveis respostas aos questionamentos lançados à abordagem pedagógica que vinha se construindo em Reggio Emilia; e Malaguzzi aponta as características que considerava essenciais para a construção de escolas com qualidade: as parcerias com as famílias, as jornadas de estudo e reuniões sistemáticas para a formação da equipe, os experimentos e as exposições das produções das crianças, a criação de materiais educativos e a participação em congressos (MALAGUZZI, 2017).

²⁴ Para Ciari (1978), o processo de investigação para conhecimento de mundo; o laboratório; a língua e o nascimento de um texto; os cálculos; e temas interdisciplinares.

Após a criação da Lei n. 444 de 1968, a educação infantil na Itália passou a subdividir-se em duas etapas de atendimento: *asilo nido*, para crianças de 0 a 3 anos; e *scuola dell'infanzia*, para crianças de 4 a 5 anos. Contudo, o período correspondente à creche não era de responsabilidade do Ministério de Educação (ITÁLIA, 2013), o que gerou uma configuração política do atendimento destinado às crianças de 0 a 3 anos bastante diferente do ofertado para as crianças de 4 a 5 anos. De acordo com Musatti (2003), as creches concentraram-se nas regiões norte e central, contando com contribuições das famílias de formas bastante variadas entre cidades. O atendimento em creches privadas também foi se ampliando de acordo com a pressão das famílias em regiões com maior densidade demográfica. Com isso, as creches se vincularam significativamente às culturas locais, como aconteceu em Villa Cella, com a renomeada *scuola XXV Aprile*, municipalizada em 1967, e contavam com o envolvimento de moradores em atividades diversas. Apesar disso, a oferta não comportava nem metade das crianças residentes em Reggio (ZANETTI, 2011).

Essa trajetória indica que, paralelo ao nascimento das escolas de educação infantil em Reggio Emilia e sua abordagem pedagógica, houve durante as décadas de 60 a 70 na Itália uma forte discussão em torno da necessidade de aumento da rede de serviços. O momento pelo qual toda Europa passava trouxe mudanças não apenas para a educação infantil, mas para a sociedade de forma geral. Houve reorganização na estrutura familiar, o que trouxe novas configurações para a educação na infância. Muitas crianças pequenas não tinham contato com outras dentro de casa, por que não tinham irmãos ou por que estes já estavam em outra faixa etária, e por isso demandavam atenção única por parte dos adultos de seu convívio familiar (MUSATTI, 2003). Essa nova configuração familiar transformou o olhar para a criança, que deveria agora ter um cuidado especial para que se desenvolvesse de modo saudável. As escolas deveriam adotar programas que satisfizessem as demandas familiares com qualidade, o que exigiu do poder público investimento nesta modalidade de ensino.

O engajamento político e participação da comunidade reggio-emiliana nessas reivindicações nacionais resultaram na abertura de novas escolas, em 1970, dentre elas *la scuola Diana* e *la scuola Neruda*. Ao mesmo tempo, uma das escolas administradas pela *Unione Donne Italiane* e uma escola paroquial foram municipalizadas, *la scuola Martiri di Villa Sessa* e *la scuola Mancasale*. A aprovação da Lei n. 444 de 1968 pode ser considerada o estopim para a ruptura com a Igreja Católica, visto que alguns católicos interpretavam a municipalização como abandono à religião: os paroquiais desejavam que as escolas permanecessem geridas pelo *Ente Morale*, mas sustentadas com verba pública (DÍEZ, 2008), hipótese impossível devido a razões ideológicas de um movimento de educação democrática,

antiautoritária e não confessional. Nos anos seguintes, com a ascensão do partido *Democrazia Cristiana* no governo italiano, os questionamentos da Igreja Católica ao trabalho realizado pelas escolas municipais – em especial à abordagem pedagógica das escolas em Reggio Emilia – ganharam força, inclusive com acusações veiculadas pela *Radio Selva*, em 1976, de que ali promoviam um modelo de educação antirreligiosa e corruptora das crianças. Mais uma vez seguindo seus ideais éticos e políticos, Malaguzzi propôs discussões com os eclesiásticos, dentro das escolas, com foco nos direitos das crianças, na pluralidade cultural e ideológica, na construção de diálogos e definições sobre o que seria a educação religiosa e a educação das crianças pequenas.

Foi durante a década de 70 que se consolidaram os marcos emblemáticos para a abordagem pedagógica das escolas de educação infantil em Reggio Emilia. Com a abertura da *scuola Diana* e a parceria de *Veà Vecchi* – formada em História da Arte e com atuação expressiva neste campo – como atelierista, foi possível refletir e aprimorar projetos de trabalho com o uso de imagens, bem como questionar a qualidade do espaço e projetar o ambiente numa dimensão estética. Antes disso, Malaguzzi não possuía respaldo político para a contratação de um profissional da área de artes para compor o quadro efetivo das escolas municipais e acabava por selecionar auxiliares engajados com estas temáticas (HOYUELOS, 2006). Após a conquista política, *Veà Vecchi* põe em prática a “escuta” das experiências das crianças, convertendo-as em comunicações visuais repletas de sentidos na construção de narrativas²⁵. A partir desse momento, a ação pedagógica passa a delinear-se em múltiplas fontes, como um processo que se orienta para o futuro, tomando como referência o passado, o que possibilita a apropriação da experiência para conferir sentidos a ela (GANDINI, 2002). Tal definição acaba por compor, até o final dos anos 80 e início da década de 90, o conceito de documentação pedagógica.

Desse modo, a “escuta” emerge em sua dimensão estética como atenção à criança em todos os sentidos e canais comunicativos. Para Malaguzzi, se as crianças se utilizam de cem linguagens para se expressar e interagir com o mundo, então a comunicação com elas requer estar atento a essa multiplicidade:

Minha tese é que, se não aprendemos a escutar as crianças, então será difícil aprender a arte de estar e conversar com elas (de conversar em um sentido físico, formal, ético e simbólico). Será também difícil, ou até mesmo impossível, compreender como e por que as crianças pensam e falam; compreender o que fazem, pedem, planejam,

²⁵ *Il piccione* – O pombo – foi a primeira exposição, construída na parceria entre as professoras da escola Diana e *Veà Vecchi*, que utilizou recursos fotográficos para narrar as experiências das crianças. Uma palestra sobre a restituição das 99 linguagens, proferida em italiano por *Veà Vecchi* em 2011 (TEDx Talks ReggioEmilia), pode ser acessada em: <https://www.youtube.com/watch?v=bYzvw5gRFd4>.

teorizam ou desejam; compreender que mensagem preferem, que procedimentos exploram ou escolhem para intervir em seu contexto e obter conhecimento. (MALAGUZZI *apud* HOYUELOS, 2009, p. 131, tradução nossa).

Recurso aliado nessa tarefa de construção de sentidos entre palavras, desenhos, pinturas, esculturas, gestos, sons, luzes e sombras, foi a máquina fotográfica, visto que possibilitava resgatar as experiências das crianças sob uma abordagem multissimbólica. Além disso, também ampliava a visão dos educadores para o contexto de aprendizagens, o ambiente e as relações que as crianças estabeleciam com ele. A entrada desse recurso no campo da pedagogia reggio-emiliana contribui para a defesa pelas cem linguagens da criança, pois os resultados de seu uso exemplificam como se dá a complexidade e a interação das múltiplas linguagens na organização do pensamento da criança²⁶. Também possuem potencial para demonstrar como crianças bem pequenas e/ou crianças que ainda não se expressam pelo uso da palavra são capazes de atribuir sentidos e interpretações a respeito do mundo em que vivem (MALAGUZZI, 1976). Ao mesmo tempo, o ambiente ganhava sua dimensão estética para comportar projetos educativos que se desenvolviam a partir das próprias exposições ou comunicações nutridas no seu decorrer, enquanto possibilidades de diálogos junto às crianças e interlocutores. Por isso Malaguzzi considerava que não havia diferenciações entre a realização do projeto em si e suas apresentações públicas (HOYUELOS, 2004; 2009).

Em 1976, é lançada a revista *Zerosei*, numa colaboração entre Lóris Malaguzzi, Ferruccio Cremaschi, Francesco Tonucci e Sergio Neri. Com as publicações, dá-se a difusão do pensamento e abordagem pedagógica reggio-emiliana. A revista apresentava como característica o uso de imagens combinadas com textos para retratar o cotidiano das escolas de educação infantil em Reggio Emilia, representando os mesmos princípios que já sustentavam a imagem da criança protagonista e as cem linguagens nos projetos pedagógicos desenvolvidos nas escolas, suas comunicações e exposições. Em 1984, a revista *Zerosei* é encerrada, mas tem sua continuidade em outra publicação: a revista *Bambini*, lançada por outra editora em 1985.

Outra conquista para a educação italiana decorrente do aumento da rede de serviços e transformações sociais que ocorreu na Itália durante a década de 70 foi a escolarização das pessoas com deficiências. Tornou-se obrigatória a escolarização em classes comuns da escola pública, salvo em casos graves de deficiência intelectual ou de condições físicas que

²⁶ Os projetos que fazem parte da exposição *I cento linguaggi dei bambini* representam as teorias das crianças e sua expressão em múltiplas linguagens, com narrações que se valem de imagens e textos de modo integrado e coerente.

evitassem o acesso às salas comuns. A Lei n. 118/1971 trazia uma nova perspectiva, de *inserimento*, ainda com um modelo médico na identificação das deficiências para acesso aos serviços públicos (CABRAL, 2010). O documento já assegurava a acessibilidade, considerando barreiras arquitetônicas e transporte gratuito (ITÁLIA, 1971). Enquanto Malaguzzi dedicava-se ao debate em favor da educação democrática, laica e universal para as crianças pequenas, o país passava por uma série de movimentos sociais que visavam estudar os desafios decorrentes da implementação de uma nova estrutura escolar para receber também crianças com deficiências. A nível nacional, houve a aproximação entre as instituições escolares e os serviços sociais e de saúde, num processo ainda vinculado a um modelo de normalização. Em Reggio Emilia, psicólogos e neuropsiquiatras do *Centro d'igiene Mentale* já se dedicavam à formação de professores para atendimento em escolas comuns, viabilizando o fechamento de alas em hospitais e institutos destinados às crianças com deficiências de diversas tipologias (ANGELINI, 2016)²⁷.

Em 1975, o documento *Falucci* trouxe considerações a respeito das escolas estatais de educação infantil e ensino médio, perpassando a interdisciplinaridade, a flexibilidade de horário, a educação em tempo integral, indicações sobre a quantidade de crianças por agrupamento e a elaboração de um projeto educativo em parceria com especialistas. Dois anos depois, a Lei n. 517/1977 marcou o início do processo de *integrazione* na Itália (MEDA, 2012): a legislação aboliu as classes diferenciais e especiais, sendo determinada a prestação de atendimento de professores especializados em salas comuns, com no máximo 20 alunos por agrupamento²⁸. A premissa de que não havia nenhuma criança *non educabili* (MEDA, 2012), presente no documento *Falucci* e no processo de *integrazione*, partia de referências como Montessori, Vygotski, Dewey, Piaget e Bruner (ZANAZZI, 2018) e, por isso, alinhava-se perfeitamente aos princípios malaguzzianos, embora tenham sido processos que aconteceram com maior força em distintos grupos de engajamento pedagógico na Itália, sem

²⁷ Nesse momento, a década de 70, ao mesmo tempo em que Malaguzzi promovia a consolidação de marcos emblemáticos da abordagem reggio-emiliana para a educação de crianças pequenas, a lei italiana determinava a passagem do processo de *inserimento* para *integrazione* no país. Ambos estes movimentos preocupavam-se com a formação de professores; contudo, não foram encontradas referências para sustentar de forma crítica como se deu a interlocução entre eles. Ao que parece, a partir dos depoimentos encontrados, a entrada de crianças com deficiências nas escolas municipais em Reggio Emilia foi vista como um avanço no que tange à multiplicidade de linguagens e à valorização do pensamento das crianças no decorrer de seus projetos de aprendizagem; o mesmo não pode ser dito da formação promovida por psicólogos e psiquiatras, destinada aos professores, que mais tarde resultou na primeira geração de professores de apoio. Há relatos de que Malaguzzi optava por uma solução mais integral e interna para acolher estas crianças na escola, evitando o contato com as formações promovidas por centros de reabilitação e/ou de caráter médico. Este é um tema que ainda não foi sistematizado pela literatura italiana, sendo as deduções decorrentes de depoimentos de pessoas que trabalharam nessa época e que se apresentam de formas muito diversas.

²⁸ Na redação deste trabalho, emprega-se a palavra “aluno” para contemplar um público mais abrangente, por que são reflexões condizentes também a outras etapas da educação.

uma conexão ou relação direta entre suas reivindicações. Para Barbieri (2017), ao associar as competências pedagógicas ao *amore per i bambini*, a documentação e disseminação de boas práticas apresentam-se justamente para dar visibilidade ao potencial de todas as crianças, coerente aos princípios de educação para todos.

Durante esse período, a Itália passou pela carência de professores especializados para atendimento nas escolas comuns e promovia cursos sobre *integrazione*. Muitos desafios permaneciam no cotidiano escolar: as barreiras arquitetônicas, que ainda não eram adaptadas para o acesso de todos; a relação pedagógica entre professor e aluno ou mesmo a articulação com outros profissionais para o atendimento dessas pessoas de modo satisfatório; as famílias que muitas vezes recusavam a condição de deficiência e, por consequência, a colaboração com a escola; o desconhecimento sobre as deficiências e a dificuldade com metodologias (CUOCO; SAVARESE, 2010). Apenas a partir da década de 80, quando foi promulgada a Lei n. 270/1982, foi instituído o *insegnante di sostegno*, professor de apoio, que permanece com as crianças junto ao professor da sala comum quando alguma delas possui deficiências diagnosticadas pelo serviço de saúde. Desde 1982, as crianças com deficiência matriculadas em qualquer escola do sistema público de educação italiana possuem direito garantido por lei à presença do *insegnante di sostegno*.

Quanto à educação infantil em Reggio Emilia, a partir da década de 80, sua abordagem pedagógica ganha maior expressão no cenário internacional, veiculada por exposições. Em 1981, *L'occhio se salta il muro: narrativa del possibile*, coordenada por Malaguzzi em parceria com Vea Vecchi e Mara Davoli, representa o prazer das crianças a cada descoberta entre pares e com adultos, mediante a brincadeira, o pensamento, a invenção e a pesquisa (MALAGUZZI, 1984). O projeto pedagógico desenvolvido pelas escolas municipais de Reggio Emilia revela-se nesta exposição a partir de narrativas e metáforas visuais, que trazem como centro a experiência da criança em suas diferentes sensações (tato, visão, olfato, paladar, audição) de modo integrado para a transformação de seus processos cognitivos, emocionais e imaginativos. Estas diferentes sensações, que as crianças exploram com suas ações e fazeres de maneira singular, resultam em percursos e caminhos investigativos também particulares, capazes de demonstrar como as múltiplas linguagens, sem hierarquização, nascem e se desenvolvem na reciprocidade entre elas (*Ibid.*).

No mesmo ano, 1981, a exposição foi sediada em Stocolmo (Suécia), e depois, nos anos seguintes, em Barcelona, Palma de Maiorca e Madri (Espanha), e em Berlim (Alemanha). De acordo com Hoyuelos (2009), foi a primeira tentativa em comunicar essa abordagem pedagógica para outras culturas, o que trazia a necessidade de organizar os

trabalhos com criatividade estética, mas também o desafio em demonstrar que havia preocupação com a aprendizagem das crianças, sem que as escolas municipais de Reggio Emilia fossem confundidas com escolas de arte. Em 1986, a exposição muda de nome para *Il cento linguaggi dei bambini*, visando maior coerência conceitual a seus propósitos, e incorpora novos projetos e transformações didáticas, dentre os percursos percorridos pelas crianças e mediações do espaço e dos adultos nesse processo.

A partir da segunda metade da década de 80, o questionamento a respeito da organização didática nessa abordagem pedagógica, que tem como centro a experiência da criança em seus projetos pessoais, rompe com a ideia de planejamento definido como “programação” (HOYUELOS, 2009) e encontra no termo *progettazione* maior afinidade com suas concepções. Para Malaguzzi (1984), os programas de ensino são estáveis com relação ao tempo, são detalhados e perseguem um objetivo que se tem determinado a priori; compõem uma organização didática em que o professor tem total controle do que realiza junto às crianças. Por isso, o autor defende o trabalho com “projetos”, com uma organização mais flexível, que seja capaz de lidar com incertezas, dúvidas e imprevistos, para acompanhar a dinâmica das crianças. A *progettazione* faz parte de um processo que implica a *osservazione*, *documentazione* e *interpretazione* (CAGLIARI *et al.*, 2017), sendo um termo derivado da arquitetura que faz alusão às relações entre diversos fatores na construção de significados. Desse modo, o trabalho com projetos é visto como pesquisa, que se desenvolve no decorrer das relações entre crianças, adultos e conhecimento, e não como um seguimento que segue etapas para alcançar um produto final:

Diferente de um programa, esta estratégia não se funda apenas nas decisões iniciais desencadeadoras dos temas, mas também em decisões sucessivas, tomadas em função da evolução das situações, o que pode gerar modificações em cadeia, inclusive na natureza das operações previstas. Dito de outro modo, a estratégia se constrói, se desconstrói e se reconstrói nos eventos, contrafeitos e reações que perturbam a ação em jogo. A estratégia integra incerteza [...] necessita competência e iniciativa (MORIN *apud* HOYUELOS, 2009, p. 185, tradução nossa).

Para Hoyuelos (2009), nessa abordagem pedagógica é possível que sequências programadas surjam a partir da pesquisa e sua interpretação junto às crianças, mas não ao contrário. Ao mesmo tempo, isso significa que os projetos não são absolutamente improvisados: há um patrimônio de documentações à disposição das escolas, para que sejam pensados a curto, médio e longo prazo, desde que haja competência pedagógica para que sejam sempre as crianças as condutoras de suas experiências e não programas pré-definidos.

Nesse sentido, a observação visa adentrar a experiência das crianças, participar dela sem interferir em seu percurso, compreender melhor os recursos por elas utilizados e as potencialidades para ampliar e/ou dar continuidade a seus projetos. Essa abordagem pedagógica requer, portanto, que os adultos saibam como observar, “escutar” as crianças para interpretar como estão se relacionando com o conhecimento. Daí decorre a ideia de “sondas de investigação”: ela nasce na imagem, na concepção que se tem sobre a criança e no reconhecimento de que há um interesse genuíno a ser explorado; ela penetra nesse interesse e faz uma compilação dos comportamentos, procedimentos e interpretações das crianças em torno de sua experiência; ela busca nas ações das crianças seu potencial de transformação do mundo, dos objetos, da natureza, para dar visibilidade a elas e, com isso, compreender como as crianças reestruturam seu pensamento; ela privilegia as relações entre pares, dentre conflitos e cooperações, porque o trabalho em pequenos grupos estabelece a coordenação entre ações e seus significados, e assim modifica as relações intrapsíquicas; ela pode contar com perguntas norteadoras, desde que focadas em descobrir problemas e não respostas; por fim, ela reconhece que, dentre todo seu percurso, ela é apenas uma interpretação dentre múltiplas possibilidades (MALAGUZZI *apud* HOYUELOS, 2009).

A ideia de *sondare* é importante para a educação de todas as crianças porque ela rompe com as classificações. É uma abordagem de trabalho focada nos procedimentos que as crianças utilizam para solucionar problemas e/ou pensar em desafios próprios, e não nas estruturas psíquicas consideradas necessárias para atingir determinado objetivo. O adulto com competência pedagógica para observar as crianças a partir de “sondas de investigação” interpreta procedimentos e estratégias, avalia condições disponíveis e visa qualificá-las, sem julgar a capacidade das crianças ou mensurar seu potencial cognitivo. Tal abordagem pedagógica, que se fortaleceu no final da década de 80, alinha-se às políticas de *integrazione*, que inicia o atendimento educacional mediante o *Atto de Indirizzo* (1994), normativa que atribui a responsabilidade pela identificação de deficiências para o setor de saúde:

primeiramente, os alunos são identificados pelo serviço de saúde local e, se for diagnosticada uma deficiência, inicia-se o percurso de integração. O aluno é, então, enturmado e são definidas questões referentes a sua escolarização. No segundo momento, avalia-se a pertinência de apoios suplementares a sua inserção escolar, os quais incluem recursos humanos, econômicos e materiais. E, finalmente, no terceiro momento e contando com os suportes indicados, o professor de apoio desenvolve um processo individualizado de aprendizagem, ajustando os objetivos escolares às particularidades dos alunos que apresentam necessidades especiais (D’ALESSIO *apud* RAHME, 2013, p. 104).

Isso significa que à escola não cabe o questionamento sobre o diagnóstico da criança e sim a reflexão sobre relações cotidianas que resultam em aprendizagens. No início da década de 90, foram promulgados outros documentos que regulamentam as práticas de integração escolar²⁹.

Foi a partir das escolas municipais de Reggio Emilia, atualmente reconhecidas pela qualidade da educação infantil, que a documentação configurou-se como prática inerente à ação pedagógica (MALAGUZZI, 1999). O percurso que data desde o final da década de 40 até o início da década de 90 demarca a sistematização do conceito, a partir dos ideais de Lóris Malaguzzi em articulação aos objetivos da comunidade reggio-emiliana. Hoyuelos (2014) considera que as reflexões de Malaguzzi encontram-se contextualizadas neste momento histórico e âmbito geográfico específicos, que por isso são importantes para o entendimento da educação proposta pelo autor italiano. Na pedagogia de Malaguzzi, há uma unidade composta por dimensões ética, política e estética, que dialogam de maneira complexa e materializam-se em estratégias que se tornaram conhecidas como “pedagogia da escuta”, *osservazione*, *progettazione* e *documentazione*, a defesa pelos direitos das crianças e das famílias, o desenvolvimento das capacidades narrativas a partir das cem linguagens, a partilha de práticas e a construção de sujeitos políticos, a pedagogia da relação e da participação, a qualidade dos espaços e o questionamento do papel do adulto na educação das crianças (HOYUELOS, 2006; 2014). Hoyuelos (2014) sustenta o pensamento de Malaguzzi da seguinte forma:

Uma ideia de liberdade como uma aspiração para conseguir instituições sociais que garantissem, ao mesmo tempo, o máximo de liberdade e um sentido qualitativo de responsabilidade social que saiba unir o presente – satisfazendo suas necessidades – com um futuro, em certo modo, que se possa antecipar através de uma adequada cultura educativa [...] Para Malaguzzi, o profissional na escola é o profissional de uma

²⁹ A Lei n. 104/1992 define a pessoa *handicappata* como aquela que apresenta minoração física, psíquica ou sensorial, estabilizada ou progressiva, que causa dificuldades de aprendizagem, de relacionamento ou de integração profissional a ponto de determinar um processo de desvantagem social ou de marginalização (ITÁLIA, 1992, Art. 3, Par. 1, tradução nossa). Quanto à educação escolar, foi indicado o desenvolvimento da *Modalità di attuazione dell’Integrazione*, como modalidade de ensino que abrange desde o *asilo nido* até as instituições universitárias (ITÁLIA, 1992, Art. 12). São instituídos: *diagnosi funzionale* (diagnóstico funcional), *profilo dinamico funzionale* (perfil dinâmico funcional), *piano educativo individualizzato* (plano educativo individualizado – PEI) e *continuità degli interventi in verticale al successivo ordine di scuola e in orizzontale gli accordi di programma* (continuidade da intervenção em vertical na passagem para outros segmentos escolares e em horizontal de acordo com o programa de ensino). O diagnóstico funcional se articula com um *anamnese* fisiológica e patológica, considera o desenvolvimento neuropsicológico e suas potencialidades nos aspectos cognitivo, socio-afetivo, linguístico, sensorial, motor, neuropsicológico e de autonomia pessoal e social. O diagnóstico funcional serve ao perfil dinâmico funcional, que indica as características do aluno e destaca suas dificuldades de aprendizagem decorrentes da condição de deficiência e suas possibilidades de desenvolvimento. O PEI deve ser desenvolvido com a colaboração dos pais, em articulação com setores da saúde e participação do corpo docente especializado e psicopedagógico. (MEDA, 2012).

ideia ou ideal político, que dê a sua profissão e a sua vida um sentido político (HOYUELOS, 2014, p. 48-52, tradução nossa).

De fato, tal aspiração conquistou não apenas instituições escolares capazes de concretizar estratégias pedagógicas coerentes aos princípios defendidos e à imagem da criança competente, mas também a criação de um centro internacional voltado à difusão de uma ideia potente sobre a infância e dos direitos das crianças, ao estudo, à pesquisa e experimentação em torno das temáticas sobre a educação infantil, à qualificação e à valorização profissional, à organização de visitas culturais, mostras, seminários e serviços educativos. A *Reggio Children*, fundada em 1994 após o falecimento de Lóris Malaguzzi, dedica-se à promoção da qualidade da educação na infância e foi sugestão do autor em parceria com a comunidade para compartilhar as experiências escolares. Em 2006, abre o *Centro Internazionale Lóris Malaguzzi*, projeto que persiste dando vida ao *Reggio Emilia Approach*.

Os direitos da infância na Itália fortaleceram-se, a nível nacional, após a promulgação da Lei n. 285 de 1997, que viabilizou o apoio financeiro a algumas instituições voltadas ao atendimento de crianças pequenas, o que também aconteceu em Reggio Emilia:

Há outros serviços disponíveis para pais e crianças, como *Centri per Bambini e Genitori* (exigem a presença dos pais ou são voltados para eles), *Spazi ou Centri per Bambini* (prescindem da presença dos pais), onde se disponibiliza atendimentos a grupos de pais e filhos, parques para bebês, socialização e acompanhamento para famílias, ludotecas e bibliotecas, apoio pós e pré-natal, treinamento para babás e pessoas que queiram cuidar de crianças em domicílio, encontros para socialização de serviço de mães imigrantes (PANTALENA, 2010, p. 23).

Recentemente, com a publicação da Lei n. 107 de 2015 e do Decreto Legislativo n. 65 de 2017, as creches passaram a fazer parte do sistema de educação italiano, o que traz consequências para sua organização interna³⁰. Segundo Zucconi e Infantino (2018), há identificação de culturas de cuidado e aprendizagens em creche e pré-escola, respectivamente. Além disso, as creches assumem distintas formas organizativas do trabalho, devido à presença das famílias, e possuem como herança ter sido encargo de governos locais, o que pode trazer características mais heterogêneas de acordo com cada contexto.

É possível constatar uma mudança na situação política e cultural do país quanto às reivindicações pelo atendimento às crianças, visto que já não possuem uma forte expressão

³⁰ O país já havia passado pela *Riforma Moratti*, em 2003, em que houve nova reorganização da educação, tão importante quanto a *Riforma Gentile* de 1923, mas substancialmente diferente dela, devido a maior amplitude para atingir toda a população. A reforma trouxe uma nova concepção de aluno, visto enquanto sujeito ativo, responsável por suas escolhas e aprendizagens (CUOCO; SAVARESE, 2010), o que configura uma aposta nas possibilidades de participação e construção de autonomia para as pessoas com deficiência. A partir desse momento, a educação infantil foi instituída no sistema educativo, embora ainda não fosse uma etapa obrigatória.

social como aconteceu entre as décadas de 60 e 70. Segundo Sergio Spaggiari, em entrevista para Lella Gandini (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016), há grandes mudanças nas razões que estimulam a participação das famílias em atividades escolares:

essa é uma era em que as ideologias e os grandes ideais do passado estão em crise. Essas ideologias e esses ideais, junto com a confiança e a convicção que engendrava, há muito são a força motriz do comprometimento público e social das pessoas. Contudo, está claro que, atualmente, as pessoas participam e se envolvem [...] não tanto por uma questão de fervor idealista ou convicção política, mas por um desejo de buscar oportunidades de crescimento pessoal ou dos filhos, por experiências significativas e para dar e receber enriquecimento e ajuda. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 135).

Para Zuccoli e Infantino (2018),

Hoje, a Lei n. 107, de certa forma, vem de cima para baixo no mundo dos educadores e dos professores e não pode deixar de enfrentar inevitáveis fechamentos e resistência ao colocar uma realidade no horizonte, a de zero-seis, para a qual, dentro dos serviços, exceto por realidades isoladas, não há sensibilidades claras e atenções maduras no presente. (ZUCCOLI; INFANTINO, 2018, p. 21).

De acordo com o Art. 33 da Constituição italiana, o Estado tem obrigação de oferecer um sistema escolar público e gratuito, sendo autorizadas as escolas privadas sem fins lucrativos. As escolas públicas podem ser estatais ou paritárias; no primeiro caso, a gestão e o financiamento são do governo municipal ou federal (os pais pagam apenas uma contribuição para refeições), as escolas são laicas e funcionam em período integral (MUSATTI, 2003); no segundo caso, as escolas são geridas por associações, congregações religiosas e paróquias, fundações ou mesmo pelas famílias, não possuem os mesmos recursos oferecidos pelo governo às escolas estatais e podem decidir sobre suas influências didáticas, religiosas e culturais. Por isso, hoje na Itália, há instituições administradas pelo Estado, por governos locais, cooperativas, entidades confessionais e privadas, que compartilham do mesmo território. Além disso, apesar de parte do sistema integrado de educação, tomado a partir de uma perspectiva zero-seis como critério de organização dos serviços educacionais (ZUCCOLI; INFANTINO, 2018), a educação infantil ainda não é obrigatória na Itália.

Atualmente, há 99 escolas de educação infantil em Reggio Emilia³¹. Destas, 33 são municipais (podem atender creche); 14 são estatais (não comportam o atendimento de creche); três são privadas; 33 são escolas católicas ou cristãs da *Federazione Italiana Scuole Materne* – FISM; 16 são *scuole convenzionate* (escolas que recebem auxílio do governo, mas também possuem vínculos com instituições sem fins lucrativos, associações ou paróquias).

³¹ Informação pode ser acessada em: <http://www.scuolenidi.re.it/MappaAsiliScuole.jsp?mappa=0>

Essa realidade já demonstra que, mesmo em Reggio Emilia, não há uma única forma de trabalhar com educação, que as teorias são sempre interpretadas de acordo com as condições contextuais, dentre concepções e princípios, e há uma construção histórica que delinea os contextos de aprendizagens. Os números sinalizam que, das 99 escolas, ao menos 52 não estão filiadas à Fundação Lóris Malaguzzi, embora possam contar com profissionais em sua equipe pedagógica que reconhecem os méritos do autor e possuem acesso às formações promovidas pela *Reggio Children*, visto que estas são pagas e abertas ao público internacionalmente.

Em geral, como as escolas de educação infantil em Reggio Emilia são escolas italianas, elas possuem um referencial em comum, mas adequam suas propostas curriculares mediante uma pedagogia participativa, isto é, de acordo com suas reflexões sobre seus contextos de aprendizagens. Na legislação, estas propostas estão estruturadas em cinco campos de experiência: *Il sé e l'altro* (O eu e o outro), para questões morais e convivência; *Il corpo e il movimento* (O corpo e o movimento), sobre identidade, autonomia, saúde; *Immagini, suoni, colori* (Imagens, sons, cores), lidando com gestos, arte, música, multimídia; *I discorse e le parole* (Os discursos e as palavras), para comunicação, linguagem, cultura; e *La conoscenza del mondo* (O conhecimento do mundo), sobre ordem, medida, espaço, tempo, natureza. (ITÁLIA, 2012). Os campos de experiência são definidos como:

Campos de experiência: Os professores acolhem, valorizam e ampliam curiosidades, explorações, propostas da infância e criam oportunidades de aprendizagem para incentivar a organização do que as crianças estão descobrindo. A experiência direta, a brincadeira, o processo de tentativas e erro, permitem que a criança, guiada de forma apropriada, aprofunde e sistematize a aprendizagem. Cada campo de experiência oferece um conjunto de objetos, situações, imagens e linguagens, referindo-se aos sistemas simbólicos de nossa cultura, capazes de evocar, estimular, acompanhar as aprendizagens progressivamente [...] Na escola, desenvolver a competência com as crianças requer que o professor tenha atenção e responsabilidade na criação de caminhos, organizando atividades e experiências destinadas a promovê-la, que nesta faixa etária deve ser global e unitária. (ITÁLIA, 2012, p. 15, tradução nossa).

Segundo a legislação do país, a educação infantil é caracterizada pela valorização da brincadeira e de aprendizagens em diferentes áreas da vida das crianças, pelas possibilidades de exploração e pesquisa, pela socialização e relações em grupo, pela mediação didática, pela *osservazione, progettazione, verifica e documentazione*. Geralmente, as crianças são subdivididas em três agrupamentos por idade, mas estes também podem ser heterogêneos, isto é, receber crianças de 3, 4 e 5 anos, propondo um modelo em que crianças mais velhas atuam como tutores para as menores (ITÁLIA, 2012). Os agrupamentos possuem entre 18 e 26 crianças, número que pode ser reduzido caso seja atendida alguma criança com deficiência ou

as condições geográficas e dimensionais da escola não comportem o atendimento (ITÁLIA, 2013). O *insegnante de sostegno* tem presença garantida por lei em escolas estatais; escolas paritárias e privadas apresentam dificuldades quanto ao recurso, que depende da verba governamental³². O horário escolar permeia 8 horas por dia, ou seja, é possível a entrada e a saída das crianças em horários acordados com a escola, visando melhor atendimento das necessidades das famílias. A religião católica ainda faz parte do sistema de ensino e, caso as famílias optem por não participar, são oferecidas atividades alternativas.

Os professores são livres para refletir sobre as aprendizagens das crianças conforme a metodologia que escolherem (ZUCCOLI; INFANTINI, 2018), mas há alguns critérios definidos a nível nacional que dizem a respeito das concepções, tais como: a integração entre momentos de cuidado, relacionamento e aprendizagem e a importância de manter a rotina diária (entrada, refeição, cuidados com o corpo, descanso); a aprendizagem mediante a ação, exploração, contato com objetos, natureza, arte, com destaque para a brincadeira; a preparação de espaços acolhedores; o gerenciamento do tempo; a concepção inspirada na “escuta”, acompanhamento, interação participativa, mediação, comunicação, continuidade na observação da criança e encorajamento à evolução de suas aprendizagens (ITÁLIA, 2013). A concepção de criança presente nas diretrizes italianas para a educação infantil apresenta-se na seguinte passagem:

As crianças vêm para a escola com uma história [...] Cada criança é, em si mesma, diferente e única e também reflete a diversidade do seu contexto de origem, do qual hoje se reconhece que há distintos modelos antropológicos e educacionais [...] As crianças estão à procura de laços afetivos e pontos de referência, de confirmação e de serenidade e, ao mesmo tempo, de novos estímulos emocionais, sociais e culturais, rituais, repetições, narrações, descobertas. (ITÁLIA, 2012, p. 13, tradução nossa).

De acordo com Musatti (2003), a existência de critérios trazem como resultado um alinhamento de concepções entre as escolas destinadas à educação infantil, mesmo que tenham formas próprias de funcionamento e organização:

Mesmo havendo grandes diferenças entre as escolas de infância italianas, a maioria tem em comum algumas concepções educativas: a conotação da pré-escola como ambiente educativo, uma escassa ênfase na aprendizagem precoce da leitura, da escrita ou do cálculo, a existência de formas de participação dos pais na vida e na gestão da escola. Para a escola da infância do Estado vigoram ainda hoje as novas orientações,

³² A lei italiana garante a presença do *insegnante di sostegno* em escolas estatais, o que tem repercutido em críticas da população quanto à impossibilidade de escolha das famílias por outras escolas, caso seja uma matrícula de uma criança com deficiência. Em geral, apontam que deveriam poder escolher por uma escola que não fosse laica, que seguisse a cultura e as tradições da família, mas que também garantisse os direitos da criança com deficiência.

elaboradas em 1991 por uma comissão de docentes universitários após uma ampla consulta às pré-escolas e às associações de profissionais e de pais (MUSATTI, 2003).

Outro aspecto que aparece com clareza nas diretrizes italianas é o processo de avaliação com caráter de interpretação da prática educativa. O ponto principal para que se dê este processo é a observação sistemática das crianças para entender suas necessidades e reequilibrar gradualmente as propostas educacionais, de modo compartilhado com as famílias (ITÁLIA, 2013). Segundo as diretrizes:

a tarefa é identificar processos em aberto para promovê-los, apoiá-los e fortalecê-los, permitindo que cada aluno dê o melhor de suas habilidades. A avaliação inclui: um momento inicial, destinado a delinear uma imagem das capacidades utilizadas pelas crianças para participar das atividades na escola; momentos contínuos para avaliar as várias sequências didáticas, possibilitando o ajuste e a individualização das propostas de acordo com os caminhos de aprendizagem percorridos pelas crianças; e momentos finais, para verificação dos resultados, da qualidade do ensino, das propostas didáticas e do significado geral da experiência escolar (ITÁLIA, 2013, p. 21, tradução nossa).

Conforme o documento citado, a prática da documentação articula-se aos processos avaliativos ao possibilitar a produção de traços, memória e reflexão, em adultos e crianças, tornando visíveis os caminhos realizados por eles e possibilitando a apreciação do processo da aprendizagem individual e grupal (ITÁLIA, 2013). Desse modo, a documentação pode ser vista como instrumento metodológico que se articula ao planejamento e à avaliação, mas também possui uma expressão acadêmica bastante intensa: documentar é uma maneira de representar a realidade, com objetivos explícitos de um grupo ou de um educador, com fins de comunicação, por isso, requer decisões sobre o que e como documentar, sobre para quem se destina e suas razões.

Em nível macroestrutural, é possível, portanto, perceber a documentação, em seus múltiplos sentidos, como parte da cultura do contexto científico italiano³³. Uma demonstração dessa cultura de documentação é a presença de espaços físicos: os Centros de Documentação e Formação têm como funções a produção e a catalogação de materiais no intuito de manter a memória do patrimônio cultural escolar, bem como auxiliar o processo formativo de educadores (SANI, 2016). Há vários centros de documentação nas diversas localidades italianas e eles perpassam muitos temas do campo da educação, enquanto ciência, como

³³ São distintas interpretações a respeito da documentação enquanto ciência: Documentação como memória – individual, coletiva, institucional; Instrumento interpretativo do presente e orientado ao futuro; Documentação e identidade e visibilidade do projeto educativo da escola – ideias de publicidade, transparência e afirmação da identidade institucional; Documentação e avaliação do trabalho; Documentação como comunicação – a documentação como uma modalidade de comunicação; Documentação e pesquisa sobre ação docente; Documentação como fonte de informação e de conhecimento; Documentação e reflexão crítica sobre a prática; Documentação e formação contínua; Documentação e construção da identidade profissional. (PASQUALE, 2002; MANFERRARI, 1998; SPECCHIA, 2001).

propostas educativas experimentais, a história da educação, a literatura, a educação e integração de estrangeiros e pessoas com deficiências e também temas relativos à cultura da infância. São abertos à visitação pública, sendo possível realizar consultas às documentações pedagógicas produzidas com diferentes finalidades, e há a oferta de cursos regulares. Desse modo, os centros contribuem para a formação docente e para a conscientização social, mediante a publicação de artigos em jornais locais, a produção de livretos pelas crianças e amostragens *online*.

Quanto às escolas que fazem parte da Fundação Lóris Malaguzzi, cerca de 47% do total em Reggio Emilia, estas trazem características em comum³⁴. A formação continuada vincula-se ao centro de coordenação pedagógica, com sede em *Reggio Children*. Há uma orientação de intercâmbio diário de ideias, que acontece após o término do tempo de permanência das crianças nas escolas, com duração de uma ou duas horas em média, para a promoção de reflexões sobre o dia transcorrido e levantamento de novas ideias de trabalho, sendo um momento do qual as famílias podem participar. Além disso, há um ciclo formativo, processo de entrevista e análise de projetos pedagógicos para que as professoras sejam aceitas. Segundo Díez (2008), os profissionais que atuam nessas escolas são tão envolvidos com seu projeto educativo a ponto de dedicar-se exclusivamente à profissão.

No início do ano letivo, a ênfase do trabalho pedagógico recai em observações e documentações sobre os interesses e experiências das crianças; material exposto para que seja retomado coletivamente para definição de temas a ser explorados nas semanas seguintes. O tempo dedicado junto às crianças não é cronometrado de forma rígida em função das propostas e/ou condução do grupo,

pois o espaço é mais integrado e as crianças podem transitar livremente. As salas são bastante iluminadas, abertas a uma área externa. Nas escolas, distribuem-se centros de interesse, cantos com estantes muito organizadas com materiais diversos e o ateliê. O espaço é esteticamente agradável,

Imagem 19 – Scuola Diana (fachada)



Fonte: Registro pela autora.

³⁴ Há escolas em outras regiões da Itália ou mesmo em outros países que hoje seguem a abordagem malaguzziana.

com jardins internos e bancos que promovem assembleias entre as crianças; as salas são interligadas e desembocam em um pátio ou galeria central. Na entrada da escola, sempre há um desenho informativo, um esboço ou mapa, que representa a distribuição do espaço. Paredes, janelas e painéis são todos compostos por produções das crianças³⁵.

Não há um número fixo de crianças para cada turma, desde que não exceda as 26 crianças, conforme especificado pela lei italiana; mas para aqueles que circulam dentro das escolas, estas não aparentam funcionar em sua capacidade máxima. Os espaços são acolhedores, relativamente pequenos, embora organizados para favorecer sua amplitude, e possibilitam a circulação de pessoas de modo que todos se conheçam pelo nome. Em Reggio, há dois profissionais para cada turma e um atelierista por escola. Se houver uma criança com alguma deficiência, há ainda mais um adulto compartilhando do espaço: o *insegnante di sostegno*. Os projetos são organizados em sessões e há o espaço como aliado, “terceiro educador”, pensado para estabelecer mediações junto às crianças. As investigações que são documentadas em grande parte são realizadas no ateliê, em que se valoriza liberdade expressiva e experiências, sob um discurso estético e artístico que se transformou em educativo e que comporta múltiplas linguagens na complexidade de suas interconexões.

Apesar das mudanças na situação política e cultural do país quanto às reivindicações pelo atendimento às crianças, para Zanetti (2011), as escolas filiadas à Fundação Lóris Malaguzzi mantêm intactas as seguintes características: a participação das famílias na prática cotidiana e gestão escolar; a corresponsabilidade entre os adultos na educação das crianças; a organização do ambiente e do espaço do ponto de vista arquitetônico e funcional para melhor interação entre crianças e adultos; a valorização do jogo, da pesquisa, da descoberta e das experimentações no ateliê; a singularidade das crianças e o trabalho em pequenos grupos; as múltiplas linguagens. Há uma pedagoga, responsável por em média quatro escolas, a qual compete discutir com o grupo sobre aspectos organizativos das unidades, como a predisposição do ambiente e o cotidiano junto às crianças, bem como desenvolver formações com a equipe escolar.

As escolas de educação infantil em Reggio Emilia são, portanto, diversas, principalmente se concebidas do ponto de vista histórico e pedagógico. Para fins deste trabalho, quando se faz referência à documentação pedagógica, compreende-se este conceito em relação à abordagem reggio-emiliana, que se tornou reconhecida mundialmente a partir do

³⁵ Uma visita virtual à escola Diana, eleita em 1991 pela *Newsweek* como a mais bela do mundo, está disponível em: <http://www.scuolenidi.re.it/Sezione.jsp?idSezione=61> http://www.girareggio.it/ita/index.html#diana_ha
Acesso em 25 mar.2020.

projeto de Lóris Malaguzzi, fruto de um “ato de amor”. Esta última expressão, epígrafe que abre este texto e definição de Carla Rinaldi que sintetiza o conceito de documentação pedagógica, remete ao que sucedeu naquele contexto, desde a convicção das famílias no potencial das crianças e na construção de um futuro melhor, mais democrático, até a emergência de estratégias pedagógicas, hoje reconhecidas por sua qualidade, mas que, naquela situação, foram delineando-se e aperfeiçoando-se gradualmente, para lidar com seus próprios desafios.

A próxima tabela retoma os acontecimentos que marcaram o percurso de Malaguzzi e sua relação com os princípios e estratégias que sustentam a abordagem reggio-emiliana para a educação infantil, que integra a documentação pedagógica:

Tabela 2 – Acontecimentos e sua relação com o surgimento das estratégias pedagógicas

| Ano/Década | Acontecimentos (percurso de Lóris Malaguzzi) | Princípios / Estratégias |
|-----------------------------|---|---|
| 1945 | Pós guerra <i>Asili del popolo (Villa Cella)</i> | Criança competente e protagonista Participação das famílias |
| Década de 50 | <i>Centro Medico Psicopedagogico</i> | Entrelaçamento escola x família x criança; Vínculo entre as dimensões dos cuidados com as crianças e suas aprendizagens conceituais Múltiplas linguagens como formas de expressão da criança |
| Década de 60 | <i>Le Case de Vacanze</i> | Profissional formado em artes (em geral, atelierista) Jornadas formativas e de estudo <i>Sezioni</i> , organizações em pequenos agrupamentos |
| Década de 60 | <i>Scuola Robinson (1963)</i> <i>Scuola Anna Frank (1964)</i> <i>Scuola XXV Aprile (1967)</i> (inaugurações das escolas...) Lei n. 444 de 1968 | Visibilidade, exposições e identidade pedagógica Planos de trabalho x planos formativos Diários e cadernos de observação Congressos Escola laica (legislação rompe com a Igreja Católica) |
| Década de 70 | <i>Scuola Diana (1970)</i> Parceria com Veà Vecchi <i>Scuola Neruda (1970)</i> (inaugurações das escolas...) <i>Revista Zerosei (1976-1985)</i> | Atelierista Pedagogia da “escuta” Fotografia Múltiplas linguagens como forma de organização do pensamento da criança Preocupação com o ambiente em dimensão estética Exposições de projetos / Narrativas |
| Década de 80 | <i>L’occhio se salta il muro: narrativa del possibile (1981)</i> Colaboração de Veà Vecchi e Mara Davoli <i>Revista Bambini (1985)</i> <i>Il cento linguaggi dei bambini (1986)</i> | Exposições com visibilidade mundial Desenvolvimento como motivo de prazer (descoberta e brincadeira) Sondas de investigação <i>Documentazione e Progettazione</i> (décadas 80-90) |
| Década de 90 (em diante) | <i>Reggio Children (1994)</i> <i>Centro Internazionale Lóris Malaguzzi (2006)</i> | Promoção da qualidade da educação na infância Defesa pelos direitos das crianças e da família |

Elaboração da autora

Imagem 20 – Lóris Malaguzzi

Fonte: Cortesia Reggio Children

© Scuole e Nidi d'infanzia – Istituzione del Comune di Reggio Emilia da Malaguzzi, L. et al., *I cento linguaggi dei bambini*, catalogo della mostra, Reggio Children, Reggio Emilia, 1996.

Esses princípios e estratégias resultaram de reflexões que articulam teoria e prática pedagógica e dão, desse modo, caráter científico à profissão docente. São ideias que permeiam todo este estudo, com destaque para as argumentações as que sustentam, em consonância com a linha de pesquisa desta tese; ou seja, mais importante que a defesa por determinada estratégia é a compreensão sobre a lógica ou raciocínio que levou o autor a concretizá-la, pois assim se revela sua articulação ao modo como as crianças pensam e agem sobre o mundo. As inserções, no decorrer deste texto, das conquistas dos direitos à educação também para as crianças com deficiências na Itália já anunciam configurações para os contextos de aprendizagem e são relevantes para a análise. Um “ato de amor” é a definição que compele a compreender e reconhecer que, no centro de toda ação pedagógica, é a imagem que se tem sobre toda criança a que prevalece.

5 EDUCAÇÃO INFANTIL

Esta seção tem como intuito conceituar a educação infantil, priorizando autores e fundamentos teóricos que sustentaram a consolidação de estratégias associadas às concepções contemporâneas de criança, infância, o brincar e o desenvolvimento. Também visa conceituar a educação de crianças pequenas a partir de princípios sociais e políticos influentes nos contextos de aprendizagem e suas práticas cotidianas, com ênfase na intencionalidade docente e na ação pedagógica.

A educação escolar nunca é uma prática neutra; ela traz consigo as aspirações políticas e econômicas, os valores e as crenças que regem a sociedade, os artefatos e significados compartilhados pelos membros de cada cultura (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003). Portanto, pensar a educação infantil na tentativa de conceituá-la é desvelar essas distintas influências que acabam por consolidar a experiência de vida escolar nesta faixa etária.

5.1 Referências teóricas e a origem de algumas práticas cotidianas³⁶

A preocupação em educar crianças pequenas não é nova (ARIÈS, 1973). Desde a antiguidade já existiam autores que acreditavam na importância da valorização das características presentes na infância, principalmente a brincadeira, para a aprendizagem. Neste contexto, o jogo ainda não era visto como recurso para ensinar conteúdos, dentre eles a aquisição da linguagem escrita (KISHIMOTO, 1996), do modo como atualmente passou a ser valorizado em algumas abordagens educativas. O jogo foi empregado para estimular o desenvolvimento das crianças a partir do Renascimento, entre meados do século XIV e fim do século XVI, período em que se defendia a educação para o controle e a disciplina, e assim se utilizava das brincadeiras para gerar uma rotina de atividades e planejar o tempo das crianças de modo a garantir boas maneiras e conduta social adequada (MONTAIGNE, 2000).

No início do século XVII, Comenius (2002) reforçou a ideia da organização do tempo e do espaço para a aprendizagem de regras. Ele afirmava a necessidade de partir da “imaturidade” e “natureza” da infância, caracterizada pelo jogo, para que fosse possível ordenar as crianças para a participação em sociedade. Já no século seguinte, com a ascensão do Iluminismo no século XVIII, Rousseau traz como proposta o livre exercício das

³⁶ O intuito é apenas citar possíveis relações para exemplificar como ideias que nasceram no decorrer da história, ainda podem fazer parte dos contextos atuais de aprendizagem destinados às crianças pequenas. No espaço dessa tese, não há como aprofundá-las ou sustentá-las empiricamente.

capacidades infantis para aprendizagem; mas foi apenas após a Revolução Industrial, no final deste mesmo século, com o aumento das mulheres no mercado de trabalho, que se impulsionou o surgimento de instituições para o atendimento de crianças pequenas, embora de caráter ainda assistencialista ou filantrópico. E assim nasceram as primeiras escolas de educação infantil no mundo, com características que se mantêm até os dias atuais: a organização institucional do tempo e do espaço para melhor gestão (ou “controle”) das crianças (BARBOSA, 2000; SPERB, 2013; LEMOS, 2007); o uso do jogo com finalidade pedagógica (KISHIMOTO, 1996) e o atendimento assistencialista (GASPARI, 2014).

Durante o século XIX, Johann H. Pestalozzi (1746-1827) e Friedrich Fröebel (1782-1852) instituíram as ideias sobre educação infantil na Suíça e na Alemanha. O primeiro ao favorecer um ambiente natural, em que os sentidos eram privilegiados mediante trabalhos manuais; e o segundo defendendo a educação das crianças a partir do contato direto com a natureza para a condução ao verdadeiro conhecimento. Arce (2002) considera que estes dois educadores trouxeram como ideais para a educação infantil a importância da brincadeira, a inutilidade dos castigos físicos, a necessidade de observação e reflexão sobre os que as crianças estão fazendo e as diferenças do desenvolvimento infantil com relação aos adultos (ARCE, 2002).

As *Cartas sobre educação infantil*, de Pestalozzi, possuem ressonância com as práticas cotidianas e o olhar para a infância contemporânea quanto às linguagens e ao desenvolvimento dos sentidos, em sua relação com os desenhos e a modelagem (SOËTARD, 2010). Já Fröebel, segundo Kishimoto (1998; 2001), foi o autor que trouxe à educação infantil a ludicidade da representação simbólica, das músicas, da dança, dos movimentos e do corpo; contudo, a “apropriação da teoria nem sempre caminha como os pressupostos do criador” (*Ibid.*, p. 11), sendo prevalentes os jogos dirigidos e o conhecimento sistematizado (KISHIMOTO, 2001).

No fim do século XIX e início do século XX, Decroly, Freinet, Dewey e Montessori também trouxeram suas contribuições para pensar a especificidade da educação infantil. Este foi um período marcado por rompimentos de paradigmas na filosofia, na biologia, na psicologia e na política (PINAZZA, 2007), tornando necessário repensar as práticas destinadas à educação. Houve o questionamento de modelos tradicionais de ensino e a proposição da criança como ser ativo, capaz de formar seus próprios conceitos a partir da reflexão e reconstrução da experiência. Segundo Oliveira (2005), foi também neste contexto que se desenvolveram os estudos de Piaget, Vygotski e Wallon.

As ideias do médico e psicólogo Jean-Ovide Decroly (1871-1932) privilegiavam o trabalho em agrupamentos, organizados de acordo com faixas etárias e fases do desenvolvimento infantil. São dele os princípios de globalização e interdisciplinaridade, contando com a associação entre sentidos em discursos completos e não fragmentados. Partindo do espírito de observação da criança, ele propôs os centros de interesse, estruturados em oficinas, para a construção do conhecimento, visto que estas atividades propiciam o contato com temáticas diversas sem sua diluição em áreas de conhecimento. Formas de expressão em linguagens com o corpo, o desenho, a arte, a brincadeira e a construção, são também valorizadas, para além da palavra. Assim, ele propôs a iniciação da atividade intelectual e motora a partir de jogos educativos, acreditando no potencial da criança na construção da aprendizagem (OLIVEIRA, 2005).

Célestin Freinet (1896-1966), pedagogo francês, difundiu os estudos de campo e o trabalho com o ambiente físico, ou “cantos pedagógicos”. A proposta visa organizar o espaço em ambientes delimitados, com temáticas diversas para a escolha das crianças, como artes, música, brincadeiras simbólicas, leitura, ciências, entre outras. Sua proposta pedagógica baseia-se na experimentação e na criação das crianças. Ele parte do conceito de trabalho, enquanto potencial de exploração das capacidades manuais e intelectuais, e do conceito de livre-expressão, para favorecer as tentativas de experimentação. Há uma prática comum em muitas escolas para crianças pequenas que consiste na organização de materiais pedagógicos “diversos” sobre mesas disponíveis, nomeada frequentemente como “diversificada”. Tal atividade assemelha-se a uma visão distorcida da proposta de cantos pedagógicos de Freinet, que visa a organização da sala como um ateliê de trabalho multidisciplinar (KANAMARU, 2014). Na concepção do autor, a delimitação do espaço em áreas temáticas rompe até mesmo com o mobiliário e favorece a descentralização da autoridade docente, em função da autonomia e protagonismo das crianças.

Outra contribuição de Freinet consiste no “livro da vida”. Adotado para registrar os momentos mais marcantes e significativos da experiência escolar (FREINET, 1998), este recurso constitui a memória do trabalho pedagógico, pois ali são registrados os acontecimentos significativos para o grupo (MARQUES, 2010). A preocupação e o cuidado do autor com a comunicação e a interlocução refletiram-se na criação do jornal escolar e da correspondência interescolar. Estes recursos, conjuntamente ao livro da vida, compuseram as estratégias encontradas por Freinet para socializar as produções das crianças, conferindo a elas significado, dentre comunicação, memória e identidade, aspectos funcionais da documentação pedagógica, tal como difundida a partir de Reggio Emilia.

O filósofo americano John Dewey (1859-1952) propôs práticas pedagógicas diferenciadas para a construção de uma escola emancipadora. Para o autor, a educação deveria promover a reconstrução da experiência de vida de forma contínua, com o privilégio da democracia, da capacidade de pensar sobre o mundo, utilizando-se para isso de trabalhos com projetos e processos de investigação pessoais (DEWEY, 1948; 1953; 1956). Cada ação exige uma associação com a consequência por ela produzida, e a reflexão sobre este processo é o que caracteriza o significado real da experiência (*Ibid.*). O conceito de experiência será abordado adiante mais detidamente, pois além de relacionar-se à linha de pesquisa, é um dos fundamentos que sustentam a análise.

A médica italiana Maria Montessori (1870-1952) ingressou na educação ao se interessar pelo trabalho com as deficiências. A partir disso, propôs o uso de diferentes materiais pedagógicos para a educação de crianças pequenas. O ambiente deveria contar com mobiliário adequado ao tamanho das crianças, favorecer o movimento e os gestos para exploração dos materiais, respeitando a especificidade da faixa etária (NICOLAU, 2005). De modo intencional, Montessori colocava a criança no centro do processo educativo, considerando suas particularidades para definir os norteadores da educação infantil. A questão do mobiliário adaptado para o atendimento das necessidades da infância é algo facilmente observado em qualquer estabelecimento frequentado por crianças, ainda que não sejam escolas. Este aspecto, vinculado à cultura material, talvez seja a maior contribuição de Montessori no olhar para a infância e que prevalece com força até os dias atuais.

Complementando este quadro, há contribuições da psicologia, principalmente os estudos de Piaget, Vygotski e Wallon, conhecidos por balizar suas teorias na interação entre o indivíduo e o contexto cultural para que se dê aprendizagem e desenvolvimento, embora cada um deles tenha seu enfoque. Jean Piaget (1896-1980) percebe a lógica da cognição infantil antes da aquisição da linguagem verbal, em períodos em que se destacam as atividades sensorial e motora. Para ele, o desenvolvimento antecede as aprendizagens e se dá por meio dos processos de assimilação e acomodação, até que haja novo equilíbrio ou reestruturação psíquica (PIAGET, 1998).

Com origem nos estudos do psicólogo David Weikart (1931-2003), dedicados a um projeto educacional para crianças com dificuldades e em situação de risco, na cidade de Ypsilanti, Michigan, no ano de 1962, o *HighScope* é uma abordagem curricular centrada no desenvolvimento da criança quanto a seus estádios sequenciais (fases de reestruturação psíquica), fundamentados na teoria piagetiana. Segundo Epstein e Hohmann (2012), o modelo *HighScope* parte da concepção de criança ativa, aquela que aprende mediante as atividades

que ela mesma planeja, pensa e desenvolve; por isso, nessa abordagem valoriza-se inúmeras oportunidades de ação, para que seja possível às crianças realizar escolhas. Desse modo, combinada com as contribuições de Sara Smilansky (1922-2006), a teoria piagetiana ganha contornos no modelo *HighScope* com propostas de organização das rotinas diárias e de ciclos de planejamento-ação-revisão. O papel central dos educadores é promover o desenvolvimento psicológico infantil, o que resulta numa orientação curricular cognitivista (ZABALZA, 2009).

Outra estratégia, com influências piagetianas, desenvolvida por Elinor Goldschmied (1910-2009) e Sonia Jackson, da *University College London*, no trabalho pedagógico com bebês e crianças bem pequenas, consiste nos “Cestos do Tesouro” e no brincar heurístico. A proposta trata de apresentar materiais lúdicos para as crianças de modo que possam explorá-los, sem a necessidade da interferência de um adulto. Essa estratégia encontra sustentação teórica em Piaget ao partir da curiosidade da criança em explorar o mundo, manuseando objetos, empilhando-os, tirando e recolocando-os, experimentando-os de forma característica da fase de desenvolvimento sensório-motora (PIAGET, 1998).

A classificação de jogos e brinquedos utilizada em brinquedotecas e bastante difundida em indústrias (o *classement des objets ludiques* – COL), é uma revisão de outro sistema de classificação – o ESAR (KOBAYASHI, 2009), que também possui estreita relação com a teoria piagetiana: as atividades de jogo são organizadas conforme as categorias de formação do símbolo na criança estudadas pelo autor: Exercício, Símbolo, Construção (“acoplagem”) e Regras (PIAGET, 1998).

Juntamente com Leontiev, Davydov e Elkonin, Lev S. Vygotski (1896-1934) abordou a formação e funcionamento das funções psíquicas superiores como um processo que acontece primeiro de modo intersubjetivo e depois intrasubjetivo (VYGOTSKI, 1997). Este autor desenvolveu os conceitos de mediação e zona de desenvolvimento potencial para argumentar sobre como novas aprendizagens propiciam desenvolvimento psíquico. Alexei N. Leontiev (1903-1979) veio desenvolver a noção de atividade-guia (LEONTIEV, 2004), explorada por Daniil Elkonin (1904-1984) para entender a brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança (ELKONIN, 1998). Como o conceito de mediação vygotskiano sustenta discussões presentes no decorrer da análise, ele merece maior atenção e será explorado adiante.

Já Henri Wallon (1879-1962) foi quem partiu do conceito de afetividade também como componente do psiquismo, juntamente com a motricidade e a cognição, no processo de construção do conhecimento. Para este autor, a construção do eu depende do outro como referencial, modelo a ser seguido ou negado, e é dessa forma que a criança começa a ter

consciência de quem ela é (WALLON, 1975). Foi assim que o autor criou a expressão “estádio do espelho” para enunciar o modo pelo qual a criança estrutura a imagem de seu próprio corpo: há um tempo em que a criança ainda não estabelece uma diferenciação entre si e seu mundo, a qual é conquistada a partir da construção de sua noção de corpo, concebido assim, de modo separado do outro.

Mais tarde, a partir da década de 80³⁷, houve o surgimento de contribuições a partir da sociologia da infância, com pesquisas que lançaram um olhar para a criança como produtora de cultura e para a escola como espaço de compartilhamento e resignificação (DAHBERG; MOSS; PENCE, 2003; SARMENTO, 2005; CORSARO, 2002). Segundo Abramowicz e Oliveira (2010), a maior parte de pesquisas sobre as culturas infantis foram realizadas em contextos escolares, com início nas décadas de 20 e 30. No Brasil, mesmo antes do advento da sociologia da infância, Florestan Fernandes já se interessava pelas *Trocinhas do Bom Retiro* (FERNANDES, 2004), publicando seus estudos no final da década de 40. Tais produções foram resignificadas e incentivaram a realização de outros estudos para a construção de uma nova visão sobre a criança, o que influenciou também a pedagogia. A sociologia da infância ainda é um campo de conhecimento considerado em construção no Brasil, sendo mais expressivo nos Estados Unidos e na Europa (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010).

De acordo com Nascimento (2003), esse campo de pesquisa trouxe a noção de que a infância é um grupo que pertence ao contexto social e que as crianças também são protagonistas nas relações que ali se inserem. Rompendo com uma visão adultocêntrica da criança e questionando abordagens biológicas, comportamentalistas e psicanalíticas a respeito do desenvolvimento humano, a proposta traz como preocupações a “escuta” das crianças e sua observação enquanto atores sociais que compartilham de significados e linguagens próprias. Esse modo de conceber a criança transforma não apenas a compreensão sobre as relações na educação infantil, mas também as maneiras de se fazer pesquisas acadêmicas com esta faixa etária.

Esse breve panorama é importante porque ele demonstra como a educação infantil emergiu como necessidade social, principalmente a partir do século XVIII com a Revolução Industrial e, dali em diante, foi assumindo sua identidade, conforme os estudos precursores de cada época traziam contribuições passíveis de tradução em práticas cotidianas. Tal processo tornou possível essa construção de identidade para a educação infantil, vista sob enfoque teórico. Destacaram-se alguns nomes que marcaram a construção desse conceito, como

³⁷ A Sociologia da Educação surge como ramo especializado da Sociologia com forte expressão na França a partir da década de 60 (PLAISANCE, 1997).

Pestalozzi, Froebel, Decroly, Freinet, Dewey, Montessori, Piaget, Vygotski e Wallon. Com as contribuições da sociologia da infância, a criança passou a ser vista como ser completo, em sua integralidade.

O conceito de educação infantil incorporou, portanto, múltiplas perspectivas de modo dialógico, com contornos que se consolidam nos contextos de aprendizagem, mediante situações sociais, culturais e políticas de cada realidade. Especificamente para o objeto de estudo desta tese – a abordagem da documentação pedagógica –, tanto o conceito de experiência em Dewey quanto o conceito de mediação em Vygotski contribuem para a análise qualitativa dos dados empíricos, ao sustentar reflexões sobre a intencionalidade docente e a organização da ação pedagógica voltadas para a educação de todas as crianças.

5.2 O conceito de experiência em Dewey e a intencionalidade na educação infantil

Dewey compreende o desenvolvimento humano a partir do seu conceito de experiência. Sua sistematização, restauração ou reconstrução com relação às múltiplas linguagens e/ou aos diversos campos do saber é uma preocupação que se dá apenas se vinculada à história do processo de desenvolvimento individual, visto que só é possível compreender as sistematizações presentes no patrimônio cultural após passar por processos de pensamentos reflexivos (DEWEY, 2002). Sendo assim, experiência diz respeito a processos de desenvolvimento muito singulares.

Para conceber o que é *experiência*, é preciso resgatar que, quando Dewey a menciona, ele não se refere à mera experimentação física, nem à quantidade de ações que tornariam um indivíduo mais “experiente” que outro. O conceito de experiência em Dewey considera a integração entre o plano físico (ou sensível) ao plano racional (ou cognitivo) e, mediante esta conexão, há desenvolvimento. Para ele, há três acepções sobre o ato de pensar: tornar-se consciente ou manter-se atento; a capacidade de abstrair ou representar a realidade; e a convicção acerca de um conteúdo, que obedece a uma sequência lógica e difere, portanto, da mera sucessão de ideias ou fatos (DEWEY, 1952; 1959b). O pensamento humano, enquanto ação reflexiva, é o que tem intenção, aspira a um fim, que pode ser caracterizado por uma aceitação de algo que foi tomado como verdadeiro ou por um repúdio a algo inverossímil.

O ato de pensar, em seu sentido mais nobre, subentende o exame das bases e consequências a respeito dos conteúdos que foram investigados pelo pensamento de forma consciente:

O pensamento reflexivo faz um *ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimentos, exame efetuado a luz dos argumentos que apoiam a estas e das conclusões a que as mesmas chegam [...]* para firmar uma crença numa sólida base de argumentos, é necessário um esforço consciente e voluntário. (DEWEY, 1952, p. 08, destaques do texto original).

Desse modo, o ato de pensar para Dewey inclui desafios que orientam processos investigativos e constitui-se a partir de dilemas que encerram a atividade mental. Esta é uma ação também intencional, na medida em que parte de situações problemáticas na busca de convicções estáveis ou claras, conscientemente, ainda que momentâneas. Os conteúdos são tomados a partir de um posicionamento de incerteza, mas no decorrer da ação reflexiva, tornam-se cada vez menos confusos para quem os investiga. Quando se contempla o pensamento reflexivo, destacam-se a necessidade de incertezas, dúvidas ou hesitações que constituam problemas como origem do ato de pensar; e a importância da postura investigativa com finalidade de elucidação dos fatos. Cada problema incita objetivos para o pensamento, os quais por sua vez determinam processos mentais.

Esses elementos que orientam o pensamento reflexivo – o problema norteador e a finalidade da ação reflexiva – aproximam o ato de pensar à pesquisa, o que abrange também seus procedimentos metodológicos. O método considera observação, inspeção, verificação, exploração, classificação, comparação, análise, síntese etc. Dewey (1952) refere-se ao pensamento enquanto ciclo investigativo, desde a origem do problema e as ideias iniciais para solucioná-lo até a verificação consciente das hipóteses elencadas.

Como já mencionado, é um processo bastante pessoal e particular, tornando impossível que a construção do conhecimento em sua complexidade seja transferida de uma a outra pessoa a partir do simples diálogo. As definições são individualizadas na medida em que foram constituídas a partir de combinações com conhecimentos particulares e passam, portanto, a exprimir qualidades a eles referentes. Além disso, tais definições são aplicáveis a finalidades ou objetivos práticos também pessoais e, por isso, possuem sentidos que não necessariamente atendem a qualquer pessoa. Quando Dewey refere-se a método, não se fixa em metodologias de ensino e sim aos processos mentais que dizem sobre como o humano pensa e, por consequência, aprende (DEWEY, 1952; 1953, 1959b). É dessa forma que seu conceito de experiência ganha contornos:

Desenvolvimento não significa apenas extrair algo da mente. É o desenvolvimento da própria experiência e dentro da experiência que é realmente desejado. Os interesses devem funcionar, e a forma como irão funcionar dependerá quase inteiramente dos estímulos que o rodeiam e do material em que se exercitam. (DEWEY, 2002, p. 168).

Experiência é um conceito vinculado a ações, projetos humanos e cognição. Para compreender o funcionamento da mente, a cognição, habilidades e operações mentais não são analisadas de modo fragmentado ou isolado, mas apenas em situações investigativas, de solução de problemas práticos. O ato de conhecer implica em reflexões que ocasionam mudanças tanto no agente do conhecimento quanto nos fatos, elementos naturais ou objetos de pesquisa. O conceito de experiência considera uma forma de interação entre a pessoa e seu contexto que resulta em desenvolvimento para o primeiro e traz transformações para o segundo: nessa acepção, nem um nem outro seriam puramente físicos ou puramente mentais.

Foi esse caminho que conduziu Dewey à valorização das ações cotidianas e o levou à definição dos conceitos de situação e hábito. Como o ato de conhecer exige um processo individual de mobilização interior em direção a novas aprendizagens, estas apenas serão possíveis na medida em que a situação relaciona-se minimamente com o que já há construído para a pessoa. Nesse sentido, a experiência não se compara a uma atividade qualquer, que pode tornar-se dispersiva; a experiência é caracterizada por um fluxo de significações vinculadas a uma situação específica. Já o hábito, a que Dewey se refere, este é abordado em sentido intelectual, pois é a partir de sua manutenção que se sustentam novas experiências. Para o autor, os hábitos são incorporados ao psicofísico e assim se tornam naturais ou “instintivos”, constituindo a base para o desenvolvimento e apreensão de novas significações (DEWEY, 1958). É uma disciplina do pensamento, que implica em liberdade cognitiva. Se há a manutenção de um fluxo de significações mediante o hábito intelectual de debruçar-se a uma situação específica, o conceito de experiência é visto instrumentalmente e a partir do princípio de continuidade, representado pelos desdobramentos da experiência precedente e sua expansão para novas experiências (DEWEY, 1967).

Para isso, necessário interesse e esforço, outros dois termos que o autor utiliza para complementar sua noção de experiência. O interesse genuíno é aquele que resulta da identificação da pessoa com o objeto ou ideia em questão. O esforço implica em resistir aos entraves encontrados no ato do pensamento, que podem ser atividades mecânicas, dispersões ou divagações. Os interesses emergem quando um impulso ganha força suficiente para mover uma pessoa em direção à realização de um propósito. Portanto, são pessoais, objetivos e relacionam-se com o hábito intelectual. Mas não basta uma identificação da pessoa, um despertar de sua energia para alcançar resultados, é também necessário esforço para a conclusão de um propósito, uma persistência para a continuidade da ação:

O que realmente é importante na experiência do esforço é a sua relação com o pensamento. A questão não é de quantidade de energia e força desprendida, mas do

modo por que o *pensamento de um fim* em vista persiste, a despeito das dificuldades, induzindo a pessoa a refletir sobre a natureza dos obstáculos e os elementos disponíveis pelos quais pode removê-los. (DEWEY, 1959b, p. 125, destaque do texto original).

No conceito de experiência em Dewey, interesse e esforço integram-se para que seja alcançado, conscientemente, um fim ou motivo. Há motivação quando este fim exerce influência na ação reflexiva em conexão com as atividades da pessoa. Quando há interesse genuíno, há a conscientização a respeito das significações dos acontecimentos, as quais, por sua vez, acabam por transformarem-se ou redirecionarem-se. Ações muito familiares ou arraigadas nem sempre são conscientes, mas numa situação em que opera um interesse, suas significações emergem e mudam de sentido (DEWEY, 1952). No esforço, os desafios também emergem na consciência e passam então a fazer parte do planejamento em busca de soluções.

Essas mudanças de direções ou transformações quanto a alguma significação envolvida no decurso da experiência são os pontos que assinalam o ápice da consciência quanto ao foco e à intensidade do pensamento e acontece uma nova reorganização (DEWEY, 1952). Considerando que as experiências relacionam-se às situações, há vários fatores que alimentam estes saltos no desenvolvimento, como emoções, recordações, fantasias e imaginação, isto é, modalidades de consciência em que há uma abundância de valores e significados, que podem ser reconstruídos no processo de experiência. De acordo com o autor, há um momento perceptivo, auditivo ou visual, que constitui referências cognoscitivas que antecedem um juízo de inferência. Os momentos de percepção e de juízo de inferência são potencialmente distintos, mas intrinsecamente relacionados: quanto mais complexa a ação, mais referências cognoscitivas e, conseqüentemente, maior o potencial de desenvolvimento mental.

Pensamos para nos apossarmos de uma significação; cada vez porém, que nosso conhecimento se amplia, este faz-nos ver pontos obscuros que, com menos conhecimento, nos teriam parecido compreensíveis e naturais [...] O aumento do cabedal de significações nos torna conscientes da existência de novos problemas e, só pondo em relação esses problemas com o que para nós já é familiar e claro é que os poderemos compreender e resolver. É esse o contínuo movimento em espiral do conhecimento. (DEWEY, 1953, p. 128).

Assim, o controle dos símbolos sociais ou convencionais possibilita a expansão da experiência. À medida que são utilizados socialmente, vão se tornando familiares e claros, ampliam o repertório de significações e possibilitam a conscientização a respeito de novos problemas. No caso da linguagem, por exemplo, Dewey (1953) afirma que esta não é o pensamento, mas que ela torna possível a comunicação. Para ele, tudo que é empregado

conscientemente como símbolo é linguagem, modalidades que são utilizadas pelo pensamento para exteriorizar-se. Além da fala e da escrita, gestos, sons e imagens favorecem o desenvolvimento do pensamento quando são intencionais³⁸. Ao mesmo tempo, se as palavras não explicitarem intencionalidade, também não possibilitam a expansão da experiência. Quanto mais familiares são as distintas modalidades de linguagem em seu uso social, mais rico se torna o repertório de significações.

Conforme aumenta o domínio do sujeito sobre os objetos e o mundo, mais elementos ele dispõe para lidar com situações inéditas. O controle dos símbolos sociais ou o domínio de conceitos científicos são necessários, mas estes devem suceder a partir dos interesses e esforço pessoais. A variedade dos interesses proposta por Dewey (1959b) contribui na compreensão dos estádios, visto que estes interesses relacionam-se com a construção de sentidos ou transformação de significações. O autor cita quatro tipos de atividades ou ocupações: a física, a construtiva, a intelectual e a social (DEWEY, 1953; 1959b).

Até o primeiro ano e meio da infância, há significação intelectual das ações na medida em que o bebê aperfeiçoa o controle do seu movimento “físico” para o atendimento de seus interesses. O primeiro desafio da criança é dominar o próprio corpo para que este possa instrumentalizar outras experiências (DEWEY, 1953). O corpo continua apresentando essa importância no decorrer da infância até que haja desenvolvimento da capacidade intelectual especializada sem a participação intensa dos órgãos do sentido ou músculos. Daí a influência dos estudos de Pestalozzi quanto aos “sentidos e as lições de coisas” na obra de Dewey. As qualidades sensoriais (cores, sons, elementos táteis, gostos, gestos...) são relevantes por suas conexões com as formas de comportamento que gradualmente vão assegurando à criança a percepção e o controle da própria existência. Dewey também recorre à Platão e às contribuições da escola Froebeliana na valorização dos jogos e ocupações enquanto recursos que viabilizam o acesso a essas qualidades sensoriais.

A ampliação da exploração do próprio corpo para o mundo dos objetos, em suas dimensões ou aplicações de uns sobre os outros, caracteriza a atividade construtiva. Conforme o uso de instrumentos torna possível o prolongamento das ações e o aumento das habilidades técnicas em seu manuseio para atingir objetivos, a execução de projetos ganha novos contornos. O planejamento passa a considerar objetos intermediários e as ações sucedem-se numa sequência lógica. Dewey (1959b; 2002) distinguiu essa forma de atividade mediante a

³⁸ Para Dewey, o que difere a linguagem verbal das outras modalidades é que ela fixa ou conserva as significações, tornando possível recorrer a elas. Ao mesmo tempo, ela oferece riscos, pois “as palavras falseiam e alteram com frequência o sentido das ideias destinadas a conservar” (DEWEY, 1953).

presença de regras internas que a estruturam e denominou-a de “trabalho”. Nesse sentido, o trabalho deve partir da ampliação da qualidade intelectual das brincadeiras, quando há um prolongamento de seu interesse genuíno para projetos conscientes e reflexivos, que podem contar com pinturas, recortes, desenhos, colagens, modelagens, cantos, entre outros. O trabalho consciente utiliza-se das significações da brincadeira para projetar a solução prática de um desafio real.

A atividade intelectual desenvolve-se na mesma proporção em que os interesses em descobrir e levantar hipóteses aprofundam-se e constituem o prazer para construções teóricas. É como um novo prolongamento, do projeto anterior, mas com caráter mais científico. Quanto à atividade social, esta é definida a partir da ligação existente entre as atividades de uma e outra pessoa ou o fortalecimento dos interesses pessoais quando há uma questão social: como exemplos, a brincadeira amplia seus sentidos a partir das ideias e comunicação entre pares; os objetos ou materiais são utilizados de acordo com suas funções práticas e sociais; as leis e os valores morais emergem de interesses sociais que influenciam a vida individual (DEWEY, 1959b, p. 157-158).

Evidente que essas quatro atividades ou ocupações elencadas por Dewey – física, construtiva, intelectual e social – não ocorrem de maneira fragmentada ou isolada no decorrer do desenvolvimento humano. Elas aparecem com maior ou menor intensidade de acordo com os interesses e possibilidades. Dewey (1959b) também não se atém aos recortes de faixa etária e assume que não há nenhuma linha rígida de divisão entre esses diferentes tipos de interesse. Para ele, todas essas modalidades de interesses tem sua função no enriquecimento da personalidade. A noção de Dewey de desenvolvimento é mais contínua – uma experiência que se liga a outra – e menos fragmentada em fases ou estádios do desenvolvimento. Isso porque, embora ele admita a presença de estádios, preocupa-se mais com a história de transformações mentais ou trajetória das significações. Sempre que há experiência, há pensamento reflexivo e ampliação no grau de complexidade. O decurso ou a história do processo de desenvolvimento mental a partir do que sucede com as significações, é o que qualifica e atribui sentido à experiência da pessoa e, por isso, deve compor a maior preocupação para quem se dispõe a pensar sobre esse processo.

Isso significa que, com relação ao ato educativo, a questão da intencionalidade adquire duplo sentido. O primeiro, do ponto de vista de quem perpassa pela experiência, refere-se à aspiração por um fim, isto é, uma intenção que direcione o projeto investigativo. A intencionalidade dessa pessoa transparece assim a cada salto de desenvolvimento, a cada transformação no decurso de sua experiência conforme ela ganha novos desafios. O segundo

sentido parte da perspectiva de quem se propõe a estudar o processo investigativo do outro. Tomando a ação educativa enquanto olhar para a construção de saberes, há intencionalidade quando se fomenta a aprendizagem do outro, até que seja possível a reconstrução da experiência, para que esta se torne visível e explicita a trajetória do desenvolvimento dessa pessoa. O conceito de experiência em Dewey, assim, sustenta toda a organização da ação pedagógica.

A contribuição do autor está em pensar o desenvolvimento individual com intencionalidade e aponta, então, para o reconhecimento de motivações e interesses pessoais. Mais especificamente no caso da educação infantil:

As crianças gostam simplesmente de mexer em coisas e de ver o que acontece [...] o impulso expressivo das crianças, o instinto artístico, emerge dos instintos comunicativo e construtivo. É o seu refinamento e a sua manifestação plena. (DEWEY, 2002, p. 48).

As ocupações física e construtiva são as principais ocupações na trajetória do desenvolvimento na infância. A percepção da criança sobre o mundo mediante suas qualidades sensoriais (cores, sons, elementos, táteis, gostos, gestos...) ganha contornos desde a exploração do próprio corpo físico, perpassa a imitação e a relação com o outro na compreensão e identificação com ele, e alcança o mundo dos objetos em suas diversas aplicações de uns sobre os outros. É possível afirmar que, para Dewey, as crianças pequenas utilizam-se da exploração de seu contexto, em relação a suas possibilidades de acesso, para o engajamento em seus projetos pessoais de investigação. Brincar com recursos variados, dentre eles papel, papelão, madeira, couro, barbante, argila e areia, contempla ações como dobrar, cortar, furar, medir, modelar, fazer moldes, aquecer e esfriar, e constituem formas de lidar com os sentidos da criança em função de seu movimento físico para atingir algum objetivo (DEWEY, 1959b).

Atividades com finalidades sociais, como pintar, desenhar, cantar, dramatizar, contar histórias, ler, escrever, cozinhar, lidar com hortas e jardins, realizar passeios e excursões também fazem parte das ocupações construtivas. Conforme a criança passa a responsabilizar-se e adquirir consciência sobre seus projetos pessoais (DEWEY, 1959b; 2002), que emergem de suas vivências e participação no mundo, mais passa a planejar formas de atingir seus objetivos e assim se tornar protagonista do seu desenvolvimento: “Trabalhar em projetos significa planejar um trabalho inteligente e consecutivo que propicie uma familiaridade da criança com os métodos investigativos e de experimentação” (DEWEY, 1959a, p. 214).

Sobre o olhar para a brincadeira na educação infantil, Johnson (2014) refere-se a concepções que consideram atividades livres, atividades guiadas e atividades iniciadas pelas crianças e mediadas por adultos. Segundo o autor, nas concepções que privilegiam a iniciativa da criança – como acontece na proposta de ocupação construtiva de Dewey – as crianças aprendem enquanto estão brincando muito mais pelo que “captam” do contexto do que pelo que é “ensinado” pelo professor (JOHNSON, 2014, p. 182)³⁹. No que tange à ação docente, há outros elementos dignos de reflexão, como a preocupação com a cultura material e o desenho do ambiente; o desenvolvimento de centros de interesse; o tempo disponível para brincar; e as ações do docente durante interações e brincadeiras. Segundo Dewey (2002),

o educador pode tirar proveito desse impulso, pode canalizá-lo de forma que produza resultados válidos, em vez de permitir que evolua de forma aleatória [...] Tomemos a construção adequada, façamos dela um objeto íntegro, livre e flexível, atribuamos-lhe uma motivação social, algo para dizer, e eis que teremos uma obra de arte. (DEWEY, 2002, p. 48).

Nessa perspectiva, a qualidade das propostas ofertadas às crianças depende da qualidade desses elementos e interação entre eles. Selecionar recursos e organizar o ambiente; observar e acompanhar sistematicamente os interesses das crianças; registrar brincadeiras e atividades de modo que possam ser discutidas com as crianças depois; mediar conflitos; oferecer vivências extra-escolares que possam ampliar o repertório temático e recriações das crianças; e encorajar a participação de todos nas brincadeiras; são ações intencionais que requerem o pensamento reflexivo do professor.

A preocupação com a seleção de recursos e o desenho do ambiente encontra fundamento no trabalho experimental das crianças e no seu interesse pela manipulação direta dos materiais (DEWEY, 1959a, 1959b). Mas sua relação com o espaço não pode ser concebida simplesmente a partir dos procedimentos de uso de cada recurso de modo imediato, pelo contrário, as possibilidades de recriação de usos e exploração dos objetos a partir dos interesses das crianças devem ser reconhecidas como manifestações de seus processos cognitivos na progressiva construção de seus conhecimentos. O desenho do ambiente relaciona-se aos centros de interesse quando é planejado em parceria com as crianças e valorizam o acesso às informações que estejam lhes despertando interesse. Por exemplo, se há crianças interessadas em leituras ou atividades mais silenciosas num mesmo agrupamento em que há crianças interessadas em jogos dramáticos mais interativos e comunicativos, é

³⁹ O autor também considera que abordagens como essa são desenvolvidas com maior ênfase em modelos curriculares presentes em Reggio Emilia, na pedagogia Waldorf, no High Scope e em propostas que partem da psicologia Histórico-cultural.

importante refletir sobre a influência desses centros, um em relação ao outro, se é mais promissor para o desenvolvimento das crianças que estejam próximos ou distantes.

Quanto ao tempo, Johnson (2014) considera que crianças pequenas precisam de ao menos uma hora envolvidas com um contexto de qualidade para que sua brincadeira se estabilize e surjam interesses genuínos. Por isso, do horário de entrada ao horário de partida da escola, as atividades do dia também têm seu compromisso com a não interrupção dos projetos de investigação das crianças. Se não há tempo suficiente para que as crianças planejem suas ações, experimentem-nas e validem ou não suas hipóteses de acordo com o contexto ofertado, não há continuidade em sua experiência. A organização das crianças em pequenos ou grandes grupos no decorrer das atividades da rotina escolar pode auxiliar a distribuição do tempo de modo a atender necessidades físicas e biológicas sem interromper seus processos investigativos.

Às ações do docente que ocorrem durante interações entre pares, jogos e brincadeiras ou mesmo na realização dos projetos das crianças, cabe o papel de ampliar as possibilidades de participação de todos. É possível afirmar que esta preocupação perpassa desde a observação das atividades, o brincar junto com as crianças, a oferta de recursos que tornem acessíveis novas informações para prosseguir com processos investigativos, até sua posterior sistematização, tanto para compartilhar com as próprias crianças quanto para comunicar às famílias e outros interlocutores sobre o trabalho escolar. Segundo Pinazza (2014),

O adulto, ao perceber os interesses da criança, deve instigar a formulação de problemas e orientar o processo de investigação, antevendo os caminhos e realizações possíveis. Cabe a ele descobrir e organizar projetos que, ao mesmo tempo, estejam ao alcance das crianças e permitam observações e formação de inferências consecutivas e mais ampliadas (PINAZZA, 2014, p. 44).

Rinaldi (2006) refere-se à “pedagogia da escuta” como forma de ajudar as crianças a dar sentido ao que fazem e, por isso, a observação dos interesses das crianças vincula-se às formas de documentação dos processos, vistas como possibilidades de acompanhamento do trabalho pedagógico. A “escuta” docente requer sensibilidade aos padrões que conectam as pessoas umas as outras e deve utilizar-se de diversos canais comunicativos para organizar os projetos. Com o objetivo de compartilhar a construção de significados com as próprias crianças e comunicar a sociedade sobre o trabalho escolar, a documentação pedagógica torna visível a natureza do processo de aprendizagem e estratégias que foram utilizadas com cada criança, bem como torna possível o acompanhamento das ações nas dimensões de espaço e tempo.

Preocupações com o espaço, o tempo e as ações do docente que ocorrem durante os momentos de interação e brincadeiras com as crianças, precisam levar em conta os observáveis, indícios ou pistas que todas as crianças trazem. O trabalho com as múltiplas linguagens, por exemplo, potencializa a participação de todas as crianças, pois se não há acesso ou manutenção de demandas comunicativas, outros canais atuam para tornar possível sua vivência e a atribuição de sentidos, em diferentes formas de comunicação simbólica. A criança deixa de ser vista pelo que não pode fazer e passa a ser valorizada pelos canais expressivos que lhe dão acesso ao mundo. Os centros de interesse, quando privilegiam as múltiplas linguagens, também enriquecem as possibilidades na construção de laços sociais entre todas as crianças, quando apresentam os mesmos interesses, independente de suas características singulares.

Desse modo, quando o docente se engaja em uma ocupação intelectual com o objetivo de fomentar o desenvolvimento de todas as crianças, ele lida com indícios que fogem do comum, fogem ao padrão, e apenas o olhar atento para a singularidade nos processos reflexivos pode contemplar espaços, tempos e interações compatíveis com os princípios de uma educação para todas as crianças. Nesse sentido, um dos desafios ao pensamento docente é, então, reconhecer que as crianças brincam de formas diferentes e que, se há uma criança que não vê, não fala, não ouve, não se movimenta como as outras, é preciso observar atentamente o que vem lhe despertando atenção e pode se transformar em processos investigativos. Requer também o cuidado em não tomar ações do cotidiano que trazem prazer imediato à criança em propostas repetitivas, que não se ampliam em experiências qualitativas.

Sobre esse ponto, é até esperado que as crianças repitam algumas atividades que lhe proporcionaram prazer, surpresa e encantamento, porque, como estas passam a fazer parte de seu repertório e memória, tornam possível a antecipação de situações, o que dá a elas maior segurança para explorar elementos que antes não lhes despertaram atenção ou mesmo estavam além de suas possibilidades de ação (STACCIOLI, 2018). Contudo, é preciso observar se não se tornaram ações mecânicas ou compulsivas, se não têm impedido a criança de ampliar suas possibilidades de experiência com o mundo ou de interação com outras pessoas, se essas repetições continuam acontecendo apenas porque são a única forma que a criança conhece para ser aceita e participar de determinado contexto. Observar as interações e brincadeiras das crianças é importante para compreender seus interesses e assim oferecer alternativas para ampliá-los, contribuindo para que a criança acesse a cultura em suas formas mais elaboradas (MELLO, 2010). É possível que estes interesses (inclusive as repetições) perpassem desde a cultura lúdica compartilhada entre pares até as simbolizações de uso social.

Levar em consideração essas reflexões sobre as ocupações física e construtiva na educação infantil, as quais constituem os desafios ao pensamento docente em ocupação intelectual, é o que configura a profissionalidade docente exercida com esta faixa etária. São as preocupações decorrentes de situações do cotidiano escolar que desencadeiam processos reflexivos: para cada situação, em dado contexto com suas particularidades, é válida a criação de estratégias para solução de desafios próprios. As relações entre o conceito de experiência em Dewey e a educação infantil residem no olhar para as crianças em seus contextos de aprendizagens, seus interesses, interações e brincadeiras de modo intencional, o que representa, em essência, a organização da ação pedagógica.

5.3 O conceito de mediação em Vygotski e a ação pedagógica na educação infantil

Influenciado pelos estudos de Marx quanto ao materialismo histórico-dialético, Vygotski construiu sua pesquisa em torno do que se denominou teoria Histórico-cultural. O autor visa compreender como se dá a relação entre sujeito e ambiente, que resulta em desenvolvimento humano, nos sentidos psíquico e de transformação da natureza. Na obra vygotiskiana e de seus colaboradores, o conceito de mediação é central, sendo este o conceito que diferencia esta abordagem de outras teorias do desenvolvimento (BODROVA; LEONG, 2007). Outros conceitos se fazem presentes, de modo complementar à mediação: a interiorização (ou internalização) e sua influência na consciência humana, as zonas de desenvolvimento real e potencial ou proximal (ZDR e ZDP) e a atividade-guia ou atividade principal⁴⁰.

O processo de *mediação* é inerente ao desenvolvimento mental humano; ao mesmo tempo, é o modo encontrado para viabilizar a assimilação da experiência histórica humana. A mediação ocorre a partir de três eixos que interagem⁴¹: por objetos (“instrumentos”), por artefatos da cultura (“signos”, que também envolve a linguagem), e pela relação sujeito-

⁴⁰ Prestes (2012) tece uma crítica às diversas traduções para as expressões citadas e expõe nomenclaturas mais coerentes à visão do autor, como “zona de desenvolvimento iminente” e “atividade guia”, as quais serão adotadas neste trabalho. O nome “Vygotski”, escrito dessa forma, foi mantido de acordo com a referência consultada, tomos de sua obra completa, publicados em espanhol, com exceção do título *Imaginação e Criação na Infância*.

⁴¹ As diferentes referências com relação à obra de Vygotski apontam uma multiplicidade de termos que tratam do mesmo conceito. Os “instrumentos” podem ser traduzidos como “ferramentas materiais” ou “objetos”, construídos socialmente, orientados para uma ação *externa*. Os “signos” ou “ferramentas psicológicas” também são construídos socialmente, mas voltados para uma ação *interna*. Há ainda a distinção entre signos: apoio concreto (artefato cultural) ou construção particular, abstrata (como uma referência memorizada para lembrar-se de algo mais complexo). Os “artefatos de cultura” envolvem desde crenças e valores até diferentes linguagens (escrita, desenho, música, dança). Alguns autores não trabalham com essas distinções; consideram que, no processo de mediação, os elementos atuantes interagem e transformam-se mutuamente (WERTSCH, 1988).

sujeito (parcerias com outras pessoas, adultos ou crianças). Os instrumentos são objetos criados com função social, ou seja, seu uso em seu contexto interpessoal é o que possibilita sua apropriação. Já os signos são artefatos que auxiliam e intervêm nos processos psicológicos, porque são interpretáveis na representação da realidade (VYGOTSKI, 1997, III). A mediação sujeito-sujeito ocorre na parceria com outras pessoas, sejam adultos e/ou crianças. A partir dessa parceria, é possível que alguém manifeste ações as quais não poderia manifestar de modo independente.

O conceito de mediação, desse modo, sempre estará vinculado à interiorização. Sem a existência de relações interpsicológicas (sociais e culturais), também não há como desenvolver as intrapsicológicas (individuais) – daí que se atribui origem social a todas as funções psicológicas superiores (VYGOTSKI, 1997). A formulação do autor faz referência ao vínculo entre os planos interpsicológico e intrapsicológico, que se refere à reorganização individual no curso do desenvolvimento a partir de experiências que são compartilhadas no campo social primeiramente e depois passam a fazer sentido para cada indivíduo.

A interiorização assim influencia a formação da consciência humana. Vygotski lida com três acepções de consciência em sua obra: processo de tomada de consciência sobre a realidade e vivências humanas; atributo de determinada função psicológica, como a memória ou o estar alerta; e sistema psicológico, que integra as transformações interfuncionais, isto é, a reestruturação psíquica para um novo nível de complexidade. Formam-se as funções psicológicas superiores a partir do uso social de objetos e signos, da comunicação e do discurso que permeiam as relações sociais (LEONTIEV, 1992). É a interiorização dos sentidos compartilhados pelos membros do grupo que possibilita a reestruturação da consciência humana.

Na compreensão de Chaiklin (2011), a zona de desenvolvimento é um conceito que “não está ligado ao desenvolvimento de habilidades de alguma tarefa particular, mas deve estar relacionada ao desenvolvimento” (p. 662). O “imminente” refere-se ao campo, situação ou vivência em que a mediação incide diretamente nas funções em desenvolvimento (FALCO, 2016), isto é, em funções em formação. É definida como “distância” entre os níveis de desenvolvimento real (funcionamento interpsíquico que já se manifesta nas ações da pessoa) e imminente (funcionamento interpsíquico que passa a se tornar possível quando há mediação, de acordo com dado contexto social, que inclui intervenções ou colaborações de parceiros mais experientes, desde que estas sejam significativas para o processo de desenvolvimento singular da pessoa).

A noção de atividade-guia é importante na compreensão do processo de mediação porque esta atividade é a responsável pelo engajamento da pessoa no seu próprio processo de desenvolvimento. Zinchenko *apud* Wertsch, Ríó e Álvarez (1988) define o conceito de atividade como ação mediada por artefatos da cultura e orientada a um objetivo. É um conceito formulado por Leontiev (2004) para compreender as transformações das funções superiores no decorrer do processo de conscientização humana. O autor propunha uma configuração que relacionava a atividade humana aos motivos inerentes à pessoa; suas ações a seus objetivos no decorrer da atividade; e suas operações às condições sociais e institucionais do contexto.

Nesta estrutura, uma “necessidade” impulsiona dirigir-se a um objeto de conhecimento, constituindo o motivo da atividade; para satisfazer essa necessidade, realiza-se uma ação sobre o objeto; as condições contextuais caracterizam essa ação, e assim, influem no resultado da atividade, na satisfação da necessidade. (FALCO, 2016, p. 72).

Assim, quando se trata de mediação, esta se situa em suas relações com uma rede discursiva e cognitiva, dado que as aprendizagens acontecerão na medida em que houver vivências em situações específicas. A interiorização requer participação ativa e dinâmica para que haja interpretações pessoais e possibilidade de resignificação dos contextos. Daqui se extraem duas consequências para o ato educativo: o reconhecimento da importância do compartilhamento de significações entre os membros que participam dos contextos de aprendizagem e a organização da ação pedagógica em função das mediações.

O compartilhamento de significações no contexto da educação infantil traz o “signo” em sua multiplicidade de valores. Os sentidos trazidos pelas crianças e adultos que participam daquele contexto, somados aos sentidos que já fazem parte da instituição escolar, estão em constante interação, o que resulta em novas configurações mediante produção e resignificação de cultura. Isso acontece de forma intencional ou não, porque é uma característica própria da relação humana entre pares. No entanto, quando as “rotinas” presentes na educação infantil são compreendidas como ações de cuidado, educação e socialização, isto é, quando representam atos culturalmente aprendidos que possibilitam aquisições mais complexas (BARBOSA, 2000), o compartilhamento de significações ganha intencionalidade:

Isso leva a perceber que é preciso refletir e planejar as atividades cotidianas. Dar-se conta do que há de educativo, de cuidados e de socialização nas atividades, nas conversas, nos atos que são realizados com as crianças. Ver e escutar o que há de alegria, de imprevisto, de inusitado, de animação no convívio cotidiano (BARBOSA, 2000, p. 232).

Nesse sentido, prevalecem questionamentos sobre que princípios permeiam cada contexto e com quais sujeitos se espera conviver. Se as significações são passíveis de transformação em seu compartilhamento e se as funções intersíquicas antecedem as funções intrapsíquicas, então vale questionar o posicionamento do educador diante de situações cotidianas que perpassam desde a rotina escolar até a solução de conflitos. Um contexto desumanizador certamente não tem como nutrir a formação de sujeitos com comportamentos humanos.

A organização da ação pedagógica em função das mediações requer a percepção e a análise docente sobre o contexto de aprendizagem, os interesses das crianças e suas possibilidades de ampliação para novos saberes. Aqui, destaca-se a consciência docente não apenas em relação ao seu papel quanto à observação, à “escuta” dos interesses das crianças, mas também sobre o que poderia se configurar como elementos mediadores em dado contexto e que devem, portanto, estar a serviço de sua ação pedagógica. Para isso, é preciso ir além da máxima “o professor é mediador” e compreender, de fato, sobre como se dá o processo de mediação semiótica (MELLO, 2008), que não se limita a relação entre professor e aluno.

Se a mediação ocorre a partir de três eixos que interagem, então a organização da ação docente requer refletir sobre as interações estabelecidas entre as crianças e os objetos, o que inclui o espaço; entre as crianças e as significações presentes na cultura, as múltiplas linguagens; e entre crianças e adultos / crianças entre pares. Nesse sentido, o planejamento deixa de assumir caráter descritivo ou de eleição de atividades do dia e passa a se configurar em função das mediações que se estabelecem em dado contexto.

De acordo com Rinaldi (2006), conceber o “espaço da infância” é criar um ambiente de vida, que considera contribuições dos campos da pedagogia, arquitetura, sociologia, antropologia e outros campos do conhecimento que versem sobre as linguagens e os sistemas simbólicos. Quanto maior o potencial de compartilhamento cultural promovido pelo espaço, maior a qualidade do que é ofertado às crianças. Isso porque o espaço perpassa eixos de mediação. Se há observação das relações que as crianças estabelecem com os objetos, sua disposição no ambiente, e proposições sobre alterações junto com elas para que se tornem cada vez mais coerentes com seus projetos de investigação, então o espaço adquire a qualidade de “terceiro educador”. Ele passa a ser “educador” porque as mediações que ali sucedem deixam de ser “ocasionais” e passam a ser intencionais.

As ideias de Montessori sobre a cultura material e sua efetivação no espaço escolar exemplificam como o espaço potencializa a participação e a aprendizagem. Em *A Descoberta da Criança: pedagogia científica* (2017) há um capítulo que trata do ambiente em suas

relações com a livre expressão. Ela propõe um padrão mobiliário composto por objetos sensoriais e de uso cotidiano que sejam acessíveis e proporcionais à fisiologia da criança. Desse modo, a autora conseguiu sustentar que um ambiente atrativo, mas ao mesmo tempo resistente, e capaz de fomentar a autonomia em seu uso, privilegiava o desenvolvimento mediante a exploração e a descoberta.

Outro exemplo que evidencia o espaço em sua qualidade de mediação acontece quando há a criação de cenários com tecidos ou a oferta de recursos que estruturam ou possibilitem a sustentação de significados compartilhados entre as crianças, como os parques (tradicionais para exploração do movimento ou sonoros), casinhas e mobiliários em tamanho adaptado, bibliotecas com nichos que as crianças possam explorar livros, revistas e outros portadores com autonomia. Evidente que, nesses casos, para se configurar como mediador, o espaço deve comportar o interesse das crianças. Se há um projeto destinado à disposição do ambiente, mas este não está mantendo as crianças concentradas em suas atividades e estas passam a demandar a atenção dos adultos ou entrar em conflitos durante a maior parte do tempo, então não se pode falar que há um espaço que esteja atendendo a função de educador.

Quanto às significações presentes na cultura e as múltiplas linguagens, acontece mediação quando as crianças atribuem sentidos, constroem narrativas, comunicam. Os signos fazem parte das linguagens e são mediadores do desenvolvimento psíquico quando necessários ao humano. Quando a criança está aprendendo a falar e os adultos vão significando seus gestos com palavras (BRUNER, 1983), há a interação entre essas linguagens para que seja construído um significado partilhado. Do mesmo modo que a palavra organiza o pensamento verbal e ela adquire este *status* apenas na interação humana (VYGOTSKI, 1997), outros signos podem organizar o pensamento em múltiplas linguagens, desde que seus sentidos sejam compartilhados entre pares, convencionados culturalmente.

Comunicar exige compartilhar um território comum de experiências, ideias, pensamentos, teorias negociáveis, sentidos, significados, etc. Evidentemente não pode existir comunicação sem interação. Interação no sentido de uma circularidade de ida e volta infinita. Malaguzzi fala, assim, da competência comunicativa, diversa da competência gramatical. A competência comunicativa é de saber falar para escutar. Isto gera na criança um grande saber comunicativo. Uma comunicação que não tem a ver só com a palavra, mas com os olhos, o corpo, as mãos (HOYUELOS, 2006, p. 54).

O repertório que compõe a cultura em suas múltiplas linguagens está repleto de signos que se tornam mediadores ao possibilitar à criança estabelecer comparações, categorizações, classificações, ou mesmo quando são passíveis de imitação, reprodução ou transformação. Os signos compartilhados na interação humana são mediadores quando utilizados pelas crianças

para alcançar seus objetivos, quando estão a serviço de seus interesses e projetos particulares. Nesse processo, dá-se o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e é por isso que é tão importante o acesso à cultura, que a escola possibilite a vivência das crianças em uma dimensão social e estética.

O eixo de mediação entre sujeitos é o mais difundido no campo da educação no reconhecimento do papel do adulto e suas influências para a aprendizagem (MELLO, 2008). Nessa perspectiva, o docente é responsável por estabelecer mediações necessárias junto às crianças e também no planejamento de agrupamentos entre pares.

De modo genérico, o adulto é mediador quando questiona, desafia, indica soluções, hipóteses, etc. Mas, principalmente na educação infantil, observa-se que a mediação perpassa múltiplas linguagens e relaciona-se às possibilidades das crianças ou, pode-se dizer, aos canais de aprendizagem. Há situações em que o adulto é modelo para imitação, como acontece em jogos rítmicos ou quando mostra como abrir e fechar uma torneira, por exemplo. Também há situações em que o adulto se utiliza do próprio corpo para demonstrar às crianças a força que precisam dosar para fazer algo, como acontece ao colocar o leite no copo juntos, até que a criança se sirva com autonomia. Em outros momentos, é possível que prevaleça a linguagem verbal, como a leitura de uma história. Há casos em que a linguagem visual pode comunicar e construir narrativas ou mesmo tornar-se mediadora para auxiliar uma criança que ainda não fala. Em outros momentos, a linguagem gestual e expressiva remete aos significados que regem aquele grupo. É possível ainda refletir sobre o eixo de mediação entre sujeitos, tendo o docente como mediador, quando este retoma as estratégias utilizadas pelas crianças e promove a socialização e reconstrução do que foi feito, trazendo para um nível mais consciente a experiência das crianças.

Quanto à mediação entre pares, é possível afirmar que esta sucede ainda que não haja uma ação intencional por parte do docente. Isso porque as crianças são capazes de interpretar e recriar cultura independente da ação direta de um adulto (BROUGÈRE, 1998; CORSARO, 2002). O docente pode contribuir observando as relações entre pares para propor situações em que as crianças tenham a oportunidade de interagir com outras faixas etárias ou mesmo definir parcerias – agrupamentos produtivos (MELLO; FARIAS, 2010; MELLO, 2005). Considera-se, contudo, que a riqueza do eixo de mediação entre pares na educação infantil reside justamente no potencial das crianças em partilhar seus interesses e transformar cultura. Cabe ao docente “escutar” o que elas têm a dizer e valorizar seu protagonismo dando visibilidade ao seu engajamento.

Evidente que esses três eixos de mediação mencionados não se dão de forma fragmentada; eles estão em constante interação nas diversas situações sociais, inclusive na escola, que possui como função abordá-los de forma intencional. Aqui, a subdivisão é apresentada para melhor compreensão das possibilidades de efetivação desse processo.

Outro modo de reconhecer as mediações durante a organização pedagógica diz respeito à brincadeira das crianças. A atividade lúdica assume diferentes contornos na educação infantil: jogos de dramatização, construções, brincadeiras tradicionais e jogos de regras/consignas, exploração dos sentidos e sensações, etc. A partir delas, as crianças podem se apropriar de uma multiplicidade de conceitos. À finalidade deste texto, como Vygotski e seus colaboradores concebem a brincadeira da criança como a representação de papéis (ou o jogo simbólico), importante pontuar a respeito da atividade-guia⁴².

Nessa atividade, durante a representação de papéis, a criança reproduz em sua ação formas de interagir com objetos no mundo e modos de relacionar-se socialmente. O engajamento na atividade-guia, o jogo simbólico, requer repertório sobre o mundo adulto, em sua variedade de experiências contextuais, conjuntamente à intenção de brincar, de imaginar algo (ELKONIN, 1998). Esse repertório refere-se à necessidade do contato com objetos e artefatos da cultura, bem como com os membros que estabelecem atividades sociais. Sendo assim, a criança parte de seu motivo ou intenção para brincar e reproduz e reinterpreta as significações do contexto em que vive. Sobre a atividade-guia, os autores afirmam:

Já sabemos como o brinquedo aparece na criança em idade pré-escolar. Ela surge a partir de sua necessidade de agir em relação não apenas ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela, mas também em relação ao mundo mais amplo dos adultos. Uma necessidade de agir como um adulto surge na criança, isto é, de agir de maneira que lhe disseram, e assim por diante. (LEONTIEV, 1988, p. 125).

Na brincadeira, a criança cria uma situação imaginária. Parece-me que é esse o critério que deve ser adotado para distinguir a atividade de brincar dentro do grupo geral de outras formas de atividade da criança. Isso torna-se possível em razão da divergência, que surge na idade pré-escolar, entre o campo visual e o semântico. (VYGOTSKI, 2008, p. 26).

Elkonin (1998) foi o autor que mais aprofundou a noção de atividade-guia para a criança. Sua proposta para a evolução do jogo simbólico parte da ação concreta com objetos, perpassa pela ação lúdica sintetizada e alcança a ação lúdica protagonizada. Segundo o autor, primeiro as crianças brincam com objetos que já estão representados em sua função social e, gradualmente, vão atribuindo novos significados aos objetos, “transnomeando-os”. Na medida

⁴² Uma análise mais completa sobre a evolução da atividade-guia na criança encontra-se em Falco (2016).

em que o jogo evolui, as ações das crianças com os objetos adquirem novo sentido quando surge a situação imaginária e a protagonização.

Na atividade-guia, há mediação do adulto quando este fomenta o enredo, quando participa como membro ou personagem da brincadeira. Acontece mediação desde a ajudar as crianças a encontrarem estratégias para solução de conflitos ou hipóteses para construções que sustentem suas representações até a criar e/ou recriar diferentes versões e narrativas. O papel do adulto também é importante quando ele traz recursos que simbolizem a intenção da criança, lembrando que neste caso são os objetos os elementos mediadores. Quanto ao eixo de mediação que perpassa a cultura, a própria temática do jogo de representação já abrange as significações partilhadas.

As argumentações apresentadas até aqui explicitam porque a organização da ação pedagógica deve articular-se em função das mediações e demonstra a importância da percepção e análise docente sobre o contexto de aprendizagem, os interesses das crianças e suas possibilidades de ampliação para novos saberes. Para isso, necessário deslocar o planejamento da mera descrição de atividades que seguem uma ordem diária, concentrados prioritariamente na condução do grupo, coletivamente, por uma única referência. A ideia é compreender as qualidades de cada contexto de aprendizagem para que as mediações estejam intencionalmente distribuídas nos três eixos.

Nutrir momentos que tenham como eixos as interações e as brincadeiras, de acordo com os interesses das crianças, em coletivos, pequenos grupos, mesclas entre faixas etárias e individuais, é um caminho que considera o contexto de aprendizagem. Se houver um adulto atuando como referência, que conduz o grupo de crianças em todas as situações, desconsiderando relações entre pares e o espaço como terceiro educador, dificilmente será possível sair do campo de atuação com foco em mediações verbais junto às crianças e atuar como quem valoriza o protagonismo a partir da “escuta” e múltiplas linguagens. Além disso, há ainda os momentos em que as crianças demandam dos adultos para a solução de desafios particulares, desde a mediação de um conflito com outra criança, disputas por brinquedos, até quando querem compartilhar alguma descoberta.

Outra preocupação consiste na participação de todas as crianças. É preciso refletir se será necessário o acompanhamento direto de um adulto para que seja mantida a demanda comunicativa entre uma criança e outra ou para viabilizar o acesso aos elementos da cultura. Por exemplo, se as crianças estão dispersas num parque sonoro com objetivo de exploração dos sons e ritmos com autonomia, e há no grupo uma criança que não anda e não ouve, então é necessário considerar as possibilidades de mediações para cada uma delas, seja no eixo

criança-objetos (que o parque exerce), seja no eixo criança-sujeitos (na parceria que irá se estabelecer, caso esta criança não tenha acesso aos recursos com autonomia). Para cada situação em que se torna imprescindível a mediação de um adulto com uma criança ou pequeno agrupamento de crianças, serão as mediações entre pares e propiciadas pelo próprio espaço as referências para o restante do grupo (a não ser que haja mais de um adulto nesse contexto, o que configura outro fator influente na organização da ação pedagógica; ou que sejam priorizadas propostas que já considerem a participação de todas as crianças).

O conceito de mediação em Vygotski fornece subsídios para o docente, em sua intencionalidade, para a melhor compreensão sobre as particularidades de cada contexto de aprendizagem e, conseqüentemente, sobre como organizar sua ação pedagógica. É a configuração intencional desses contextos que resulta em experiências significativas para todas as crianças. Se a intencionalidade docente reside no olhar para as crianças, em seus interesses, interações e brincadeiras, isto é, na responsabilidade profissional em trabalhar com a educação infantil, a organização da ação pedagógica não pode carecer de competências essenciais que a qualifiquem.

5.4 A educação infantil no Brasil: regulamentações e aproximações necessárias

É possível uma aproximação inicial entre os conceitos de experiência em Dewey e de mediação em Vygotski a partir da noção de atividade-guia em Leontiev: tanto *experiência* quanto *atividade* referem-se à interação do ser humano com o mundo, que resulta em desenvolvimento para o primeiro e transformações para o segundo. Ambos os conceitos também partem dos interesses ou motivações da pessoa para que haja seu engajamento. Contudo, os autores desenvolveram suas teorias em contextos particulares e não foi encontrada referência que sustentasse a intenção por parte deles nessas relações, isto é, *experiência* e *atividade* são conceitos distintos.

Uma das diferenças encontradas mediante o estudo realizado das obras desses autores consiste em que Dewey dá mais atenção em suas argumentações ao ato de “projetar” durante a experiência e à “deliberação inteligente”, que é um ato consciente, enquanto Leontiev direciona suas reflexões à “mediação semiótica” (conceito não desenvolvido por Dewey) e considera a possibilidade de emergência da consciência no decorrer do engajamento na atividade-guia. Além disso, Dewey é mais abrangente quando se refere aos interesses das crianças e o desencadear de seus projetos pessoais, enquanto que a atividade-guia na infância, para a abordagem Histórico-cultural, foi relacionada ao jogo de representação de papéis.

Como esta tese traz como linha de pesquisa a psicologia e não a história ou a política, optou-se por abordar mais sistematicamente, embora de forma bastante sucinta, os dois conceitos acima mencionados. Essas duas contribuições teóricas se fazem essenciais justamente por suas diferenças, porque consistem em aspectos significativos e complementares para a análise da intencionalidade docente e a organização da ação pedagógica na educação infantil com foco numa abordagem de documentação. No entanto, outro aspecto merece destaque, delineado pelas condições estruturantes dos contextos de aprendizagem no país.

As regulamentações e o que elas dizem são importantes para o estudo porque influem nos contextos onde se dá a intencionalidade docente e sua ação pedagógica, bem como sustentam algumas concepções de criança, infância e desenvolvimento. Não houve espaço neste texto para a construção de uma trajetória histórica a respeito da garantia de direitos à educação, embora se reconheça a importância dela. A intenção também não é buscar justificativas, através da história social e política do país, para a qualidade da educação nacional, mas sim respaldar a análise em suas possibilidades de apontamentos para melhoria, os quais podem envolver questões e/ou políticas públicas. Desse modo, optou-se pela apresentação de um panorama sucinto, visando sustentar relações posteriores.

Libâneo (2002) tece uma argumentação sobre como o modelo neo-liberal foi se consolidando no cenário nacional e as políticas públicas foram, então, atribuindo à educação uma importância enquanto bem cultural e econômico, necessário para a vida em sociedade. Foi desse modo que as discussões a respeito da educação infantil no país também passaram a adquirir conotação de garantia de direitos. É um processo ainda recente na legislação nacional e os documentos que regem a etapa escolar que corresponde de 0 a 5 anos de idade compreendem o período desde a Constituição Federal de 1988 – CF/88 até o Plano Nacional de Educação – PNE, 2011-2020. Os documentos são marcados pela concepção de educação como um direito da criança, ser dotado de necessidades próprias, o que exigiu a implementação de novas políticas que atendessem a esses princípios.

O Art. 208, inciso IV, da CF/88 instituiu a Educação Infantil como um direito da criança e dever do Estado, o que fez com que a criança passasse a vista como um sujeito de direitos jurídicos. De modo complementar a essa ideia, a Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA/90, que aborda as crianças e os adolescentes como pessoas com condições peculiares, levanta questionamentos sobre a garantia dos direitos das crianças para além do acesso à escola, instituindo o respeito e o reconhecimento das especificidades do atendimento para essa faixa etária.

A respeito da educação infantil, o Plano Nacional de Educação – PNE/94, a define como nível de escolarização indispensável à cidadania. Na sequência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96, institui a educação infantil como primeira etapa da educação básica. Nesta lei, atribui-se a responsabilidade aos municípios, que passam a estabelecer normas próprias com relação ao número de crianças por sala, ao quadro de orientação técnica com ou sem a presença de profissionais da área da saúde, inserção de projetos diversos etc. Existem parâmetros de redução do número de crianças por agrupamentos quando há alguma criança com deficiência, desde que não infrinja a obrigatoriedade do ensino⁴³.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, publicado em 1998 – RCNEI/98, que integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, pode ser considerado um marco para a ruptura da visão assistencialista atribuída às creches e pré-escolas. Organizado em três volumes, o RCNEI traz reflexões sobre a concepção de criança e infância, também propostas pedagógicas em diferentes eixos de trabalho. Alguns autores criticaram o material, considerando-o determinista e inflexível ao especificar as melhores condições para a formação da criança (CERISARA, 2000).

Uma década depois, o Parecer n. 20/2009, que tem como objetivo a revisão das diretrizes curriculares, traz como preocupação a articulação entre a educação infantil e as áreas da saúde e da assistência, bem como da família, consolidando assim sua especificidade enquanto etapa de escolarização, voltada às relações que as crianças estabelecem com a cultura e com o conhecimento:

As creches e pré-escolas se constituem, portanto, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim coesões de caráter meramente assistencialista embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças. (BRASIL, 2009, p. 4).

Para Kishimoto (2002), como documento pedagógico, o RCNEI/98 não pode ser isolado de outras medidas, pois sozinho não atinge a complexidade da prática pedagógica, “não chega a indicar o caminho para uma pedagogia da transformação” (p. 113). Além disso, o RCNEI/98 surge com o intuito de aliar concepções às distintas realidades escolares no país, mas carrega ambiguidades dentro do seu próprio texto, como o uso alternado das palavras

⁴³ Como no Brasil a educação infantil de 4 a 5 anos é obrigatória, definida por lei maior, ainda que os municípios estipulem a redução de crianças por sala para atendimento de alguma questão específica, caso a demanda seja superior a este número, os tribunais determinam que seja garantida a matrícula. Cabe à organização do executivo, das secretarias de educação, viabilizar as melhores formas de atendimento.

“educador” e “professor” para se referir ao profissional que atua com esta faixa etária, o que revela distintas concepções de criança. Outras expressões que se reiteram no documento são “construção de conhecimento” e “desenvolvimento cognitivo”, sem o devido esclarecimento teórico, perpetuando seu uso indiscriminado (KUHLMANN *apud* CASTRO, 2009, p. 86) para definir diversas concepções sobre educação.

Embora antes da publicação do RCNEI/98 não houvesse um documento de âmbito nacional para subsidiar o trabalho pedagógico em creches e pré-escolas, o que aponta para certo descaso com esta modalidade de ensino (COSTA; OLIVEIRA, 2011), é preciso também reconhecer a necessidade de produção de conhecimento para posterior definição de um referencial capaz de contemplar a diversidade social e cultural do país. A criança faz parte de uma organização cultural e familiar, inserida em uma sociedade que responde a determinado momento histórico. Se as crianças constroem seus conhecimentos a partir das interações que estabelecem com outras pessoas e com o contexto em que elas se encontram, tal organização fará parte de suas aprendizagens.

Nesse sentido, o Parecer 20/2009 avança ao propor a perspectiva de valorização da pluralidade quanto às histórias e culturas dos povos, e aponta para a necessidade de contato das crianças com essa diversidade mediante brinquedos, imagens e narrativas “que promovam a construção por elas de uma relação positiva com seus grupos de pertencimento” (p. 10). Pode-se dizer que é ainda um desafio compreender como essa diversidade tem se constituído nas vivências escolares do Brasil, país tão heterogêneo cultural e geograficamente. Quando se lança um olhar para as realidades escolares, é possível encontrar práticas pedagógicas muito distintas, visto que sofrem influência de sua localidade.

Outra reflexão é desenvolvida por Prado (1999), que questiona as relações entre as diversas áreas do conhecimento que se aventuram a entender o desenvolvimento na infância, numa perspectiva linear da evolução dos sujeitos, e aponta para o risco de pressupor características comuns a todas as crianças, desrespeitando sua individualidade e diferenças. Dessa reflexão se conclui que qualquer material que tenha como objetivo orientar o trabalho pedagógico com esta etapa da escolarização a nível nacional deve ser tomado com uma leitura crítica, para que as interpretações não sejam levadas como prescrições ou normativas.

Não se pode afirmar a respeito de uma aplicação direta de referências ou diretrizes às escolas voltadas à infância, embora seja possível perceber alguns princípios norteadores, tais como: a criança como sujeito histórico e social; a construção do conhecimento mediada por interações sociais; a importância da participação da família; a articulação entre múltiplas linguagens expressivas; a brincadeira e as interações como eixos; o papel do professor como

mediador e organizador de situações de aprendizagens; a articulação entre cuidar e educar; a distinção entre o eu e o outro no processo de socialização; a aproximação entre interesses e saberes das crianças ao conteúdo sistematizado que compõe o patrimônio cultural; práticas de avaliação centradas na observação e no registro (BRASIL, 1998; 2009).

A denominação das escolas utilizada nas redes de ensino é um exemplo de como a legislação pode assumir diferentes contornos em cada contexto. A LDB/96 utiliza os termos “creche” e “pré-escola”, para definir o atendimento de crianças de 0 a 3 anos e de 4 a 5 anos, especificando que esta modalidade de ensino é responsabilidade dos municípios. Em São Paulo, por exemplo, há cinco nomenclaturas utilizadas nas escolas públicas destinadas à educação infantil: Centros de Educação Infantil – CEI, e Creches Conveniadas, para crianças de zero a 3 anos e 11 meses; Escolas Municipais de Educação Infantil, que atendem crianças de 4 a 5 anos e 11 meses – EMEI; Centro Municipal de Educação Infantil, que recebe crianças de zero a 5 anos e 11 meses – CEMEI; Centros de Educação Infantil Indígena – CEII, que integram os Centros de Educação e Cultura Indígena – CECI, e trabalham com crianças de zero a 5 anos e 11 meses; e as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos, que cuidam de crianças de 4 a 14 anos – EMEB.

Apesar desse crescente interesse pela educação infantil, o final da década de 90 ainda trazia como desafio o acesso de todas as crianças a esta etapa da escolarização. Com isso, as metas propostas pelo PNE 2001-2010 trouxeram essa preocupação com foco principal no público de 0 a 3 anos, bem como com a qualidade deste atendimento, com propostas de organização dos espaços e mobiliário, formação de professores e definição de objetivos e estratégias próprias. A PNE/2006 foi lançada no intuito de atender a esses propósitos e contava com os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006) como referência para observar o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Nos anos seguintes, outras ações foram realizadas, dentre elas a mais expressiva foi a aprovação da Emenda Constitucional n. 59/2009, que torna a educação básica obrigatória a partir dos quatro anos de idade. Isso fez com que fosse necessário regulamentar os espaços para o atendimento desta etapa da educação básica.

Essa trajetória de construção de um lugar para a educação infantil na legislação nacional, somada à especificidade dessa faixa etária, fortaleceu discussões sobre este campo do conhecimento e pesquisas no intuito de questionar e qualificar o atendimento ofertado às crianças e suas famílias. A formação de professores é um dos pilares dessas discussões e tem se demonstrado bastante desafiadora, pois, além da titulação exigida por lei, as propostas devem abordar a compreensão sobre as particularidades das crianças e promover a reflexão

acerca das práticas desenvolvidas com elas, rompendo com convicções cristalizadas historicamente e maneiras de agir naturalizadas (VAZ; MOMM, 2012).

Atrelada à formação docente, outro aspecto significativo que vem ganhando força nas discussões acadêmicas é o currículo destinado ao atendimento de crianças pequenas. Desde a publicação do RCNEI/1998, o Brasil está em processo de construção do que seria uma educação para a infância. A origem histórica do documento citado contempla aspectos como a concepção de criança e educação na infância, além do debate sobre a qualidade da educação em geral e especificidades da criança pequena, respaldados pelos resultados de pesquisas naquele contexto e pela atuação dos órgãos oficiais do país. Estes aspectos influenciam as escolhas na construção de uma proposta curricular, pois se a criança não é uma “abstração”, mas um sujeito histórico, pensar sobre seu desenvolvimento e a construção de referências que orientem as práticas de trabalho, requer pensar sobre concepções de criança, infância e educação.

Assim, cerca de uma década posterior à publicação do RCNEI/98, com base no Parecer 20/2009, foram fixadas as DCNEI/2009. Estruturadas de modo mais sucinto, pode-se dizer que é um documento de acesso facilitado, incentivando a concretização de sua leitura por parte dos profissionais. O RCNEI possui três volumes – Introdução; Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo (BRASIL, 1998) –, e propõe uma organização curricular pautada em objetivos e conteúdos, subdivididos por idade, para o atendimento de crianças de 0 a 3 anos e de 4 a 6 anos; e por âmbitos e eixos, que permeiam as seguintes áreas do conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, e Matemática. Os componentes curriculares que subsidiam a prática pedagógica são observação, registro e avaliação formativa, contando com estratégias de trabalho presentes nas orientações para o professor, dentre atividades permanentes, sequencias de atividades e projetos de trabalho. Há critérios quanto à formação de agrupamentos de crianças, acolhimento e parcerias com as famílias, organização do espaço e do tempo, e respeito à diversidade.

Já as DCNEI estão organizadas em um livreto que possui apenas 40 páginas que está subordinado à Resolução CNE/CEB n. 05/2009. Este documento traz como eixos norteadores da educação infantil as interações e a brincadeira, no intuito de promover a integração das experiências promovidas em creches e pré-escolas a partir de múltiplas linguagens:

Art. 3º O currículo da educação infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico,

de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009).

Essa definição de currículo insere uma abordagem que rompe com a subdivisão direta em áreas de conhecimento, bem como com orientações ou estratégias de trabalho como modelos. As propostas pedagógicas são apresentadas no documento em torno de princípios éticos, políticos e estéticos, num compromisso com a função cultural, social e política da escola. Há destaque para a observação e formas diversas de registros para o acompanhamento dos processos de aprendizagem das crianças, além da preocupação com a transição das crianças para o ensino fundamental, num movimento de garantia da continuidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Segundo Oliveira (2010), o desafio das DCNEI é dar voz às crianças para que elas possam resignificar o mundo, rompendo com a ideia de associar o currículo da educação infantil a disciplinas e matérias escolares características do ensino fundamental. Para a autora, o documento define o currículo da escola infantil com foco na ação mediadora e não em conteúdos a ser desenvolvidos ou na passiva incorporação de elementos da cultura. Com relação ao RCNEI/98, o DCNEI/09 amplia o campo de aprendizagens que as crianças podem vivenciar na educação infantil e instituem uma crítica a organização curricular fragmentada.

Em meados de 2015, o governo federal anunciou a criação de outro documento que levantou discussões sobre o currículo na educação infantil. O PNE (2011-2020) já prenunciava a publicação de uma Base Nacional Curricular Comum – BNCC/17, com indicativos a ser considerados na elaboração dos projetos pedagógicos das escolas, que antes eram definidos com base nos PCNs. Após período de consulta pública e debate com especialistas e acadêmicos de diversas universidades nacionais, o texto final foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação e homologado em dezembro de 2017, trazendo ainda algumas polêmicas. No que concerne à educação infantil, há discussões sobre temáticas como: o risco do retorno a uma fragmentação do conhecimento e o estabelecimento de objetivos por faixa etária; os direitos de aprendizagem; a defesa sobre o cuidar e o educar; as questões sobre a diversidade; e dúvidas sobre a articulação entre os seguimentos da educação básica, isto é, a passagem para o ensino fundamental.

Na BNCC/17 foram mantidos como eixos estruturantes as interações e a brincadeira e foram assegurados seis “direitos de aprendizagem e desenvolvimento”: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. O currículo foi organizado a partir dos cinco campos de experiência: O eu o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons,

cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Os agrupamentos por faixa etária também foram modificados, estruturados não mais em dois e sim em três grupos: bebês de 0 a 18 meses, crianças bem pequenas de 19 meses a 3 anos e crianças pequenas de 4 a 5 anos. Para cada agrupamento há objetivos específicos por campo de experiência. Alinhado a esse documento, no ano seguinte à homologação da BNCC/17, são revistos os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2018), que passam a subdividir-se em áreas, princípios e práticas, que embasam a formulação, a implementação e a avaliação de políticas públicas.

Para Aquino *et al.* (2016), com a definição dos cinco campos de experiência na BNCC/17 há um risco de redução dos horizontes pelos quais as vivências infantis são possíveis nas instituições escolares, aprisionando as aprendizagens dos sujeitos tal como as áreas de conhecimento e deixando de ser “algo singular e inerente à pessoa”. Além disso, elas questionam o estabelecimento de objetivos como direitos, pois isso acarreta em objetivar uma educação de preparação dos sujeitos para a vida em detrimento da educação com o potencial de participação dos sujeitos na realidade. As autoras acreditam que, ao estabelecer “objetivos educacionais e traduzi-los como direitos de aprendizagem e desenvolvimento, as intenções expressas na BNCC/17 [...] deslocam o foco dos sujeitos para colocar na centralidade das propostas educacionais” (AQUINO *et al.*, 2016, p. 32).

O trabalho com a leitura e a escrita, por exemplo, nesta etapa da educação básica é questionado quanto ao detrimento da atividade lúdica na infância, aos equívocos conceituais quando se propõe uma relação binária entre oralidade e linguagem escrita, ou mesmo entre desenvolvimento da oralidade e ampliação de vocabulário. Segundo Baptista *et al.* (2017),

O mero convívio das crianças com os textos escritos, conforme expresso na terceira versão, não as leva a construir hipóteses sobre a escrita. O que leva as crianças a pensar sobre a escrita e a construir hipóteses para responder suas indagações é a participação ativa em práticas sociais nas quais a leitura e a escrita são elementos fundamentais para as interações. Para isso, é essencial que haja interlocução, mediações eficazes e instigadoras (BAPTISTA *et al.*, 2017, s.p).

A BNCC/17 traz em seu texto a concepção de educação infantil que vincula o educar e o cuidar, justificando-a como maneira complementar a educação familiar, já que a criança desenvolve a socialização, a autonomia e a comunicação de modo similar nos dois contextos. Essa foi uma das exigências dos pareceristas com relação ao texto destinado à educação infantil em análises realizadas a partir das versões preliminares (GOIÁS, 2015). As interações e a brincadeira são resgatadas da DCNEI como potenciais para o desenvolvimento integral da criança, relacionando-as à afetividade e resolução de conflitos. Os direitos de aprendizagem e

desenvolvimento têm como objetivo assegurar às crianças condições para que desempenhem um papel ativo em ambientes de convivência para que possam superar seus desafios e construir significados. De acordo com o documento:

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (BRASIL, 2017, p. 36).

Sobre a diversidade, da mesma forma como já explicitado sobre o RCNEI e as DCNEI, há um desafio em âmbito nacional para lidar com a pluralidade. Há alusão à questão da diversidade nos cinco campos de experiência apresentados na BNCC/17, mas é necessária cautela na interpretação do documento, já que implanta uma padronização de conteúdos básicos que pode vir atrelada a visões estereotipadas ou definidas de forma hierárquica. De acordo com Gobbi (2016), promover a aprendizagem de linguagens e culturas perpassa o diálogo e este deve ser construído em cada grupo ou coletivo. Assim, as diferenças deixam de ser vistas enquanto desvio de uma norma estabelecida e passam a assumir singularidade:

Preocupa-me a ideia de que as diferenças culturais podem adquirir nuances de acordo com quem classifica o chamado diferente, ficando ao sabor de rumos políticos, que aos moldes do que vimos recentemente podem fazer retroceder práticas e conquistas nos campos educacionais e, em especial, para a educação infantil. (GOBBI, 2016, p. 125).

A transição da educação infantil para o ensino fundamental vem apresentada na BNCC/17 com o intuito de integração e continuidade dos processos de aprendizagem das crianças. Para isso, é proposto que sejam realizadas conversas e trocas de materiais entre os professores das duas modalidades de ensino. O documento também insere uma “síntese de aprendizagens” para que sejam compartilhadas com o ensino fundamental, com o objetivo de aprofundamento na próxima etapa da educação básica, sem que sejam vistos como pré-requisitos para o acesso. Para Mello e Silva (2016), a passagem do infantil para o fundamental pode ser vista sob uma perspectiva histórico-cultural, em suas contribuições quanto à formação da consciência e reestruturação das funções psíquicas superiores. Para as autoras, ao abordar a aprendizagem como antecessora do desenvolvimento, a BNCC/17 aponta para uma melhoria nas condições de aprendizagem escolar, pois já não se deposita na criança a culpa ou responsabilidade por seu sucesso ou fracasso escolar e sim às condições concretas a que teve acesso.

É ainda relevante pontuar que as DCNEI/09 e a BNCC/17, embora tenham seus pontos polêmicos, alguns deles explicitados aqui, são documentos que assumem caráter mandatório e normativo, contribuindo para a consolidação de reflexões sobre princípios norteadores para a educação da infância em âmbito nacional. Os documentos priorizam concepções que incentivam o olhar aos diferentes saberes das crianças e a reflexão acerca da prática pedagógica, numa trajetória que contou com o apoio de pesquisas acadêmicas. Segundo Oliveira (2015), as escolas encontram na BNCC/17 subsídios para a construção de seus currículos, mas devem contar com as famílias e comunidades nesse processo. Para a autora, é preciso reconhecer que os discursos e as práticas cotidianas influem nos modos como as pessoas vivem e também são fatores que compõem o currículo escolar.

Alguns pontos podem ser levantados como essenciais para a compressão do conceito de educação infantil no contexto brasileiro. A escola deve ser voltada para a criança, vista predominantemente em sua condição de sujeito de direitos; e deve concentrar sua atenção na construção da identidade das crianças e consciência sobre si mesmas, em íntima relação com a família e a sociedade. Partindo da trajetória apresentada, pode-se afirmar que a escolarização na infância deve contemplar a experiência como forma de ampliação de conhecimentos significativos em múltiplas linguagens. A avaliação preconiza a observação e distintas formas de registro que sustentam a experiência da criança. Ainda não transparece uma valorização de histórias e narrativas de modo sistemático e institucional pelo governo, permanecendo como preocupação de cada realidade municipal ou contexto escolar.

Evidente que o conceito de educação infantil relaciona-se também ao próprio funcionamento das instituições e dos profissionais que fazem parte das mesmas, os quais até podem se beneficiar de parâmetros ou referenciais nacionais que subsidiem suas práticas. Tais pessoas nunca deixarão de deixar suas marcas no cotidiano escolar, ainda mais num país tão grande e diverso como o Brasil.

6 EDUCAÇÃO PARA TODOS

Para respaldar as discussões presentes neste estudo, esta seção visa explorar o conceito de educação para todos, tendo como recorte um público alvo específico. Além da escolha ter acontecido ainda na fase de projeto da pesquisa, ela é necessária para aprofundar as argumentações presentes, justamente porque resulta em contornos distintos para os contextos de aprendizagem e, conseqüentemente, para levantar os fatores influentes na qualidade da educação ofertada às crianças. Por isso, para atender ao recorte, termos e expressões como diversidade, integração, inclusão e exclusão, educação inclusiva, educação especial, deficiência, acessibilidade, adaptações e desenho universal serão destacados em busca de melhor compreensão sobre como se consolidaram e seus significados.

A questão da diversidade é uma constante no decorrer na história, sendo a maneira de pensar sobre ela, em dado contexto político e cultural, o motivo que traz conseqüências tanto para as pessoas quanto para a sociedade (PLAISANCE, 2010). Os termos e expressões em pauta provêm de um ideal que pretende resgatar um projeto maior de transformação social, de construção de uma sociedade mais democrática, em que todos possam ter acesso a bens comuns, assumindo assim, conotação de igualdade em direitos humanos. Este texto faz uma apresentação inicial sobre esse tema, perpassa a trajetória política da educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil e por fim traz uma análise sobre as adaptações curriculares e as propostas de desenho universal. A defesa pelo mapeamento do contexto de aprendizagem é a mesma para a educação de todas as crianças; são os fatores que o compõem, no cruzamento com as singularidades de seus membros, que implicam em distintas reflexões, vinculados à competência docente.

6.1 A origem de uma educação para todos

Aspirar por uma educação para todos significa reconhecer que há pessoas que não compartilham de bens comuns na mesma proporção que outras, constituindo grupos marginalizados socialmente. Há autores que consideram o pareamento entre inclusão e exclusão como conseqüência de um projeto de sociedade em que os sujeitos ocupam posições (MARTINS, 1997), outros complementam esta visão apostando em possíveis passagens entre uma e outra condição, pois percebem a inclusão e a exclusão como trajetórias que caracterizam a vida das pessoas (CASTEL *apud* PLAISANCE, 2010).

Essas duas lógicas fundamentam a educação para todos: se, por um lado, construir possibilidades de transformação do projeto social requer a intervenção direta do Estado (BOBBIO, 2004); por outro, há o reconhecimento de que processos de inclusão necessitam engajamentos profundos, de dimensão ética e prossocial (DEANNA *et al.*, 2014; CASTEL *apud* PLAISANCE, 2010). Desse modo, a expressão “educação inclusiva” não pode ser concebida como um bordão ou frase efeito, que se reitera excessivamente; ela requer um movimento de questionamento constante para que não se denegue seus princípios⁴⁴.

De acordo com De Anna *et al.* (2014), a educação para todos é um *slogan* proveniente da história americana da década de 60. Neste momento, fortaleciam-se movimentos sociais antissegregacionistas, feministas e afrodescendentes, que contestavam a sociedade vigente e reivindicavam por sua transformação. Neste contexto de protestos e realização de projetos culturais e ideológicos alternativos, também se promoveu uma mudança de paradigma para as pessoas com deficiências.

Palacios e Romañach (2006, 2008) argumentam a respeito de três modelos que se consolidaram no decorrer da história sobre como eram socialmente concebidas as pessoas com deficiências, bem como sobre quais ações eram direcionadas a elas e suas justificativas. O primeiro, o modelo de Prescindência, prevalente até meados do século XVII, consentia com práticas de eugenia e marginalização, justificadas a partir de interpretações místicas e religiosas. Na Antiguidade, por exemplo, atribuía-se sentido religioso à exposição de crianças e até mesmo a sua eliminação:

entre os gregos antigos, em Esparta e Atenas, e entre os latinos, em Roma, da “exposição” das crianças disformes, isto é, o abandono delas fora da cidade. Poder-se-ia tratar apenas de malformações benignas (pé aleijado, dedos em excesso), mas que eram vistas como desvios em relação à normalidade da espécie. A “exposição” tinha um sentido religioso: a deformidade era o sinal da cólera dos deuses, um sinal enviado aos homens, e, portanto, era preciso acalmar os deuses devolvendo-lhes as crianças disformes (STIKER *apud* PLAISANCE, 2010).

Outra prática consistia nas hospitalizações, que emergiram a partir do século IV, com a influência do cristianismo (SILVA, 1987). Esta era uma prática assistencialista e autorizava a mistura entre pessoas em condições como a invalidez, a indigência e a pobreza (PLAISANCE, 2010). Na Idade Média, outras práticas também partiam de princípios de afastamento, reclusão e banimento ou essas pessoas eram também destinadas a tavernas e bordéis; e a atividades circenses para serviços simples e muitas vezes humilhantes (SILVA,

⁴⁴ Este é o principal motivo pelo qual foi escolhida, no título desta seção, a expressão “educação para todos”, em alternativa à “educação inclusiva”. Lembrando ainda que não há intenção sexista com a utilização de pronomes e nomes masculinos e femininos, estes foram adequados de acordo com a fluidez de leitura da língua portuguesa.

1987). Nessa época, as pessoas com deficiências eram consideradas inapropriadas e improdutivas, o que acarretava em sua exclusão da sociedade. A escola não era vista como um direito e, tanto na Antiguidade quanto na Idade Média, limitava-se a instruções informais, ao recrutamento militar ou a instituições privadas voltadas para a nobreza (LAUAND, 2013). Para as pessoas em questão, nem se cogitava a educação, pois havia um processo de recusa da vida e da dignidade humana.

O modelo seguinte, denominado Reabilitação, avançou ao lançar um olhar para a pessoa com deficiência, embora trouxesse um viés de ocultamento de diferenças para que fosse possível a vida em sociedade. Com o Renascimento, entre os séculos XIV e XVI, e as transformações sociais e culturais presentes, houve o questionamento das crenças e dogmas existentes na Idade Média. Essa abordagem perdurou até o final do século XIX e considerava o papel das ciências médicas no tratamento adequado dessas pessoas, emergindo a institucionalização e um conjunto de políticas paternalistas. Nessa época, a educação especial adveio como mecanismo de normalização, com foco na pessoa e sua deficiência para pensar suas possibilidades de aprendizagem e adaptação (PALACIOS, 2008).

O terceiro modelo veio à tona com questionamentos das ideias de causalidade da diversidade funcional e trouxe, como já mencionado, uma ruptura de paradigma ao definir seus pressupostos não mais a partir da deficiência, considerada como “perda”, “falta” ou “limitação”. De acordo com Palacios e Románach (2006, 2008), o modelo Social partiu do questionamento da exclusão da pessoa com deficiência em suas possibilidades de participação social, ou seja, o norteador das discussões já não era a pessoa em si, mas suas restrições de vida por conta das limitações ou barreiras sociais.

Os movimentos sociais e ideológicos intensificados na década de 60 trouxeram, portanto, a incorporação de valores que aspiravam pelo respeito à dignidade humana, o que, para as pessoas com deficiências, era uma forma de validar outra expectativa de vida. Com o envolvimento de pessoas nessa condição em discussões em defesa de seus próprios direitos, houve a priorização da desmedicalização e da desinstitucionalização, o resgate das capacidades no lugar das diferenças e a proposição de controle sobre a própria vida, em suas escolhas e decisões (PALACIOS, 2006). Nos Estados Unidos, houve destaque para campanhas políticas com vistas à garantia de direitos, e no Reino Unido, sobressaíram campanhas de bem-estar social (*Id.*, 2008).

Esse processo implicou também na mudança do conceito de deficiência. Para Plaisance (2015), a primeira denominação para se referir a esse público surgiu em 1980 pela Organização Mundial de Saúde – OMS – e a “Classificação Internacional das Deficiências”,

que passou a considerar as deficiências em relação a seu potencial de incapacidade e desvantagem social. Porém, esta proposta ainda se sustentava por uma concepção medicalizante, classificatória e avaliativa, destacando os aspectos negativos da condição da pessoa. Em 2001, a ideia foi revista e resultou na “Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde” – CIF. Neste momento, houve uma ampliação das preocupações para o bem-estar das pessoas, embora ainda limitadas, porque permaneciam mais conectadas às questões da área da saúde. Para o autor citado, o salto aconteceu com a “Convenção Internacional das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências” (2009), que traz uma abordagem mais relacional e situacional a respeito do tema, considerando hábitos de vida numa relação de reciprocidade entre os sujeitos em seus contextos de existência:

a deficiência é um conceito em evolução e resulta da interação entre pessoas com incapacidades e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. (BRASIL, 2009, Preâmbulo).

No entanto, diversas representações sobre a deficiência continuam circulando na sociedade (PALACIOS, 2006). Há palavras carregadas de significados que permanecem sendo reproduzidas cotidianamente, ainda que não sejam referências no mundo acadêmico. Isso resulta dos sistemas de representação que regeram a sociedade por anos no decorrer da história. Houve representações que se baseavam na oposição entre o normal e o anormal, partindo do parâmetro biológico como norma, e das considerações religiosas que polarizavam os fatos entre o bem e o mal. Houve também a contraposição entre o normal e o desviante, que parte do princípio de integração social, e possui suas justificativas no registro médico entre o saudável e o patológico (CANGUILHEM, 1966). Outra representação refere-se à condição de deficiência, em que uma pessoa pode ser considerada normal de acordo com o contexto em que está inserida. Segundo Plaisance (2010), a evolução de classificações internacionais demonstra a ampliação das concepções acerca da deficiência, a importância atribuída à pessoa e ao contexto, como herança das representações que imperaram no decorrer da história.

Quanto à educação, a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) trouxe a defesa pelo princípio de educação para todos e incluiu o atendimento às necessidades educativas especiais. O uso dessa última expressão sofreu algumas críticas quanto à “supercategorização”, que acaba por produzir uma homogeneidade ilusória das “necessidades especiais”. Além disso, a “necessidade especial” ainda é uma característica centrada na

pessoa, em suas dificuldades (PLAISANCE, 2015). Entretanto, foi a partir dessa declaração que processos de educação mais inclusivos foram consolidando-se como norteadores de transformações estruturais nas escolas para possibilitar o atendimento da diversidade. Com isso, os diferentes países e seus sistemas educacionais, constituídos por meio de trajetórias próprias, assumiram essa responsabilidade de modo bastante particular. De acordo com Plaisance (2010), a Europa possui três grandes formas organizativas para esse atendimento:

(1) os que opõem sistema escolar “regular” e um sistema de educação especial. Nessa categoria, encontram-se os Países Baixos e regiões da Alemanha onde ainda existem muitos estabelecimentos especializados, apesar das transformações em curso; (2) os que adotaram uma política radical de integração (segundo o vocabulário da época) e que efetivamente a puseram em prática: a escolaridade da quase totalidade das crianças deficientes ocorre nas classes normais. É o caso totalmente excepcional da Itália que, desde 1977, suprimiu todas as classes especiais ditas “diferenciadas” e todos os estabelecimentos educativos especiais, mas adotou medidas de ajuda, como os professores de “apoio” ao lado dos professores “regulares” da classe; (3) os que têm uma longa história de diferentes dispositivos que foram se somando uns aos outros e se “sedimentaram” com o tempo (como camadas geológicas). Eles se encontram em uma situação mista, justapondo medidas de educação especial (estabelecimentos especializados) e medidas diversas de integração em meio escolar regular (classes especiais em escolas regulares ou integração de crianças em classes regulares). (PLAISANCE, 2010, p. 32, destaques do texto original).

A educação para todos é vista para além da condição de deficiência, ou seja, inclui o acesso também a grupos em situação de pobreza extrema, diferenciações de cor de pele, etnia, orientação sexual, religiosa etc., mas levando em conta o recorte proposto por este estudo, destacam-se três momentos que caracterizam o percurso da educação: o primeiro baseado em uma cultura de separação; o segundo com o objetivo de adaptação; e o terceiro que visa o acolhimento da diferença. Em outro artigo, o mesmo autor citado (*Id.*, 2015) especifica estes mesmos momentos como fases da escolarização da criança com deficiência, nomeando-os como educação especial, educação integrativa e educação inclusiva. Para ele, o vocabulário da integração foi um marco para a superação da separação entre modalidades de ensino voltadas para o atendimento especial e comum. Nessa perspectiva, há uma melhoria do que se propõe com a educação especial para que todos os alunos usufruam do contexto escolar. Quanto à nomenclatura inclusão, esta insere um desafio de outra ordem:

A inclusão e a educação inclusiva, ao contrário, repousam em uma posição radical que implica a presença de todas as crianças em um tronco comum, como membros plenos da comunidade escolar. Ao mesmo tempo, isso demanda uma transformação das escolas e das práticas profissionais, ou seja, não mais a adaptação das crianças a dependências educativas permanentes, mas, ao contrário, a adaptação destas dependências às diferenças acolhidas (PLAISANCE, 2015, p. 236).

Segundo Mantoan (2013), há pedagogias que pensam a educação para todos contemplando minorias sociais em seu caráter estático, celebrando as identidades de modo estável, quer dizer, impondo representações destes grupos em busca de afirmação social. Para ela, esta é uma forma de reduzir a diferença a identidades naturalizadas, o que resulta em práticas que recaem em diferenciações também excludentes. Isso acontece porque a base social permanece imutável: são práticas educativas que consideram a diferença sob a égide de processos educacionais e sociais iguais para todos. A autora argumenta que, para romper com essa lógica, é necessário que se confirme o sentido desestabilizante da diferença, que possui natureza multiplicativa e não se reduz a modelos binários. Daí decorre a importância do direito de escolha do beneficiário da ação afirmativa ou da diferenciação em suas experiências, para que se configurem mudanças substanciais de modo criativo e imprevisível (MANTOAN, 2013). Com relação à brincadeira, essa reflexão se materializa quando há a oferta de propostas para as crianças considerando adaptações ou flexibilizações pontuais para que a criança com deficiência tenha acesso a jogos que talvez nem sejam de seu interesse. Nessas configurações, é possível que a criança brinque sozinha, pois a “adaptação” da proposta pode ter acontecido apenas para ela e gera um efeito de afastamento de seus pares. Pensando a natureza multiplicativa da diferença (*Ibid.*) e a brincadeira como cultura entre pares (CORSARO, 2002), outro caminho se fortalece ao privilegiar as singularidades, compreendendo como cada criança brinca, o que é prazeroso para elas durante suas interações, como compartilham interesses, como é possível ampliá-los, ou mesmo propor jogos que sejam acessíveis para todos, que valorizem os laços sociais também a partir da perspectiva da criança com deficiência.

Outros autores vêm questionando a inclusão e afirmando que a educação para todos é algo que ainda não existe, porque no sistema social vigente não há espaço para isso. A própria escola e o currículo escolar, em si mesmos, não são transformadores (MARCHESI, 2003). A flexibilização curricular, as adaptações, a terminalidade específica para certificação (BRASIL, 1996), dentre outras, constituem um conjunto de ações que ainda se apoiam num discurso que institui modelos binários entre a normalidade e seus desvios, prevalecendo modos de subjetivação aprisionados nas representações definidas socialmente (MANTOAN, 2013). Talvez o que se possa almejar é um processo que minimize os efeitos de uma sociedade excludente, o que requer a percepção de que estes processos educativos apenas se efetivam se conectados a outros âmbitos sociais que os tornem mais abrangentes (ARROYO, 2000; 2007; COLLARES *et al.*, 2013; NUNES, 2013).

De modo consensual na literatura, a emergência nas legislações dos diferentes países da matrícula obrigatória no ensino regular parece ser o grande avanço quando se trata de pessoas com deficiências, visto que ela significa o acesso a um bem comum a todos, embora ainda haja distintas formas de realizar este atendimento. Há também estudos que comprovem os benefícios de processos com uma perspectiva inclusiva quanto ao desenvolvimento de aprendizagens formais, de habilidades sociais e construção da autonomia, e de relacionamentos de amizade e interações recíprocas entre as pessoas (DE ANNA *et al.*, 2014). Outro consenso refere-se à importância da formação de professores, sob abordagens diversas, que perpassam desde as formas organizativas do trabalho e suas interlocuções com outras esferas sociais até a conscientização a respeito do tema (MICHELS, 2011; GARCIA, 2013; PLAISANCE, 2015).

No decorrer da história, a expressão educação inclusiva emergiu como resultado de um movimento de busca por uma escola de qualidade para todos. Esta expressão faz parte da história social de grupos marginalizados, dentre os quais se priorizou neste estudo as pessoas com deficiências. Por este motivo, na sequência será abordada a trajetória em conquistas políticas com relação a esse tema no contexto nacional.

6.2 A educação especial e a perspectiva inclusiva no Brasil

No Brasil, a palavra inclusão difundiu-se principalmente a partir da década de 80 e referia-se ao acesso a bens comuns, como transporte, habitação e a inclusão escolar (BAPTISTA, 2011). A partir disso, parece que a palavra tem sido utilizada sem que haja consenso entre os interlocutores, ou seja, parece adquirir múltiplos sentidos. É comum ouvir frases como “a criança está incluída” ou “tenho experiência com inclusão”, ou até mesmo verificar o uso das expressões “educação especial” e “educação inclusiva” como sinônimos. Antes da década de 80, no entanto, pouco se ouvia a respeito da inclusão (CABRAL, 2010).

No período imperial, a sociedade organizava-se a partir de uma economia rural e trabalho escravo, sendo regida por uma constituição que suspendia o exercício dos direitos políticos quando houvesse incapacidade física ou moral (BRASIL, 1824). As pessoas com deficiências eram vistas como incapazes, sem condições de contribuir com a economia do país, e por isso não tinham direitos assegurados. Na medida em que pessoas nessa condição nasciam e cresciam em famílias de classes dominantes, as discussões a respeito de seus direitos ganharam força no país. Para Mazzotta (1996), os primeiros esforços resultaram na fundação de instituições para o atendimento de pessoas com deficiências, como o Imperial

Instituto dos Meninos Cegos (1854) e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (1857). De acordo com Marquezan (2007), essas conquistas na área da educação brasileira são decorrentes da influência europeia na elite nacional; contudo, não foram suficientes para que, na ocasião da Proclamação da República em 1889, a constituição passasse a universalizar o ensino.

Com o movimento escolanovista, que ganhou força na primeira metade do século XX, a educação foi definida como direito de todos pela Constituição de 1934 – CF/34, houve a criação da Associação Brasileira de Educação – ABE (1924) e a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Esse movimento trouxe como preocupação a redução das desigualdades sociais porque acreditava no potencial da educação para a transformação da sociedade (MARQUEZAN, 2007; SAVIANI, 2008). Quanto à educação das pessoas com deficiências, houve o crescimento de propostas que adotavam a especialização do ensino e a difusão dos testes de inteligência, lançando um olhar para esta população, ainda que de modo segregado. Ainda não havia menção específica à educação dessas pessoas na legislação.

Com a organização gradativa da sociedade civil em associações, a Constituição de 1946 – CF/46 inseriu em seu texto a obrigatoriedade de serviços de assistência educacional aos “alunos necessitados” e, em 1956, foi aprovado o “ensino emendativo”, que tinha como objetivo a reabilitação dos alunos com deficiências (JANNUZZI, 2004). Segundo a Lei n. 4024/61 – LDB/61, a educação de “excepcionais” deveria se enquadrar, sempre que possível, no sistema geral da educação, mas havia instituições como o Instituto Benjamin Constant – IBC; e o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Depois disso, a Constituição de 1967 assegurou que a União deveria estabelecer os Planos Nacionais de Educação – PNEs – para assegurar condições de eficiência escolar, por isso, a promulgação da Lei n. 5692/1971 fixa as diretrizes e bases de ensino de 1º e 2º graus com normas específicas para as pessoas com deficiências (CABRAL, 2010).

Até então, pessoas com deficiências não tinham acesso às escolas comuns. A partir da década de 70, o ensino emendativo passou a ser conhecido como educação especial (VELTRONE; MENDES, 2009), com o decreto n. 72425/1973, que criou o primeiro órgão com o propósito de definir metas para a educação especial no Brasil – o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP. Neste mesmo período, houve uma expansão expressiva de serviços filantrópicos, nem sempre de caráter educacional, voltados ao atendimento especializado (PRIETO, 2006). De acordo com Mendes (1995) e Jannuzzi (2004), esse período brasileiro foi marcado pelo paradigma da normalização e da integração, com

abordagem assistencialista, preventiva e corretiva (MAZZOTTA, 1994). Segundo Cabral (2010),

ainda em meio às reformas educacionais ocorridas na década de 70, não houve uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo uma concepção de “políticas especiais”. Entretanto, observa-se um relevo dado à Educação Especial nas políticas educacionais quando se consideram a instalação de setores administrativos e de atendimento escolar voltados às pessoas com deficiências (CABRAL, 2010, p. 57, destaques do texto original).

Já a década de 80 foi mais expressiva no que se refere às conquistas políticas e decisões mais organizativas: foi instituído o Plano de Ação da Comissão do Ano Internacional das Pessoas Deficientes – AIPD, em 1980; a Resolução CNE/CEB n. 02/1981, que ampliava prazos para conclusão de cursos de graduação; houve a redefinição da política nacional, em 1985, com o Plano de Educação Especial – Nova Proposta, e a nomeação do Comitê Nacional de Educação Especial, que em 1986 resultou na Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE; e o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP; foi transformado em Secretaria de Educação Especial – SESPE. Para Mazzotta (1994, 1996), nesse contexto houve a preocupação com a conscientização, a prevenção, a reabilitação, a capacitação profissional com acesso ao trabalho e à educação especial. O autor considera que este cenário político pensava diretrizes básicas para a melhoria da educação especial, embora ainda não houvesse dados suficientes que caracterizassem essa demanda.

No final da década de 80, foi promulgada a Constituição de 1988 – CF/88, que traz a questão da deficiência e do atendimento especializado em âmbitos dos direitos sociais, como o trabalho, a saúde, a assistência social e a educação. Com relação a este último, o documento determina a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental, com igualdade de condições para acesso e permanência na escola, o que tem se configurado como um desafio até os dias atuais (OLIVEIRA, 2007). Em se tratando das pessoas com deficiências, o Art. 208, inciso III, da CF/88, especifica o atendimento educacional especializado “preferencialmente” na rede regular de ensino, o que dá abertura para que este atendimento seja realizado em outros espaços. Com relação a este ponto, há consenso quando se constata que as dificuldades para avançar no processo de escolarização conduzia este público frequentemente às escolas e classes especiais e os recursos que deveriam ser aplicados para a melhoria de serviços públicos, muitas vezes eram destinados a iniciativas privadas (MAZZOTTA, 1996; CARVALHO, 1998). Neste mesmo contexto, a Lei n. 7853/1989 define a educação especial como modalidade de ensino.

A década de 90 traz dois documentos que inserem mudanças na educação de forma geral: a Lei n. 8069/1990 – ECA/90, e a Lei n. 9394/1996 – LDB/96. Ambos são marcados pela democratização do acesso à educação, com a oferta de vagas em escolas públicas e gratuitas, também pela concepção da criança como um sujeito de direitos. Quanto às pessoas com deficiências, a LDB/96 mantém em seu texto a expressão “preferencialmente na rede regular de ensino”, o que retoma as críticas apresentadas com a Constituição de 1988. Sobre as pessoas com deficiências, também houve a instituição da Política Nacional da Pessoa Portadora de Deficiência (1993) e a Lei n. 10098/1994, que considerava a acessibilidade, nos aspectos físicos e arquitetônicos, de comunicação e sinalização, além da conscientização e sensibilização social quanto à acessibilidade.

Para Cabral (2010), tanto a CF/88 quanto a LDB/96, trouxeram desafios para o cotidiano escolar quanto à falta de estrutura e de formação pedagógica para o atendimento desse público no ensino comum. Isso conduziu a ações governamentais quanto à formação docente inicial e continuada (PRIETO, 2003), embora ainda num viés que fragmenta aprendizagens que sejam próprias da sala comum e do atendimento especializado (MICHELS, 2011; GARCIA, 2013). Também foram estabelecidas as diretrizes para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF, com a Lei n. 9424/96, que estabelece como serão distribuídos os recursos para a educação. Outra proposta presente na LDB/96 é a questão da terminalidade específica, que visa à certificação para acesso ao mercado de trabalho. Esta proposta traz a crítica de controle do tempo de permanência do aluno com deficiência na escola, pois quanto maior sua permanência e continuidade na escola, maiores os recursos despendidos pelo Estado. Assim, não há ainda uma ressignificação da escola para a garantia da aprendizagem, que permanece excludente (SILVA, 2003; LIMA, 2009). No final da década de 90, visando a garantia de direitos das pessoas com deficiências na sociedade, foi ainda criado o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – CONADE.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica foram instituídas pela Resolução CNE/CEB n. 02/2001. Assim, foram assegurados os serviços de educação especial em todas as etapas da educação básica, desde a educação infantil, com docentes capacitados e especializados. As escolas especiais continuaram previstas, em “casos extraordinários”, quando houvesse dificuldade acentuada na vida autônoma e social, bem como na comunicação. A lei também garante atendimento especializado hospitalar e domiciliar, para casos em que a pessoa esteja impossibilitada de frequentar a escola. As classes especiais também permaneceram, em caráter transitório, quando houver dificuldade

acentuada de aprendizagem ou de comunicação. O documento especifica que as classes comuns devem ser organizadas de modo cooperativo com redes de apoio, participação da família e apoio da comunidade. O ensino colaborativo também foi sinalizado como serviço de apoio pedagógico. Quanto ao público alvo, as Diretrizes de 2001 utilizam a expressão “necessidades educacionais especiais”:

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001).

As Diretrizes publicadas em 2001 foram criticadas por especialistas e estudos sobre o tema em perspectivas não consensuais. Segundo Cabral (2010), a permanência das escolas especiais em “casos extraordinários” não rompe com um modelo de segregação. Carvalho (2004) e Baptista (2011), consideram que as classes especiais perpetuam a estigmatização dessas pessoas. A falta de clareza em critérios que definam o modelo de atendimento e o público alvo faz com que se negue a deficiência das pessoas e suas possibilidades de escolarização, já que nem sempre estes espaços são ocupados por seus legítimos ocupantes (CARVALHO, 2004). Para Cury (2005), a manutenção do termo “preferencialmente” na legislação demonstra que escolas e classes especiais são concebidas como espaços diferenciados que promovem a igualdade de oportunidades, sendo a escola comum vista como serviço de menos qualidade, o que acaba por agravar a condição de deficiência. Essas discussões revelam que as políticas públicas perpassam por campos ideológicos distintos e conflitantes (KASSAR, 2011) e, por isso, muitas vezes dificultam a consolidação de uma concepção de fato inclusiva, retomando propostas não realizadas integralmente (PRIETO, 2006).

Nos anos subsequentes, foram criados outros programas e comissões com foco na educação e no atendimento educacional especializado, como o Conselho Nacional de Combate à Discriminação – CNCD, as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da Educação Básica (Resolução CNE/CEB n. 01/2002, revogada pela Resolução CNE/CEB n. 02/2015), o reconhecimento da Língua de Sinais – LIBRAS – como meio de expressão e comunicação e sua articulação com os PCNs, o Programa de complementação ao

Atendimento Educacional Especializado às pessoas Portadoras de Deficiências –PAED, o Decreto n. 5296/2004, sobre normas e critérios para promoção de acessibilidade e atendimento adaptado de acordo com a ABNT e linhas de pesquisa sobre o tema (CABRAL, 2010).

A mudança com relação ao público alvo da educação especial veio com a *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (2008) e a Resolução CNE/CEB n. 04/2009. Os documentos propõem o seguinte público:

Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE: I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009).

No Brasil, essas definições resultaram em reflexões a respeito do diagnóstico para o acesso ao atendimento especializado. Baptista (2011) é um dos autores que apontam estudos que sinalizam os riscos do encaminhamento de alunos com dificuldades de aprendizagem, decorrentes de processos de ensino insatisfatórios e inflexíveis, o que acarreta na estigmatização dos mesmos. Em discussões com este enfoque, associa-se as categorias do que se propõe a ser um público alvo deste atendimento a uma ideia implícita de desvantagem centrada no aluno. Assim, perpetua-se uma lógica médica e jurídica de correção aos desvios de normalidade a partir do grande peso atribuído ao diagnóstico para que haja acesso à escola e ao serviço especializado.

Plaisance (2015) considera que a necessidade sistemática de distinção de um público alvo para que haja acesso a recursos diferenciados revela que ainda não há equidade nos processos educativos, ou seja, não há educação inclusiva. Para o autor, ao instituir uma política de educação especial com a definição de público alvo, o Brasil evidencia a permanência de ambiguidades em sua política no que tange ao processo de escolarização:

De fato, esta se define como *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Consequentemente, pode-se questionar a persistência de uma coexistência do especial e do inclusivo, que tangem, no entanto, a paradigmas opostos e orientam para políticas radicalmente diferentes. Além disso, esse texto oficial define crianças como público alvo. Ora, a própria noção de *necessidades especiais* sugere uma atenção às particularidades educativas das crianças, as suas singularidades e, por

consequente, opõe-se à delimitação de diagnósticos médicos ou psiquiátricos. (PLAISANCE, 2015, p. 236, destaques do texto original).

Segundo o autor, como herança de um modelo de segregação e isolamento, constituiu-se a representação de que toda especialidade ou diferenciação do ensino direciona-se a um público de conotação negativa: pessoas “anormais” que necessitam escolas “especiais”. Angelucci (2014) e Nabuco (2010) complementam esta ideia à luz dos processos de medicalização e psicopatologização, tecendo uma crítica às diferentes nomenclaturas utilizadas para a definição deste público, já que estas continuam aderindo ao olhar clínico e patológico. A respeito desta discussão, Rahme (2013) pontua:

A tendência de reproduzir, no campo das políticas educacionais ditas inclusivas, essas concepções e práticas indicaria o quanto a categorização pode persistir no discurso sobre esse aluno, ainda que sob novas roupagens, reatualizando antigos desafios (RAHME, 2013, p. 101).

Em contrapartida, há autores que consideram a definição de um público alvo de modo detalhado e objetivo como essencial para a garantia de direitos, ainda que corra o risco da permanência de classificações (CABRAL, 2011). Nota-se ausência de consenso acadêmico sobre a necessidade ou não da distinção de um público alvo; em caso positivo, de quem seria essa responsabilidade; e, conseqüentemente, de quais parâmetros tornam-se referência para a aquisição de recursos materiais e humanos.

A *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (2008) e a Resolução CNE/CEB n. 04/2009 propõem a transversalidade da educação especial, em articulação com o ensino comum, ou seja, considera os serviços de apoio especializado como complementares e suplementares, e não mais substitutivos, obrigatoriamente na própria escola ou em centros especializados. Também atribui ao Atendimento Educacional Especializado – AEE – a função de organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, elaborar o plano de atendimento educacional especializado, estabelecer articulação com professores da sala comum, organizar os atendimentos na sala de recursos multifuncionais, estabelecer parcerias intersetoriais, orientar professores e famílias, dentre outras funções (BRASIL, 2009).

O Art. 11 da Resolução CNE/CEB n. 04/2009 especifica que a proposta de AEE deve ser aprovada pela respectiva Secretaria de Educação ou órgão equivalente, proporcionando diferenças entre os municípios, ou mesmo entre escolas municipais e estaduais de uma mesma localidade, quanto às formas de atendimento distribuídas nos níveis infantil, fundamental e

médio da educação básica. Em São Paulo, por exemplo, as salas de recursos multifuncionais são destinadas prioritariamente ao ensino fundamental, mesmo em complexos educacionais, sendo o serviço de itinerância o mais comum em escolas de educação infantil. O programa oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo conta com o Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão – CEFAI, responsável por desenvolver ações de formação e projetos, produzir materiais, orientar e supervisionar as Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – SAAI, além de dispor de acervo bibliográfico e de disponibilizar equipamentos específicos para alunos com necessidades educacionais especiais. Ao que parece, a educação especial passou a ser definida mais pelas ações do AEE do que como modalidade transversal de ensino. De acordo com Garcia e Michels (2011), ainda que as ações não garantam a transformação dos espaços escolares em espaços mais democráticos, visto que a educação nacional possui outras questões em jogo, é possível considerar que houve a passagem de uma lógica de normalização para uma abordagem mais inclusiva.

Alguns autores destacam dois grandes desafios para a educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil: a maior articulação do percurso escolar da pessoa com deficiência ao currículo geral da escola e a formação docente. De acordo com Silva (2016), Magalhães e Soares (2016), a questão curricular para atender às demandas de todos rompe com um sistema de educação homogêneo e requer a construção de propostas menos rígidas. Para elas, trabalhar com objetivos e conteúdos escolares fixos, promovendo flexibilizações ou adaptações é uma forma de minimizar o conhecimento específico para pessoas com deficiência e, por isso, não questiona um modelo social excludente. Nessa perspectiva, é a problematização do currículo e o questionamento de toda organização escolar que se apresentam como grandes desafios para uma educação verdadeiramente inclusiva.

Quanto à formação docente, o Brasil possui muitas críticas com relação ao tema: os currículos são fragmentados com conteúdos genéricos, há dissociação entre teoria e prática, estágios fictícios e programas de avaliação precários. Além disso, os currículos não favorecem a prática reflexiva, nem valorizam experiências de trabalho (GATTI, 2013). Neste cenário, a formação de professores para o trabalho com pessoas com deficiências, de acordo com as últimas proposições da legislação nacional, também apresenta problemáticas. Para Michels (2011) e Garcia (2013), a formação em educação especial historicamente sempre foi separada da educação para docência em geral. Se antes havia as habilitações, atualmente está em construção um profissional polivalente, com um leque amplo de atuação, mas centrado na sala de recursos multifuncionais. Ainda não há a preocupação com a reflexão no fazer pedagógico e os cursos oferecidos para formação continuada têm priorizado modelos médicos

e psicológicos tanto para diagnosticar o público alvo da educação especial quanto para nortear a metodologia de trabalho, em geral com a aplicação de técnicas comportamentais. As autoras concluem que as propostas de formação inicial e continuada secundarizam o pedagógico, pois não tem como foco central a articulação entre os professores do atendimento especializado e da sala comum.

Segundo Prieto (2015), o país ainda carece de um projeto de formação construído em articulação entre as instituições de ensino superior com os movimentos sociais voltados para o atendimento das pessoas com deficiência, o que resulta na difusão de conteúdos bastante genéricos sobre o tema:

Um dos problemas nas propostas de formação continuada na área de educação especial, salvas exceções, consiste em disponibilizar cursos muito aligeirados, com baixa carga horária e, por vezes, desconsiderando as expectativas e necessidades de seus participantes. Vale lembrar que atuar como professor especializado atualmente pressupõe maior complexidade, por que este profissional precisa interagir com a escola como um todo. Portanto, é importante que reúna informações, que permitam compreender a história de funcionamento singular da escola, como e quais valores circulam na instituição, como são estabelecidas as relações entre os profissionais e as relações de poder, sobre seu projeto político pedagógico, as opções curriculares, a formação de professores e outros profissionais da escola, entre outras. Precisam ser aceitos como parte daquela escola, daquele grupo, para que sua ação como professor especializado seja legitimada, respeitada e as trocas de conhecimento fluam (PRIETO, 2015, p. 230).

Desse modo, para atender à demanda de uma educação inclusiva, a formação docente deve ir além da aprendizagem de conteúdos ou técnicas a ser transmitidos e aplicados. Uma formação fragmentada em disciplinas e metodologias não contribui para uma perspectiva inclusiva, que precisa ser abordada de modo transversal (*Ibid.*).

Pletsch (2009) destaca algumas competências para o trabalho docente. No que se refere à educação inclusiva, partindo do pressuposto de que a aprendizagem é um processo individual, propõe o resgate da história pessoal e social da pessoa, até que ela se reconheça como membro pertencente a um grupo social. Nesse sentido, a formação de professores deveria priorizar ações que possibilitassem a construção de um percurso individualizado para cada aluno, numa articulação entre teoria e prática.

No decorrer deste texto, nota-se que os direitos das pessoas com deficiências no Brasil foram construídos socialmente e, por isso, representam conquistas em alguns aspectos, mas também evidenciam ambiguidades em outros. Na tentativa de construir um sistema educacional de perspectiva inclusiva no país, destacam-se como avanços no atendimento a pessoas com deficiências a ampliação do acesso e sua continuidade para níveis mais elevados de ensino (PRIETO, 2015); em contraposição, permanecem desafios como a universalização

do acesso e a questão da qualidade da educação, nos aspectos curriculares e de formação docente (OLIVEIRA, 2007), já que a escola faz parte de uma sociedade com configurações que acabam por refletir-se na organização escolar.

Ao lançar um olhar para a trajetória brasileira e os estudos que versam sobre o tema, é possível afirmar que muitos efeitos decorrentes da legislação nacional ainda estão por se consolidar nos sistemas de educação. Alguns autores consideram que há desconexões entre as conquistas legais e sua efetivação na prática (PRIETO, 2015; CARVALHO, 2004), talvez porque grandes mudanças ocorreram na última década e os sistemas de ensino apresentam formas muito heterogêneas de lidar com as proposições legais.

6.3 O mapeamento do contexto de aprendizagem: mediação e desenho universal

Os princípios que regem a educação para todos apontam para uma concepção relacional sobre a deficiência, isto é, implicam em uma condição que se agrava ou se neutraliza de acordo com as potencialidades do contexto. A acessibilidade é um termo utilizado para expressar estas potencialidades, tornando o contexto mais inclusivo na medida em que todas as pessoas que dele compartilham tenham acesso aos recursos disponíveis, viabilizando seu convívio com segurança e autonomia (MANZINI, 2006; FERNANDES; ORRICO, 2008). Esta lógica tem sido pensada na arquitetura, espaços e mobiliários, na construção civil e planejamento urbano, nos sistemas e meios de comunicação e informação, sendo um princípio norteado à eliminação de barreiras e à garantia da participação e usufruto de todos a bens comuns como educação, saúde, trabalho e assistência social⁴⁵. O Art. 3º da Lei n. 13146/2015 traz as definições:

Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

II - desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;

III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;

⁴⁵ A acessibilidade, portanto, é um conceito que se relaciona à inclusão social e considera não apenas as pessoas com deficiência, mas um debate sobre gênero, raça, diferenças geracionais e cultura.

IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;

b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;

c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;

d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;

e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;

f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias;

V - comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações;

VI - adaptações razoáveis: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais;

VII - elemento de urbanização: quaisquer componentes de obras de urbanização, tais como os referentes a pavimentação, saneamento, encanamento para esgotos, distribuição de energia elétrica e de gás, iluminação pública, serviços de comunicação, abastecimento e distribuição de água, paisagismo e os que materializam as indicações do planejamento urbanístico;

VIII - mobiliário urbano: conjunto de objetos existentes nas vias e nos espaços públicos, superpostos ou adicionados aos elementos de urbanização ou de edificação, de forma que sua modificação ou seu traslado não provoque alterações substanciais nesses elementos, tais como semáforos, postes de sinalização e similares, terminais e pontos de acesso coletivo às telecomunicações, fontes de água, lixeiras, toldos, marquises, bancos, quiosques e quaisquer outros de natureza análoga;

IX - pessoa com mobilidade reduzida: aquela que tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentação, permanente ou temporária, gerando redução efetiva da mobilidade, da flexibilidade, da coordenação motora ou da percepção, incluindo idoso, gestante, lactante, pessoa com criança de colo e obeso;

X - residências inclusivas: unidades de oferta do Serviço de Acolhimento do Sistema Único de Assistência Social (Suas) localizadas em áreas residenciais da comunidade, com estruturas adequadas, que possam contar com apoio psicossocial para o atendimento das necessidades da pessoa acolhida, destinadas a jovens e adultos com deficiência, em situação de dependência, que não dispõem de condições de autossustentabilidade e com vínculos familiares fragilizados ou rompidos;

XI - moradia para a vida independente da pessoa com deficiência: moradia com estruturas adequadas capazes de proporcionar serviços de apoio coletivos e individualizados que respeitem e ampliem o grau de autonomia de jovens e adultos com deficiência;

XII - atendente pessoal: pessoa, membro ou não da família, que, com ou sem remuneração, assiste ou presta cuidados básicos e essenciais à pessoa com deficiência no exercício de suas atividades diárias, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

- XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;
- XIV - acompanhante: aquele que acompanha a pessoa com deficiência, podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal. (BRASIL, 2015).

Dessa mesma lei, é possível depreender duas formas de tornar um contexto mais acessível. A primeira conta com adaptações, modificações ou ajustes para assegurar igualdade de condições ou oportunidades para todos; nestes casos, há um projeto primordial que foi elaborado sem o conhecimento, ou mesmo sem a valorização das singularidades de todos, o que demanda “adaptações”. A segunda é o *desenho universal*, que já traz em sua essência um planejamento capaz de atender e incluir a todos, sem a necessidade de adaptações posteriores.

O desenho universal surgiu durante a década de 90, com o trabalho de Ronald Mace (1941-1998), então arquiteto e diretor do *Center for Universal Design* da *North Carolina State University*. A ideia era conceber produtos e ambientes para que o maior número de pessoas pudessem utilizá-los sem a necessidade de adaptações, baseando-se nos princípios de uso equiparável, flexível, seguro, que exige baixo esforço físico, com informações de fácil percepção, uso simples e intuitivo, com dimensões e espaço apropriados para o acesso⁴⁶. Este movimento inspirou estudos também no campo da educação, com o intuito de alcançar melhores resultados com grupos heterogêneos de alunos (HITCHCOCK *et al.*, 2002; BOCK; GESSER; NUEMBERG, 2008). Em geral, há a defesa de que, mediante a transformação da prática pedagógica, com a eliminação de barreiras e a implementação de estratégias colaborativas, todos podem participar do ambiente escolar e ter acesso ao conhecimento.

Trabalhar com a educação de forma que as propostas pedagógicas atendam ao máximo as singularidades de todos e minimize a necessidade de adaptações, requer, em primeiro momento, o questionamento do próprio sistema. Por um lado, a padronização de objetivos e conteúdos, uniformizados para todos, resultam em práticas de verificação e classificação que acabam por reforçar um sistema excludente de ensino (LUCKESI, 2000); por outro lado, as flexibilizações curriculares podem representar restrições e empobrecimento dos conteúdos, acentuando diferenças que perpetuam a exclusão (GARCIA, 2006). Para Mantoan (2013),

A tendência de diferenciar o ensino escolar comum para certos grupos de alunos ou mesmo para um único aluno é uma prática que não corresponde a uma educação verdadeiramente inclusiva [...] Para que uma pedagogia da inclusão seja exercida nas escolas, ela deverá acolher a diferença de todos os alunos como próprias da natureza

⁴⁶ Para acessar uma descrição completa: https://projects.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about_ud/udprinciples.htm.

multiplicativa da diferença, que se reproduzem, não se repetem, se ampliam e não se reduzem ao idêntico e existente. (MANTOAN, 2006, p. 6).

Se há um parâmetro estabelecido para todos, então não há o questionamento da organização curricular que promova uma escola inclusiva; o mesmo não ocorreria se as próprias pessoas fossem consideradas na definição de objetivos e conhecimentos para sua aprendizagem, introduzindo mudanças substanciais nas formas organizativas da escola numa visão mais abrangente. Desse modo, as “adaptações”, quando instituídas a partir de um olhar técnico para a promoção de aprendizagens de conteúdos pré-definidos, configuram uma perspectiva de trabalho pedagógico ainda centrada no sujeito e na questão da deficiência. Ademais, do ponto de vista da organização da ação docente, as “adaptações” nada mais são (quando bem sucedidas) do que mediações que perpassaram outros canais, portanto, são possibilidades que deveriam compor o contexto de aprendizagem para viabilizar as escolhas das pessoas, ampliando o potencial do planejamento em assumir caráter universal⁴⁷.

O conceito de mediação já foi abordado neste trabalho, com ênfase nos três eixos que delineiam um contexto social: objetos, cultura e sujeitos. Segundo Vygotski (1997), esta é a forma do humano desenvolver-se, apropriar-se do mundo em que vive e nele promover transformações. Em *Fundamentos de Defectología (Id., 1997, V)*, o autor argumenta sobre os casos em que este processo está prejudicado, o que resulta, em sua visão, numa incompletude na formação das funções psíquicas superiores. Para ele, quando há dificuldade de participação no contexto, seja por pessoas com deficiências ou questões físicas, comportamentais e psíquicas, o caminho seria encontrar estratégias que tornassem essa participação possível e assim viabilizassem o processo de mediação. Com base nos mesmos princípios de interiorização e zonas de desenvolvimento, há o indicativo de reconhecimento das formas de interação dessa pessoa com o mundo e de como a educação pode contribuir para favorecê-las. Nesse sentido, se há uma interrupção no processo de mediação, há a preocupação com a criação de sistemas compensatórios que possibilitem o acesso por outras vias. Assim, Vygotski defendia o braille para cegos (estímulo tátil como compensação da linguagem visual)

⁴⁷ Na ocasião de levantamento bibliográfico realizado neste estudo, muitas referências foram acessadas a respeito das relações entre mediação e educação especial; acessibilidade e educação inclusiva; desenho universal, arquitetura e educação para todos. Dentre as diversas “opiniões” encontradas, um posicionamento foi inevitável pelo compromisso com a qualidade na educação. A expressão “mediação inclusiva” (a referência não será citada, basta uma pesquisa pelo Google para encontrá-la) foi uma das que mais causou espanto, não pela intenção do tema, mas pela falta de conhecimento sobre o próprio conceito. Se há mediação (conceito desenvolvido por Vygotski que foi indevidamente utilizado sem citá-lo), ela é por si só “inclusiva”. Não há como argumentar sobre mediação se esta não se conecta de alguma forma ao indivíduo, o próprio significado da palavra já diz isso. Se a intenção do docente ou parceiro foi atuar como mediador e, por alguma razão, não foi uma experiência bem sucedida, não é possível falar em mediação, por que este é um conceito que tem sentido do ponto de vista do sujeito, para todos, e suas funções psíquicas em desenvolvimento, não o contrário.

e a comunicação alternativa para surdos (estímulos visuais como compensação da linguagem sonora)⁴⁸. Nota-se que, para o autor, no centro dessas estratégias pedagógicas está o processo de mediação: dentre sintomas e interesses que cada sujeito apresenta, privilegia-se sua forma de participação significativa em dado contexto.

Para ilustrar essa argumentação, a obra de Causton-Theoharis (2009) traz bons exemplos. A autora tece uma relação entre as habilidades dos educandos e as estratégias pedagógicas que melhor se adequam a elas, promovendo resultados satisfatórios em seu desenvolvimento. Segundo esta proposta, (a) crianças com habilidades verbal e linguística são competentes no domínio das palavras e por isso se beneficiam de estratégias com base em histórias, piadas, discursos, leituras, redações, livros e revistas; (b) crianças com habilidades lógicas, que inclui a matemática, números e sequencias, compreendem os conteúdos que permeiam sistemas, labirintos, jogos, tabelas, fórmulas, códigos e probabilidades; (c) já as crianças com habilidade espacial criam imagens mentais e representam objetos, cenas e figuras em suas relações com o conhecimento, valendo-se de mosaicos, desenhos, ilustrações, modelos, mapas e vídeos para sua aprendizagem; (d) enquanto que as crianças com habilidades corporais possuem conforto e familiaridade com o movimento e expressam aprendizagens mediante teatros, jogos de dramatização, expressões faciais e gestos, experimentos, passeios, esportes, danças; (e) crianças com habilidade musical são sensíveis aos sons, ritmos e tons, reconhecendo suas nuances e sequências, por isso lidam melhor com estratégias de apresentações, composições, melodias, estilos musicais, instrumentos, leituras em coral; (f) crianças com habilidades interpessoais são observadoras e estão atentas às pessoas, aos relacionamentos ou interações que ocorrem, sendo beneficiadas quando são priorizadas tarefas em grupos, projetos, debates e entrevistas; e (g) crianças com habilidades intrapessoal são reflexivas e atentas a seus estados interiores, sendo o uso de diários, relatórios, meditações, autoavaliação e escritas reflexivas boas propostas.

É merecido um cuidado com essa classificação de Causton-Theoharis (2009), que se vale nitidamente dos estudos de Howard Gardner, e pode levar à fragmentação do conhecimento, enquanto as crianças se utilizam das relações entre as múltiplas linguagens para se expressar (MALAGUZZI, 2001)⁴⁹. Contudo, a autora demarca possibilidades que, se bem avaliadas pelo docente, contribuem para refletir sobre o desenvolvimento das crianças.

⁴⁸ Vygotski desenvolveu seus estudos entre as décadas de 20 e 30, período em que ainda havia a segregação de pessoas com deficiências. Evidente que sua obra traz marcas deste período, principalmente quanto às terminologias que utiliza (“defeito”, “técnicas artificiais”, “desvios”, “crianças anormais”, “patologias”). Entretanto, o conceito de mediação é crucial para o entendimento da análise proposta.

⁴⁹ Neste estudo, corrobora-se com a visão de Lóris Malaguzzi, como será explorado na seção seguinte.

Vale ressaltar que é uma obra publicada no periódico acadêmico britânico *Teaching Exceptional Children*.

Há também o trabalho de Switlick (1997), que descreve categorias gerais de adaptações e modificações, tais como: regular o tamanho das atividades e consignas; regular o tempo oferecido para que a proposta seja concluída ou mesmo parte dela; apresentar a proposta de formas variadas (oral, demonstração, modelo, desenho, digitação, gráficos, tabelas etc); aceitar respostas de formas variadas (idem); adequar as dificuldades conceituais às potencialidades dos educandos; oferecer assistência gradativa, quanto a apoios e/ou parceiros; ajustar as expectativas para avaliação do trabalho pedagógico. Ora, se há a criação de um recurso que tenha como função auxiliar a criança em sua aprendizagem (similar ao momento em que, na educação infantil, as crianças passam a grafar o próprio nome porque já o reconhecem grafado em seus pertences, recorrendo a eles como um apoio para a memória), então há um objeto mediador, que pode contar ou não com um parceiro mais experiente. Do mesmo modo, quando há adequação da dificuldade conceitual às possibilidades das crianças, há um trabalho pedagógico que considera as zonas de desenvolvimento.

O que os autores denominam “adaptações” são estratégias pedagógicas que incidem (ou ao menos têm a intenção de incidir) em funções psíquicas em desenvolvimento, isto é, visam canais onde o processo de mediação não está interrompido. Quanto maior a probabilidade do contexto de aprendizagem permear os três eixos de mediação (objetos, cultura e sujeitos) de forma intencional, maiores serão as possibilidades de atender a todas as crianças. Não é necessário que haja uma criança cega para que seja ofertado às crianças recursos sonoros e/ou táteis; afinal, todas se beneficiam destas linguagens se vinculadas a seus interesses genuínos. Enquanto a estratégia carregar o nome “adaptação” e obrigatoriamente se fizer presente no contexto escolar apenas nas circunstâncias de adequação às tipologias de deficiências, então ela vai diferenciar, porque parte de outra concepção; mas se a reflexão docente e seu planejamento considerarem o atendimento das singularidades das crianças e suas escolhas, as estratégias serão mediações, para todos, porque irão compor o contexto de aprendizagem. Evidente que os fatores influentes em dado contexto devem ser considerados, o que também inviabiliza a aplicação de projetos prontos.

O desenho universal para aprendizagem emerge nessa linha de trabalho. Os docentes buscam as adaptações porque seu planejamento não considerou a todas as crianças⁵⁰. Hitchcock *et al.* (2002) explicam que, em um currículo baseado no desenho universal para

⁵⁰ Estabeleceu-se a educação infantil como recorte para esta pesquisa. Sem dúvida, é um desafio pensar estas relações no ensino fundamental, visto que seu currículo define objetivos e conteúdos inequívocos.

aprendizagem, os objetivos são adequados e desafiadores para todos; materiais e/ou recursos são flexíveis e atendem a múltiplas formas de representação de um mesmo conteúdo; a metodologia é diversa o suficiente para atender interesses e dar apoio a todos; e a avaliação visa obter informações que ajudem o docente a ajustar o processo e maximizar aprendizagens. É uma alternativa para romper com a inclusão a partir de um diagnóstico de deficiência, com a inserção de recursos diferenciados apenas para o atendimento especializado e com a diferenciação entre planejamentos: um para a turma e outro apenas para uma criança (BOCK; GESSER; NUERNBERG, 2018). Com o desenho universal, o foco se desloca do indivíduo e recai sobre o contexto de aprendizagem e, por isso, é uma perspectiva alinhada ao modelo social para a concepção da deficiência.

Há autores que consideram o potencial do desenho universal para minimizar a necessidade de serviços de apoio à inclusão (FOVET, 2014; KUMAR; WIDEMAN, 2014), outros salientam em seus estudos que essa abordagem dialoga melhor com as pedagogias ativas ao considerar o educando no centro de seu processo de aprendizagem (BOCK; GESSER; NUERNBERG, 2018). Para Nelson (2013), o reconhecimento de todos como seres singulares faz com que desenho universal possa ser interpretado de modo mais abrangente e possa, assim, condensar os resultados de pesquisas sobre a aprendizagem em suas relações com: (a) aspectos biológicos (como o sono e a alimentação) e emocionais (quanto à predisposição e motivação); (b) as experiências significativas (que priorizam o tempo e o espaço em sua organização para explorar o conhecimento); (c) o sentido da aprendizagem para o educando (interesse genuíno) e suas maneiras de relacionar-se com o conhecimento (estilos, ritmos e múltiplas linguagens); e (d) a importância de um clima acolhedor nas situações de aprendizagem, de deleite e alegria, em contraponto às ameaças ou punições (a aprendizagem como motivo de prazer)⁵¹.

Orsati (2013) considera que quando o docente reconhece e aceita a diversidade, validando as diferentes habilidades e interesses de cada educando, há um olhar inicial para o planejamento, a fim de reformular caminhos metodológicos. Tomando este planejamento como uma proposta de condução do grupo coletivamente, é possível que durante as reflexões do professor surjam “adaptações”, para que todos “se encaixem” no plano original, ou que este plano seja “revisto”. A escolha do docente demarca o ponto em que se revelam as concepções que norteiam sua prática pedagógica, quanto à relação entre adultos e crianças, ao

⁵¹ Nelson (2013) não utiliza os termos “interesse genuíno”, “múltiplas linguagens” ou “aprendizagem como motivo de prazer”, mas eles foram aqui inseridos por que são representativos para esta pesquisa e estão alinhados à defesa do trabalho citado.

potencial de cada sujeito na condução de sua aprendizagem, à educação para todos, à deficiência etc. Porque se já há consciência a respeito de quais são as possibilidades que viabilizam o processo de mediação para todos, há questionamento sobre a condução do grupo, se esta será coletivamente, em pequenos agrupamentos ou mesmo individual, sobre recursos ofertados, sobre o papel do docente no decorrer da proposta, sobre as adequações quanto ao tempo e ao espaço, e até mesmo críticas a respeito do alcance da ação docente.

Nesse sentido, há uma ressalva na interpretação do que seria trabalhar com o desenho universal numa escola que atende um público não apenas muito diverso, mas também muito amplo. As resoluções que definem a quantidade de crianças por classe são encargo das redes de ensino municipais e estaduais (BRASIL, 1996), o que resulta em contextos que variam quanto ao atendimento ofertado em função das concepções da rede de ensino e verbas disponíveis para abertura de novas escolas que comportem uma demanda menor. Em São Paulo, por exemplo, a educação infantil atende 35 crianças por turma, enquanto que os indicativos do documento *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* apontam para 20 crianças entre 4 e 5 anos para cada adulto (BRASIL, 2006). É possível a interpretação de que uma proposta acessível a todos seja necessariamente conduzida coletivamente pelo docente; e não há nenhum impedimento ou crítica caso isso seja possível. No entanto, o desenho universal visa uma organização acessível a todos, não necessariamente uma condução ao mesmo tempo, e pode contar com propostas diferenciadas a cada pequeno agrupamento, trabalhos colaborativos, com maior ou menor autonomia em relação ao apoio docente, dependendo de outros fatores influentes no contexto de aprendizagem.

Um desses fatores sem dúvida é a condição de acessibilidade física das escolas. Correa e Manzini (2012) argumentam que muitas construções foram realizadas em épocas não muito recentes, quando não se considerava o acesso desse público às escolas comuns. Neste quesito, a legislação nacional prevê a adequação dos espaços, mas ainda há comprometimento do acesso desses alunos. Os autores finalizam o artigo ressaltando que a lei trata de recursos físicos e ainda não garante a competência dos profissionais.

Recursos físicos e recursos humanos são fatores interdependentes em muitas situações no trabalho com esse público. Um exemplo muito simples é a rampa de acesso⁵²: se no espaço escolar há muitas escadas, a livre circulação de um cadeirante é comprometida e muitas vezes se torna dependente de outras pessoas. Em situações como essa, em que um educando demanda atenção direta de um profissional, a condução do grupo-classe, ainda que em

⁵² Acessível a todos, não apenas cadeirantes, mas também idosos e mães com carrinhos de bebês, a rampa é um bom exemplo de desenho universal.

pequenos agrupamentos, fica a cargo das mediações disponíveis no espaço ou parceiros mais experientes, o que se potencializa se são crianças pequenas. A rampa é apenas um espaço de passagem, mas essa lógica sucede em vários espaços que compõem o ambiente escolar. Em função da inadequação do espaço ou mesmo dos recursos nele disponíveis (como brinquedos e materiais pedagógicos), é possível que os educadores se vejam em situação de escolha sobre onde atuar, conduzir, mediar a aprendizagem. Quanto mais favorável o espaço, o terceiro educador, maiores serão as possibilidades do docente em estabelecer mediações de modo intencional e qualitativo.

O artigo de Rocha, Desiderio e Massaro (2018) suscita uma reflexão nessa linha, embora não tenha sido o foco do estudo relacionar os fatores físicos e humanos que compõem um contexto. As autoras trazem o parque como contexto de aprendizagem na educação infantil e tecem uma crítica sobre a acessibilidade de crianças com paralisia cerebral durante a brincadeira neste espaço. Para as autoras, o parque promove, para todas as crianças, a participação em atividades lúdicas, o desenvolvimento de suas capacidades e a expressão de seus sentimentos, sendo deste modo, importante que este espaço seja acessível e seguro. Elas destacam que crianças com diagnóstico de paralisia cerebral podem apresentar alterações posturais e distúrbios motores, com ou sem influências em suas manifestações linguísticas; por isso, a inadequação do espaço pode prejudicar o desempenho e participação da criança ou mesmo oferecer riscos de acidentes. Apesar da inadequação dos equipamentos, a participação dessas crianças tornou-se possível mediante o auxílio de professores e/ou cuidadores; mas o artigo conclui que os profissionais ainda pouco entendem sobre os interesses desta criança, deixando a formação como indicativo, além da qualificação do espaço.

O primeiro ponto a se destacar nessas conclusões é a questão da formação profissional. Quando se trata do trabalho com crianças pequenas, ainda mais num ambiente tão diverso na oferta de brincadeiras e descobertas como é o parque, a observação é a principal ferramenta que norteia as demais ações pedagógicas, seja para o caso de uma criança com deficiências ou não. É o olhar atento para os interesses das crianças que possibilita a ampliação de sua experiência com o mundo e não sua condição biológica. O segundo ponto que merece destaque é a qualificação do espaço, alinhada à perspectiva de desenho universal. Alguns países já vêm desenvolvendo a ideia de parque para todos, em que os equipamentos são projetados para ser livres de barreiras arquitetônicas: há espaço suficiente para circulação de cadeiras de rodas, brinquedos táteis e sonoros, jardins que exploram os sentidos, além de atender às normas de sinalização, banheiros e bebedouros acessíveis. Na Itália, por exemplo, as iniciativas partem principalmente de associações, em parceria com os governos locais, e

resultam em parques públicos. Há uma concepção de “pensar, construir e brincar juntos”, fazendo alusão ao engajamento da comunidade num projeto para todos⁵³. Um parque com brinquedos acessíveis provavelmente não demanda a atenção de um educador para segurar uma criança (evitando acidentes); diferente disso, ele pode atuar mediando a relação entre pares, favorecendo a sustentação de demandas comunicativas em situações de brincadeira em grupo.

Neste texto, não há intenção de discutir a respeito de todos os fatores influentes nos contextos de aprendizagem, até porque os contextos são muito diversos e contam com uma variação qualitativa de relações entre esses fatores. É pretensiosa a tentativa de listar todos eles, mas é possível apontar que estes fatores são interdependentes no mapeamento do contexto e perpassam os três eixos do processo de mediação (objetos, cultura e sujeitos), assumindo complexidade singular, para cada grupo-classe, em cada espaço ou situação. Mapear o contexto de aprendizagem é refletir sobre as alternativas disponíveis para promover maior participação e aprendizagem de todos.

Aqui, as problemáticas perpassam dois campos: um que está sob a responsabilidade do docente, sua governabilidade e suas concepções; e outro que não está. No primeiro campo, o desenho universal para aprendizagem auxilia na visão integral de todos, compreendendo suas possibilidades (ser como um todo) para além das necessidades (deficiência). São estas possibilidades as vias de acesso para a mediação (diagnósticos similares resultam em formas pessoais distintas de lidar com o conhecimento ao mesmo tempo em que pessoas muito “diferentes”, com e sem deficiências, podem lidar com o conhecimento a partir dos mesmos interesses); assim, estratégias diferenciadas (“adaptações”) não têm sua origem na adequação para deficiências, mas na escolha do beneficiário da ação. No segundo campo, há uma dimensão política e cultural que influi nos contextos de aprendizagem, instituindo fatores que não estão ao alcance da ação pedagógica. Neste enfoque, a acessibilidade é vista como exclusividade de pessoas com deficiências, passando uma imagem de que os recursos solicitados estão atrelados à condição dessas pessoas e não à melhoria dos contextos, que não

⁵³ Em Reggio Emilia, o Parque *Noce Nero*, inaugurado em 2017, foi projetado em parceria com a escola primária *Marco Polo*; a *progettazione* pode ser resgatada em <https://www.cittasenzabarriere.re.it/tag/noce-nero/>. Imagens de outros parques na Itália podem ser acessadas em <http://www.parchipertutti.com/>; <https://www.parcoinclusivopadova.it/>; <https://www.architutti.it/10-cose-sui-parchi-inclusivi/>; e <https://www.romapertutti.it/tag/parco-inclusivo/>. Há poucas iniciativas nessa linha no Brasil, sendo a mais difundida a Alpato (para mais informações: <http://annalaura.org.br/>). É muito reveladora a pesquisa no Google sobre o tema em âmbito nacional. As notícias veiculam as mesmas preocupações com a acessibilidade utilizando termos como “parque inclusivo”, “parque adaptado” e até mesmo “parque para deficientes”, enquanto que o site oficial apenas lida com a expressão “parque para todos”. É simples a distinção, que já revela a cultura do país.

foram, desde o princípio, planejados para ser acessíveis (para todos e não somente para as pessoas com deficiências)⁵⁴. Portanto, mapear o contexto de aprendizagem é também um modo de denunciar os entraves para a melhoria da qualidade da educação. É uma condição velada que muitas vezes não está nem sob o controle da instituição escolar.

Não que a organização da ação pedagógica seja impossível num contexto com carência de recursos, sejam eles físicos ou humanos, para o atendimento de um público diverso e amplo, mas a qualidade da educação cai porque os fatores que compõem o contexto de aprendizagem implicam em escolhas do docente. É possível que este se veja obrigado a decidir por um caminho que, se houvesse outro recurso, não teria sido percorrido. Desvelar estas escolhas evidenciam concepções não apenas do profissional, mas de todo um sistema.

⁵⁴ Breve exemplo: na defesa pela presença de um estagiário de apoio ou cuidador nas escolas há uma visão de que estas crianças apenas podem participar dos ambientes escolares de modo satisfatório quando um desses profissionais participa do contexto de aprendizagem. E é evidente que fará diferença: é um adulto a mais no contexto para estabelecer mediações junto às crianças. O que está velado nessa situação é a qualidade do contexto ofertado que, pela inadequação do espaço físico e qualidade dos materiais, somado à quantidade de crianças, pode levar os educadores a concordar com este ponto de vista, mesmo que esta não seja sua concepção.

7 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Nesta seção, o conceito de documentação pedagógica é explorado com dois objetivos: articulá-lo aos ideais que sustentam a educação para todas as crianças e retratar seu delineamento em cenário nacional. Para isso, foi retomado o levantamento de estudos sobre o tema e autores que se tornaram referência justamente por seu interesse em categorizar princípios e estratégias subjacentes a essa abordagem em Reggio Emilia, como os trabalhos de Alfredo Hoyuelos, além dos conhecimentos e escritos vinculados ao próprio Lóris Malaguzzi e seus colaboradores.

Para lidar com os ideais que sustentam a educação para todas as crianças, recorre-se à documentação pedagógica em seu potencial de indagação da qualidade da educação infantil e de construção de significados. As concepções de criança, infância, o brincar e o desenvolvimento, associadas ao conceito em pauta, foram reveladas para atribuir sentido a essa abordagem no que condiz a uma educação mais inclusiva, mediante suas estratégias pedagógicas.

Como as discussões sobre a documentação pedagógica são incipientes no país, foi necessário buscar raízes em outras produções e, embora não sejam sinônimos, foi abordado também o tema registro de práticas, que configura uma estratégia que se aproxima a uma das funções da documentação pedagógica: a reflexão (FOCHI, 2019)⁵⁵.

7.1 *Qualidade da educação*

Abordar a questão da qualidade da educação não é uma tarefa simples, pois este é um conceito que se aplica em relação a dado contexto e busca atender a expectativas diversas. Segundo Campos e Cruz (2011),

A qualidade é um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações; depende do contexto; baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades; a definição de critérios de qualidade está constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas. (CAMPOS; CRUZ, 2011, p. 15).

⁵⁵ No levantamento de referências realizado em âmbito nacional, observou-se que a literatura, vista de modo mais abrangente, não enfatiza outras funções e sentidos que o conceito pode assumir, o que talvez seja um dos motivadores para as relações entre o termo “registro” e a expressão “documentação pedagógica”. Constatou-se também que outras funções e sentidos da documentação pedagógica podem apresentar-se em contribuições diversas, desenvolvidas com um recorte específico, ainda que sem os mesmos objetivos ou princípios norteadores. Por exemplo, é possível desenvolver relações entre a documentação como estratégia para transformação de contextos e a tematização de práticas (WEISZ, 2006).

Marchesi e Martín (2003) consideram que o significado da qualidade da educação transformou-se no decorrer da história a partir de diferentes opções ideológicas que ressaltaram o papel da economia na definição de parâmetros para mensurar a qualidade. Para os autores, há uma aproximação entre o conceito de qualidade e os sistemas de avaliação dos níveis de rendimento dos alunos, sejam eles baseados em conteúdos essencialmente técnicos e instrumentais ou em conteúdos comprometidos com o desenvolvimento pessoal, afetivo e moral.

Mais um enfoque abordado pelos autores numa possível definição de qualidade para a educação é o olhar não apenas para o rendimento dos alunos, mas para outros fatores influentes no sistema educacional, como a participação da comunidade, a ação docente e sua valorização profissional, a relação da escola com outras instituições sociais em continuidade ao projeto educativo e a incorporação de atenção particularizada a grupos de alunos que se encontram em situações desfavorecidas. É uma perspectiva que considera a qualidade a partir das possibilidades de equidade e de igualdade:

O desenvolvimento da noção de igualdade levou a quatro níveis cada vez mais exigentes, referentes às oportunidades, ao acesso, ao tratamento e aos resultados. Todos eles contribuem para reduzir as desigualdades [...] Em qualquer caso, o esforço para atingir uma maior igualdade na educação deve levar em conta as desigualdades iniciais que existem no sistema educacional em razão das diferentes condições sociais e culturais dos alunos, como também os mecanismos que tendem a manter essas desigualdades ao longo de todo processo de escolarização. (MARCHESI; MARTÍN, 2003, p. 33-34).

Segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2004), os últimos anos foram marcados pela tentativa de conceituar o que seria a qualidade da educação também para a infância. Para essas autoras, houve discussões sobre modelos com base na definição de critérios para pensar a qualidade e propostas que partiam de escalas de avaliação, muitas vezes reguladas por um paradigma positivista característico da psicologia cognitiva. No caso da educação de crianças pequenas, contribuições de outras áreas do conhecimento, como a sociologia da infância, romperam com muitas premissas das quais partiam os parâmetros para avaliação de seu desenvolvimento, tornando necessária a criação de um conceito de qualidade “mais inclusivo” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2004).

Seguindo esse raciocínio, outra forma de pensar a qualidade na educação, que não necessariamente exclui as anteriores, mas certamente as problematiza, é proposta por Dahlberg, Moss e Pence (2003) com o vínculo entre este tema e o conceito de *construção de significados*. Essa forma de referir-se ao tema requer o reconhecimento de que não existe uma

abordagem única no fazer educativo, posto que este se insere num contexto diverso a cada situação, dentre sujeitos, recursos físicos e concepções que norteiam a prática pedagógica, sendo estes aspectos diretamente influentes na questão da qualidade. A noção de construção de significados compreende a ação educativa em seu caráter de reflexão docente tanto no aperfeiçoamento da aprendizagem do educando quanto no desenvolvimento do ofício docente, e demanda, para isso, recursos materiais que evidenciem as concepções subjacentes nas práticas educativas, para que estas sejam passíveis de questionamentos e de construção de contradiscursos.

Portanto, a educação de qualidade passa a ser definida para além dos resultados dos processos de avaliação quantitativos, sendo concebida como um constante processo reflexivo, de caráter participativo e intersubjetivo (MOSS, 1996). Mediante a criação de instrumentos que possibilitem a sistematização do que acontece no cotidiano escolar, a construção de significados adquire visibilidade. Segundo Moss (2009), a documentação pedagógica é uma dessas possibilidades:

a documentação pedagógica, por meio da qual práticas e processos de aprendizagem se tornam visíveis e, assim, sujeitos ao pensamento crítico, ao diálogo, à reflexão, à interpretação e, se necessário, à avaliação democrática e à tomada de decisões. A documentação pedagógica desempenha um papel central em muitas facetas da instituição de educação infantil: a avaliação, o desenvolvimento profissional, a pesquisa e a prática democrática (MOSS, 2009, p. 427).

De acordo com Dahlberg (2016),

A documentação pedagógica [...] exerce um papel central no discurso da criação de significado. Em vez de depender de algum medidor padronizado da “qualidade”, a documentação pedagógica nos permite assumir a responsabilidade por nossas ações e por nossa forma de criar significados. Como uma ferramenta para a análise e a avaliação, a documentação pedagógica representa um antídoto extremamente forte para a proliferação das ferramentas de avaliação e de análise que ficaram cada vez mais anônimas e descontextualizadas – objetivas e democráticas apenas superficialmente (DAHLBERG, 2016, p. 230-231).

Como é uma ação intencional – que pode contar com narrativas, exposições de materiais, sínteses, esquemas, gráficos, tabelas, sons e imagens, variados conteúdos e interlocutores, explicitação de escolhas e justificativas, interpretação das informações, hipóteses e perspectivas de transformação do contexto –, com fins de sistematização, construção de memória, fortalecimento de identidade, reflexão e transformação, a documentação pedagógica possui características que o assemelham à pesquisa. Para viabilizar a construção de significados, o processo perpassa a produção e tratamento de informações e

materiais, sua catalogação e sua posterior difusão e compartilhamento (SPECCHIA, 2001), o que abre alternativas para se pensar a questão da qualidade em situações e contextos muito diversos. Segundo Gariboldi e Pugnaghi (2018),

Tratar de entender a complexidade que distingue cada contexto educacional significa examinar uma multiplicidade de aspectos (materiais, organizacionais, didáticos, simbólicos e de valor) intimamente interligados, mas acima de tudo significa questionar a qualidade das dinâmicas relacionais experimentadas diariamente por cada criança dentro desta realidade. A relação educacional, entendida como uma história [...] de microtrocas, configura-se como uma relação não banal, intrinsecamente complexa, principal indicador do bom funcionamento do contexto em si (GARIBOLDI; PUGNAGHI, 2018, p. 100).

Em Portugal, Oliveira-Formosinho e Araújo (2004) também compartilham desse entendimento para a promoção de uma educação infantil de qualidade *em contextos*⁵⁶ e o definem como um paradigma orientado pelo diálogo, pelos processos e produtos, pelo dinamismo, pela ação colaborativa, pela possibilidade de cruzamento entre perspectivas e por verdades singulares, que podem emigrar para outros contextos, em contraposição à generalização. Para elas:

a qualidade é um processo-em-progresso, ela depende dos actores que dinamicamente são centrais para esse processo e para o seu progresso [...] Pensamos, assim, que é preciso procurar a qualidade desde dentro. Se remetermos a procura da qualidade para o interior do próprio processo em progresso, não no isolamento mas no diálogo, então torna-se evidente a importância do olhar da educadora, da sua definição, da sua acção e reflexão. Naturalmente, esse olhar, como todo o olhar criativo, é comunicativo, não se encerra em si mesmo. Isto é, dialoga: dialoga com as decisões políticas, dialoga com os dados da investigação, dialoga com as teorias correntes, dialoga com a cultura envolvente, dialoga – antes e depois de todos os outros diálogos – com a criança (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2004, p. 84).

Nessa abordagem, a documentação da ação da criança emerge como base para compreender seu aprender (*Id.*, 2014). O uso de escritas e imagens é o meio encontrado para dar expressão à aprendizagem, com a preocupação de perceber os sentimentos e a identidade da criança. É um modo de “ver” e “escutar”, sem seguir prescrições ou itens que componham previamente pautas de instrumentos metodológicos. A documentação pedagógica serve à avaliação do trabalho, pois remete à ação vivida para que possa ser analisada posteriormente (SUÁREZ, 2011; HOYUELOS, 2006; 2010).

O conceito é importante para pensar a qualidade da educação porque ele requer que os participantes responsabilizem-se pela condução de suas práticas e passem a adotar uma

⁵⁶ Para as autoras, a palavra “contexto” se refere a um grupo particular de pessoas que participam da mesma comunidade escolar e compartilham das mesmas expectativas, ainda que tenham suas diferenças e concepções próprias, as quais são inclusive questionadas no decorrer do que elas denominam avaliação em participação.

postura de questionamento dos valores e concepções que as regem. Nesse sentido, a observação, como instrumento metodológico, deixa de ser descritiva e considera dados que estão sendo construídos concomitantemente ao próprio ato de observar. Para Malaguzzi (1999), a documentação representa uma forma de diálogo na qual é possível a participação de todos e, por isso, torna a educação mais democrática. Fullan e Hargreaves (2000) concluem que a visibilidade e valorização do trabalho dos profissionais envolvidos, construído com a colaboração de todos, também impactam na qualidade da educação.

Além da definição de qualidade construída nos contextos ofertados às crianças mediante a participação de todos, a questão permeia a educação infantil a partir de mais uma dimensão: a política. Esta pode perpassar desde a garantia de acesso a essa etapa de escolarização até outras ações que compreendam os direitos das crianças pequenas, como os recursos humanos, a infraestrutura e as condições de trabalho.

7.2 Concepções... e a educação de todas as crianças

O conceito de documentação pedagógica vincula-se à construção de significados que, por sua vez, visa a qualidade na educação infantil. A criança é o ponto central nesta abordagem, por isso, toda organização da ação pedagógica nasce na imagem que se tem sobre a criança:

- A concepção de criança interroga a psicologia do desenvolvimento cognitivo e a biologia, situando a criança como ser ativo, sujeito histórico, coconstrutor de cultura e conhecimento. Assim, ela é capaz de produzir e transformar cultura, pois participa de seu contexto como membro atuante tanto quanto seus pares, outras crianças e adultos;

- As concepções de desenvolvimento e educação rompem com a padronização do que se espera do comportamento da criança em cada faixa etária ou mesmo com resultados desejáveis que estejam voltados para a melhoria do desempenho escolar em conteúdos aprendidos. A educação da criança pequena tem foco, em primeiro lugar, na multiplicidade de linguagens, com a valorização do diálogo e da diversidade de pensamento. Além disso, quando se parte do protagonismo das crianças, a educação passa a reconhecer as possibilidades de aprendizagem entre pares, descentralizando o conhecimento da figura do docente. Na definição de Hoyuelos (2006; 2010), esta é a concepção de desenvolvimento da criança como um motivo de prazer;

- A concepção de infância abala uma visão enrijecida, de fenômeno estático, como se representasse um mundo à parte do contexto em que se estabelecem relações sociais. A

infância é contextual e plural, por isso se diz de “muitas infâncias”, concebidas sob a influência de temas sociais, políticos e econômicos;

- O brincar é, coerentemente às outras concepções acima, um conceito visto a partir do protagonismo da criança, da sua possibilidade de escolhas singulares, de modo prazeroso; é concebido na multiplicidade de linguagens, na interação entre pares, em seu potencial de participação, interpretação e transformação de cultura. Na exploração e construção de suas hipóteses sobre o mundo em que vivem, as crianças vão tomando consciência de quem elas são e ampliando a complexidade de seu funcionamento psíquico.

Essas concepções refletem-se nos espaços, nas rotinas, na organização do tempo, nos relacionamentos profissionais e nas interações com e entre as crianças, nas formas de organização do trabalho pedagógico, nas propostas de agrupamentos e nas diversas experiências ofertadas. Do esforço reflexivo para adequar as concepções de criança, educação e desenvolvimento, infância e brincadeira ao cotidiano escolar, em todos estes aspectos elencados, emergem os significados e problemáticas daquele contexto, num movimento que revela a qualidade da educação infantil.

No que tange à educação de todas as crianças, essas concepções emergem de várias formas. Segundo Soncini (2016):

Na nossa visão, é papel dos médicos e do sistema de saúde coletar dados que possam ser avaliados com propósitos estatísticos. Dentro das creches e das pré escolas, tendemos a evitar avaliações padronizadas, nos focando, ao contrário, nas nossas ferramentas pedagógicas para acompanhar as crianças (SONCINI, 2016, p. 189).

Nessa abordagem, as concepções especificadas acima são válidas para todas as crianças e, a partir daí, é possível extrair algumas reflexões. Quando se interroga a psicologia do desenvolvimento, em seus aspectos biológicos, passamos a olhar para a criança em sua integralidade, e não para características que destoem dos padrões esperados socialmente:

Existem diferenças entre as crianças que podem ser reduzidas ou ampliadas pelos favores ou entraves do ambiente. Mas as crianças têm – e disso estou convencido – um dom comum: as competências das quais temos falado. Ainda que nasçam em diversas culturas ou quaisquer partes do planeta [...] Não gosto de chamar estas diferenças de estilos de estratégias cognitivas. Às vezes se tem pressa em discriminá-las e canalizá-las [...] desconsiderando contextos existenciais, históricos e culturais que afetam o indivíduo, o grupo, a coletividade, adultos e crianças. (MALAGUZZI, 2001, p. 22, tradução nossa).

Para Lóris não se pode partir de observar que todas as crianças são iguais e atravessam uma série de etapas universais. É necessário partir de uma observação que resgate a ideia de que todas as crianças são diferentes. É importante, insiste Malaguzzi, possibilitar a maior diversidade de pontos de vista, a maior diferença individual de processos [...] Não podemos nem devemos prescindir dessas diferenças tanto na

criança quanto no adulto [...] É da diversidade que surge um estado maior de igualdade, e não o contrário [...] A igualdade se cultiva a partir do reconhecimento da diferença e não o contrário. Se é importante possibilitar as diferenças, não é para manter as desigualdades, mas para poder, a nível social, aproveitar o máximo das qualidades individuais para um bem cultural comum (HOYUELOS, 2009, p. 140, tradução nossa).

Todas as crianças são ativas, todas são sujeitos históricos, todas possuem suas histórias de vida, narrativas e interesses; já não importa se há diferenças étnicas, econômicas ou cognitivas, pois estas são pensadas em seu potencial singular e não de modo pejorativo, como impedimentos ou incapacidades. Quando se reconhece a qualidade da educação para todas as crianças, então a multiplicidade de linguagens toma lugar na construção de múltiplos canais de aprendizagem e acessibilidade. A maior preocupação reside na construção de diálogos, encontros possíveis, na manutenção de demandas comunicativas e/ou laços sociais, no engajamento em explorações e brincadeiras que constituam experiências significativas para cada uma delas, ou seja, nas estratégias que tornarão possível a participação de todas:

Quanto mais ampla e variada é para as crianças a oferta de propostas e atividades, mais amplo se torna o espectro de acesso a conteúdos e objetivos. Quanto mais diversas as situações de brincadeira e de trabalho investigativo, mais interesse haverá pela descoberta de características subjetivas e intrínsecas aos materiais utilizados. Quanto maiores a multiplicidade de recursos que estão em jogo e possibilidades interativas com objetos, entre pares e com adultos, mais acaloradas são as motivações e riqueza de eleições e experiências, que não se vinculam necessariamente a uma única direção (MALAGUZZI, 2001, p. 23, tradução nossa).

Desse modo, não se prioriza mais um sistema educativo padronizador, no qual todas as crianças devem agir ou comportar-se da mesma forma, brincar com os mesmos temas, explorar os mesmos recursos, sempre com os mesmos parceiros. Com as concepções que norteiam a abordagem da documentação pedagógica, as crianças são reconhecidas a partir de suas diferenças e valorizadas por elas. A cada narrativa singular, demonstrada por processos de documentação, evidenciam-se identidades que não se fixam a modelos sociais, pois a intenção educativa já não é essa.

Quanto mais se evitam as diferenças apressadas e os estilos contingentes, provisórios e em fase de maturação e de adaptação, mais se amplia o âmbito das hipóteses; mais se resiste à tentação de emitir juízos classificatórios, mais se é capaz de discernir e colocar em prática planos e projetos de atividade (MALAGUZZI, 2001, p. 23, tradução nossa).

Mantoan (2013) destaca a ambivalência entre diferenças e identidades na escola. Para a autora, a escola atual ainda produz identidades estáveis, sem espaço para as diferenças, justamente porque os processos educacionais permanecem iguais. Nesse sentido, as

concepções que emergem na abordagem da documentação pedagógica rompem com as adaptações ou diferenciações que podem também ser excludentes e padronizadoras, visto que as construções de significados são compostas por narrativas de processos educacionais únicos e singulares.

Sobre as diferenças entre as crianças e seu envolvimento com os contextos de aprendizagem, Soncini (2016) relembra que a abordagem pedagógica em Reggio Emilia, em sua origem, visava expandir os horizontes para todas as crianças:

Malaguzzi sentia que as diferenças poderiam estimular novos pensamentos e ideias, por que, ao lidar com diferenças em todas as crianças, não se pode usar métodos homogêneos. O encontro com as diferenças estimula uma incerteza saudável, tornando necessário interpretar, entender e observar mais [...] No nosso ponto de vista, uma deficiência é apenas uma das diferenças possíveis que uma criança específica pode ter. Estamos interessados em ver como essa criança integrou a deficiência em sua vida e que estratégias ela usou. Queremos conhecer essa criança [...] Estamos interessados nas mesmas coisas dessa criança como estamos pelas outras. Toda criança tem sua própria excepcionalidade. (SONCINI, 2016, p. 189).

Trabalhar nessa perspectiva exige que os educadores se debrucem aos interesses e interações que as crianças estabelecem no contexto escolar. A observação e a “escuta” das crianças visa descobrir diferentes formas de participação, engajamento e escolha de propostas para brincar ou explorar, em momentos diversos da rotina (momentos de cuidado que se vinculam às condições do ambiente para que a criança desenvolva relações prazerosas enquanto exerce os hábitos da cultura humana), e visa também as situações de *aprendizagem negociada*, que acontecem prioritariamente em pequenos agrupamentos (FORMAN; FYFE, 2016). São duas formas de lidar com o planejamento na educação infantil: uma relativa à permanência da criança na escola em função dos marcadores temporais que possibilitam sua organização (planejamento que alcança uma dimensão institucional); e outra focada no desenvolvimento de projetos de engajamento pessoal das crianças (planejamento mais pontual que se beneficia de diálogos com a equipe escolar).

Sobre os momentos de cuidado e o gerenciamento do tempo, Staccioli (2018) explica a importância dos hábitos enquanto caminhos úteis para a criança, principalmente quando partilhados por outras pessoas. O autor ressalta que o pertencimento à dada cultura é construído quando as ações são repetidas no cotidiano, como o hábito de lavar-se, fazer higiene, dormir ou descansar, alimentar-se, entre outras. Para as crianças, a constância dessas ações na escola significa segurança, pela possibilidade de antecipação dos acontecimentos e, portanto, organização de si mesmas para vivenciá-los; mas também possibilidade de novos

saberes, quando se abre a oportunidade de explorar detalhes que possam inovar vivências já conhecidas:

Sabemos que a chamada rotina para crianças não é um hábito estéril. Entre as duas tendências (a repetitiva e chata do hábito e a vital relacionada à descoberta do mundo) prevalece a que se baseia na curiosidade, que descobre uma repetição sempre diferente, ligada à maravilha do detalhe, à emoção do costume sem precedentes, à exploração do conhecido [...] As rotinas das crianças são mais frequentemente *ações férteis*, especialmente quando o contexto as reconhece e as valoriza. (STACCIOLI, 2018, p. 56-57, destaques do texto original).

A valorização da experiência da criança perpassa seus projetos de investigação pessoais, que emergem a partir de suas vivências, brincadeiras, situações diversas exploradas no cotidiano escolar, em continuidade a sua vida social. Para isso, os momentos de cuidados precisam ser fontes de prazer, o que significa estabelecer uma cultura adequada de relação interpessoal. As condições ambientais são importantes para que as crianças compartilhem dos sentidos humanos: o excesso de ruídos e movimento, com um tempo cronometrado, por exemplo, dificulta a alimentação das crianças, pois elas se atêm muito mais às interações e às atenções que recebem dos adultos, do que propriamente à comida, no que tange ao atendimento de suas necessidades fisiológicas (MALAGUZZI, 1980); o momento de descanso é um momento íntimo que requer tranquilidade, serenidade até o despertar das crianças, o que implica uma relação afetiva e significativa com os adultos, bem como um espaço nestas condições (*Id.*, 1981).

Para Hoyuelos (2006), os espaços e os objetos que o compõem revelam a cultura das pessoas que os habitam, pois são reflexo dos valores dominantes transmitidos pela sociedade. A escola precisa, ao mesmo tempo, acolher e promover a experiência das crianças, sem limites ou proibições inadequadas (*Ibid.*). Portanto, a preocupação com o espaço, quando se tem em mente a educação de todas as crianças, privilegia reflexões também sobre a acessibilidade⁵⁷. A arquitetura espaço-ambiental é central para que todas as crianças possam circular e interagir com os recursos disponíveis e com as outras pessoas, adultos e crianças; também para que usufruam dos momentos de cuidado de forma prazerosa. O desenho espacial da escola é, assim, parte constitutiva do seu projeto educativo:

No fundo desta questão existe a concepção de que tudo que a escola oferece deve ser educativo, sem separações hierárquicas entre algo que é mais educativo (por exemplo, propostas de pintura, números, trabalhos com o computador) e algo menos educativo (a

⁵⁷ Não que todas as escolas em Reggio Emilia já sejam projetadas para a acessibilidade, em sentido universal (não foi possível visitar a todas elas e muito menos tecer uma análise a respeito do tema). É o princípio de um âmbito estético habitável, quanto à qualidade do espaço-ambiente, que se alinha aos princípios de acesso a todas às crianças, por que há a preocupação em atendê-las da melhor forma possível.

comida, o banho, o sono). De fato, os educadores participam das tarefas educativas do banho, da comida e do descanso, que são parte estrutural de suas funções. É uma ideia de não separação das funções educativas, respeito à integralidade e inteireza da criança e de sua experiência no âmbito escolar. Dar centralidade à cozinha tem muito a ver, neste sentido, com a criação de um projeto de complementaridades e de ofertas múltiplas não disjuntivas (HOYUELOS, 2006, p. 93, tradução nossa).

o projeto educativo adquire sentido e significado somente se o espaço-ambiente participa do mesmo. Para a realização desta ideia é necessária a imprescindível colaboração e diálogo entre arquitetura e pedagogia [...] Um espaço acolhedor e que, com amabilidade, permita desenvolver com autonomia e em interação social, as máximas potencialidades de cada um (*Ibid.*, p. 117, tradução nossa).

Sobre a documentação pedagógica como estratégia para criar aprendizagens significativas (FOCHI, 2019), a ação “escutar” visa adentrar a aprendizagem enquanto ela ocorre (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016). Por isso, na *aprendizagem negociada* (FORMAN; FYFE, 2016), distinguem-se três “componentes”⁵⁸ que permeiam a observação e a “escuta”; aspectos que embora estejam relacionados (pois se referem essencialmente aos conhecimentos que as crianças se apropriam em pequenos agrupamentos – as sessões), podem resultar em preocupações distintas para nortear a continuidade da ação docente. O primeiro diz respeito às “fontes” de interesse das crianças, “do que” elas estão brincando, “o que” estão investigando, qual “tema” está recorrente em suas relações com o contexto de aprendizagens; o segundo aspecto consiste na observação de como as crianças estão se relacionando entre pares, como estão cooperando para solução de desafios em comum; e o terceiro recai sobre as estratégias utilizadas para explicar estes processos.

Forman e Fyfe (2016) consideram que a observação docente deve estar além da identificação dos interesses das crianças, sendo necessário descobrir sobre suas teorias, que irão revelar como estão pensando. Desse modo, os autores defendem a expressão das crianças, que elas sejam convidadas a falar sobre suas hipóteses ou, quando não se mantém a demanda comunicativa a partir da linguagem verbal, que sejam oferecidos outros recursos para que se possa “inferir” sobre suas teorias. Eles referem-se a este momento como *design*, em que há um registro ou esboço (elaborado pelas crianças ou pelo adulto em colaboração com elas) que assume a função de organizar o pensamento das crianças. O *design* contém “clareza de representação”, sendo as mais esquemáticas as que melhor compartilham significados (FORMAN; FYFE, 2016).

Esse momento é essencial para a negociação de sentidos e interpretação da construção do conhecimento pelas crianças e visa auxiliá-las a conscientizar-se sobre suas próprias

⁵⁸ Forman e Fyfe (2016) referem-se ao *design*, discurso e documentação como os três componentes da aprendizagem negociada. Neste texto, as definições são exploradas visando em seu potencial para a educação de todas as crianças, por isso a escrita não enfatiza estes termos.

vivências e generalizá-las para novas situações. Para isso, a organização da ação docente tem sua continuidade tanto com a seleção de materiais que possibilitem à criança ampliar as relações que estabelecem com seu objeto de conhecimento, ou seja, selecionar recursos vinculados a seus interesses genuínos, “do que” elas estão brincando ou “o que” estão investigando; quanto com a preocupação em tornar possível a enunciação das crianças, o que se potencializa quando há múltiplas linguagens:

as crianças sentem que a palavra está e flutua dentro da cabeça. Por isso, as crianças necessitam – provavelmente – parar o significado das palavras e dar a elas uma construção, distintamente, mais material. É uma seleção muito sutil o que as crianças fazem no que diz a enunciação do tipo verbal, a qual passam a ter acesso para conseguir uma nova conquista: a capacidade de transferir graficamente o conceito dominante que surge durante o processo (MALAGUZZI, 2001, p. 103, tradução nossa).

As crianças, independente de suas questões particulares, possuem necessidade de traduzir o que antes pertencia apenas à linguagem verbal durante suas realizações pessoais, para outras linguagens, pois estas “enunciações” tornam seu pensamento visível, ou mesmo palpável, para que possam dele fazer uso: as ações são acompanhadas por verbalizações, as grafias visam explicar ou aclarar suas teorias, os gestos e expressões também contêm significados. Para Hoyuelos (2006), essa multiplicidade de linguagens que transparece nas ações das crianças em momentos de engajamento pessoal revelam a felicidade, amabilidade e deslumbre pelo conhecimento, também por isso são denominados “prazeres”: há o prazer motor e sinestésico; espacial; os prazeres visual, tátil e auditivo; o prazer rítmico-temporal; o prazer cognoscitivo; o alusivo e de repetição; o prazer lúdico e relacional; o prazer de fabular; os prazeres estético e simbólico; o construtivista; o prazer hedonístico-sexual; os prazeres estético, emocional e comunicativo; e o prazer de identidade.

Na visão de Malaguzzi (2001), essa é a forma das crianças manejarem seu próprio conhecimento em função dos seus projetos pessoais. As crianças passam a se dar conta de que podem se comunicar de diversas formas, adotando códigos linguísticos que possuem sua lógica e coerência. Deste ponto em diante, conclui-se que todas as linguagens são importantes e interdependentes; logo, amplia-se o acesso para todas as crianças, em seu potencial de participação, quando se reconhece a construção de sentidos em múltiplas linguagens.

Soncini (2016) reforça essa visão quando se refere ao acolhimento das crianças na escola da infância. A autora afirma que, mesmo quando há algum diagnóstico de “deficiência”, em primeiro lugar é preciso conhecer a criança, por isso, é oferecida uma ampla gama de possibilidades para que seja viável observar seus interesses e escolhas:

O trabalho com crianças com direitos especiais é considerado uma tarefa de educação compartilhada, envolvendo os pais, os professores, a pedagoga da creche, da pré escola e a mim mesma [responsável pela inclusão de crianças com direitos especiais nas creches e pré escolas municipais de Reggio Emilia]. Isso significa que, como todo o nosso trabalho com as crianças, começamos com a observação e a documentação (SONCINI, 2016, p. 192).

Sendo assim, ao pensar sobre as “fontes” de interesse das crianças, “do que” elas estão brincando ou qual “tema” está recorrente em suas relações, a observação e a “escuta” se potencializam conforme os estímulos e referências disponíveis compõem um repertório mais amplo e diverso. Hoyuelos (2006) tece uma relação entre como os espaços são organizados nas escolas em Reggio Emilia e os “tipos” de brincadeiras que ali são promovidos. Há espaços projetados intencionalmente para incentivar “jogos com o corpo”; “jogos consigo mesmo e com o outro” (que privilegiam as construções e carpintaria); “jogos expressivos e comunicativos” (espaços para artes como pintura, argila, sons e música); “jogos de lógica fantástica” (como o teatro e a dramatização); “jogos lógicos e científicos” (que propiciam as investigações); “jogos de lógica prática” (que se referem à cozinha e à jardinagem, por exemplo); “jogos de leitura”; e “jogos de intimidade” (casinhas em miniatura e/ou representações de cidades etc.) Daí decorre o princípio ético: “*educar significa incrementar o número de oportunidades possíveis*” (*Ibid.*, destaques do texto original).

Quanto às interações e cooperações entre pares, a observação e “escuta” das crianças visa reconhecer e valorizar que as construções de conhecimento se dão em planos coletivo e individual, interpessoal e intrapessoal (VYGOTSKI, 1997). Nesse sentido, a preocupação docente recai em como as crianças relacionam-se entre si e como estas diferentes interações resultam em aprendizagens; é um estudo sobre como se dá a construção do conhecimento para um pequeno agrupamento de crianças com interesses em comum (FORMAN; FYFE, 2016). De acordo com Soncini (2016), estes pequenos grupos se formam sozinhos, durante assembleias em que os professores compartilham com as crianças diversas possibilidades para escolha. Se não é possível compreender a escolha de alguma das crianças (como os casos em que não se mantém uma demanda comunicativa), em geral são as outras crianças que optam por aproximar-se e acolhê-la mediante suas relações de amizade. Esses agrupamentos também podem ser sugeridos pelos adultos, no intuito de promover parcerias destas crianças com outras que sejam hábeis em comunicar-se e atribuir sentidos às situações.

Para Malaguzzi (2001), as crianças, quando em pequenos grupos, estabelecem uma relação mais estreita, mais familiar. Isso porque, na ausência de um adulto que insira referências a elas o tempo todo, dá-se um deslocamento de sua posição quanto à importância

de seus pronunciamentos. As crianças interagem com os adultos assumindo uma posição diferente, se comparada a que assumem quando estão entre pares. Com isso, abre-se a possibilidade para que as crianças reconheçam e tomem consciência de que possuem ideias próprias, seus valores e influências nas situações compartilhadas no grupo:

neste momento, a criança começa a descobrir que tem princípios, teorias etc. E descobre que os outros tem outros princípios e outras teorias [...] o sentido da socialização deve levar em conta todas estas questões, a partir da observação das crianças. Crianças que, pela primeira vez, estão tratando de negociar entre elas mesmas questões importantes (MALAGUZZI, 2001, p. 111, tradução nossa).

Na interação entre pares, as crianças recusam ou aceitam as propostas de outras crianças de modo distinto ao que acontece quando há um adulto, que acaba tomando posse ou se apropriando subjetivamente das lideranças. Os posicionamentos que as crianças ocupam entre pares criam uma atmosfera de integração entre elas e quando há o desencontro entre ideias ou conflitos cognitivos, que podem acontecer até mesmo por carência de informações ou habilidades para a continuidade do estudo e interesses das crianças (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016), o papel do educador consiste em promover novas possibilidades de agrupamentos, para que as crianças testem hipóteses em outro contexto para a comparação de suas ideias (*Ibid.*):

A tarefa dos educadores não se restringe a permitir a expressão das diferenças, mas também a possibilitar que elas sejam negociadas e promovidas por meio do intercâmbio e da comparação de ideias. Dessa forma, a criança não aprende apenas a aprender, mas também como o grupo torna-se consciente de si como um “local de ensino”, onde as linguagens são enriquecidas, multiplicadas, refinadas e geradas, de modo que colidam, se hibridizem e se renovem (RINALDI, 2016, p. 238, destaques do texto original).

Há ainda outra consequência da interação entre pares, em pequenos grupos, que repercute em aprendizagens para as crianças. É o que Malaguzzi (2001) explica como “sentir a presença dos outros como uma presença a qual a criança também pertence” (p. 103). Nessa relação estreita e familiar que as crianças desenvolvem quando buscam juntas soluções para um desafio em comum, emerge uma sensação de identidade, participação e pertencimento:

Desta maneira, cada criança e o grupo descobrem que o valor comunicativo é vital para o desenvolvimento da autonomia. O grupo se dá conta de que pode se organizar sozinho: é um nicho que encontra suas próprias relações mediante a conversação; sua estrutura depende da comunicação, da atuação e do pensamento que existe em seu seio. O método relacional é o que melhor explica como um grupo de crianças está feito de individualidades e de associações entre crianças com afinidades e com habilidades diferentes. (MALAGUZZI, 2001, p. 56).

Nos pequenos grupos, as crianças estabelecem relações mais horizontais, o que faz com que se valorizem enquanto indivíduos e valorizem também umas às outras. Elas passam a reconhecer que cada criança do grupo é importante e isso é substancial para a natureza multiplicativa da diferença, pois cada criança, além de desenvolver a noção sobre si mesma, sobre quem ela é, também é percebida pelas outras como “igual” na sua “diferença”:

[havia] uma garota que não se comunicava verbalmente e tocava com o grafite do lápis no papel continuamente, fazendo pontos na página [...] Uma vez, quando estávamos filmando esta criança, eu perguntei para as outras crianças: “O que vocês acham que ela está fazendo?” Não havia indícios de que as crianças considerassem isso estranho. Elas disseram: “Ela está deixando marcas. Está deixando traços.” (SONCINI, 2016, p. 195, destaques do texto original).

A questão da diferença consiste sempre no “olhar” do outro. É um olhar relacional, social. Quando uma criança é percebida como diferente das outras, há um parâmetro de normalidade estabelecido como ponto de partida que resulta na sua diferenciação ou identificação com o padrão. Mas se as crianças estão em pequenos agrupamentos estabelecendo relações horizontais, então é como se este parâmetro não existisse ou não fosse acessível a elas naquele grupo, naquele momento. O padrão não é importante para elas, pois o interesse em comum se sobressai e há, de fato, uma educação para todas as crianças porque todas podem sentir seu pertencimento.

A terceira preocupação que norteia a ação docente recai sobre as estratégias utilizadas para explicar os processos. É aqui que a documentação pedagógica torna-se visível, palpável. Para Forman e Fyfe (2016), se o objetivo da documentação vai além das descrições e consiste em buscar explicações ou interpretações sobre as diversas situações de aprendizagem, então ela é mais do que uma “amostra de trabalhos”:

Um painel com apenas imagens e palavras das crianças poderia descrever, mas não explicar. O comentário da professora é necessário para enquadrar os dados como exemplos de algo mais geral, algum princípio que pode ser aplicado em novos contextos. A exposição convida ao prazer e à satisfação, mas não é deliberadamente feita para provocar hipóteses. A documentação é um relatório de pesquisa usado para melhorar o discurso, em vez de um mero registro de um evento passado (FORMAN; FYFE, 2016, p. 255).

Assim, um painel construído com apenas produções das crianças assume um caráter mais expositivo do que de documentação; um painel com produções das crianças articuladas às suas falas durante as realizações traz outra característica; e um painel com imagens, falas das crianças e espaços para diálogos, compartilhados entre pares ou com a participação de adultos, possui, ainda, outra qualidade se comparado aos exemplos citados anteriormente.

Tudo depende da intencionalidade docente e quanto mais as composições viabilizarem a revisitação ou reestruturação da experiência pelas crianças, mais ela é coerente com o conceito de documentação pedagógica.

Já foi citado neste trabalho que Carla Rinaldi refere-se à documentação pedagógica como “um ato de amor”. Em artigos e entrevistas, ela explica que as crianças se reconhecem nas imagens e falas utilizadas para comunicação de suas aprendizagens, sentem que seus pensamentos são únicos quando valorizados pelos adultos, acreditam que suas diferentes formas de expressão, mediante desenhos, grafias e/ou produções diversas, são importantes. Para a criança, a documentação pedagógica infere em suas relações com o objeto de conhecimento que lhe desperta interesse e também evoca uma dimensão afetiva, de participação e pertencimento no grupo, confiança em si mesma, quando suas ideias se destacam dentre as ideias de outras crianças e, ainda, quando ela nota suas competências para além das relações entre pares.

Na medida em que a documentação pluraliza ou multiplica canais comunicativos junto às crianças, mais ela se aproxima ao ideal de educação para todos, visto que todas as crianças participam efetivamente das reflexões. Nesse sentido, Soncini (2016) explica que, em Reggio Emilia, há uma tentativa em encarar as situações de forma “realista” quanto às possibilidades das diferentes crianças, pois há condições mais “complexas” que requerem cuidado na documentação. A autora relata que, em geral, as famílias são ansiosas para perceber as mudanças nos filhos e estas mudanças são vistas de forma tradicional, como um processo de “normalização”. Com isso, a escola também assume a responsabilidade em “ajudar as famílias a enxergarem as possibilidades e os limites de seus filhos realisticamente” (SONCINI, 2016, p. 203). A educação para todas as crianças perpassa acolher as diferenças como possibilidades de vida e isso se torna nítido quando há a “escuta” das crianças, pois “As crianças frequentemente aceitam seus limites com mais facilidade do que as famílias” (*Ibid.*) e aprendem a conviver com estes limites, brincando e interagindo nas diversas situações de modo tão prazeroso quanto qualquer outra criança.

Lidar com possibilidades e limites de forma realista é acolher a diferença e reconhecê-la como parte do organismo social. Então, do mesmo modo que se viabiliza a participação e constitui-se a sensação de pertencimento em pequenos agrupamentos de trabalho com as crianças, a comunidade educacional toma forma enquanto “comunidade de aprendizagem”. As pessoas que compartilham dessa comunidade, sejam crianças ou adultos, professores e familiares, desenvolvem senso de responsabilidade e reciprocidade. É o modo de construir uma educação mais inclusiva, numa dimensão que ultrapassa o ambiente escolar:

Aos pais, seus próprios filhos são importantes não apenas como crianças, mas também como indivíduos com um certo tipo de personalidade ou com uma maneira específica de aprender. Essa criança precisa e tem o direito a tempos e espaços, a amigos e a materiais e a estratégias cada vez mais direcionadas para ela. Ainda assim, os pais também descobrem que, apesar de seus filhos serem únicos, essas crianças carregam dentro de si os direitos de todas as crianças da comunidade. Eles aprendem que fazer algo pelos seus próprios filhos significa fazer algo por todas as crianças. A partir do conceito “meu filho” ou “meu filha”, os pais facilmente desenvolvem um conceito das crianças da “nossa escola” e dos “seus direitos” [...] A comunidade educacional é uma comunidade que dá valor aos direitos de todos (RINALDI, 2016, p. 244-245, destaques do texto original).

A documentação pedagógica nasce na imagem que se tem sobre a criança. As concepções de criança, desenvolvimento e educação, infância e brincadeira, repercutem em estratégias de trabalho que, em sua essência, são condizentes com a educação para todas as crianças. Mediante estas concepções, constrói-se uma comunidade educacional mais democrática, que valoriza a participação, o pertencimento e os direitos de todos. A documentação pedagógica pode ainda fomentar a difusão de seus princípios para além do âmbito escolar, quando há engajamento em projetos com vistas a outros espaços receptivos às crianças, mais acessíveis, mais inclusivos.

De acordo com a interpretação de Hoyuelos (2006; 2014), Malaguzzi pensava a documentação como estratégia para comunicar e relacionava a etimologia das palavras *communico* e *communis*, fazendo alusão ao ato de participar, pertencer, possuir algo em comum, “comum-união”. Nesta relação, comunicar não existe sem interações, sem o ato de compartilhar ideias e pensamentos, sem negociação entre significados; a comunicação é vista como capacidade de escuta recíproca e coordenação de atuações. Ao tornar público o que acontece dentro das escolas, envolvendo a comunidade para isso, há uma dimensão política de compreensão crítica da realidade. Os membros que participam deste contexto compartilham princípios com foco no alinhamento entre movimentos legislativos e políticas educacionais.

Assim, a abordagem de documentação pedagógica em Reggio Emilia nutre que as pessoas sejam conscientes de que “o destino da pedagogia e da educação se joga em terreno político” (HOYUELOS, 2014, p. 51). As investigações que ocorrem em âmbito escolar visam a melhoria das instituições educativas, o que requer engajamento; a valorização profissional e a formação continuada não se dissocia da construção de sujeitos políticos; a busca por parcerias e solidariedades intelectuais tem como princípio privilegiar horizontes em comum:

A pedagogia *malaguzziana* é política por seu compromisso social e cultural com os direitos da infância [...] Malaguzzi quis construir uma escola não acadêmica, uma escola sem muros com a cidade, com a política, com a administração municipal, com as diversas organizações, com as transformações culturais e sociais [...] uma noção social da educação através da auto gestão da cidadania pública. O público entendido

como pluralidade, *inclusividade*, democracia e diversidade multicultural. Para Lóris, a educação municipal deve ser, antes de tudo, um serviço público com interesses – primordialmente – públicos e não privados dos trabalhadores [...] Malaguzzi foi uma das pessoas que mais lutou politicamente pelo reconhecimento dos direitos salariais e de condições de trabalho das próprias profissionais, mas sem esquecer que as docentes são trabalhadoras do serviço público de outros trabalhadores e, sobretudo, a serviço dos direitos das crianças (HOYUELOS, 2014, p. 57, destaques do texto original, tradução nossa).

O projeto do pedagogo *reggiano* trata de não separar a ideia de infância da ideia política sobre a infância [...] Uma pedagogia política ou uma política pedagógica que tratam de construir uma sociedade laica com mais direitos [...] Para ele, as decisões importantes devem ser tomadas democraticamente por aqueles que usam ou trabalham no serviço [...] É a comunidade descentralizada a que tem direito a participar e gerenciar a escola. (*Ibid.*, p. 58, destaques do texto original, tradução nossa).

Se as concepções apresentadas relacionam-se à educação de todas as crianças, então é digno que as problemáticas sociais e culturais que envolvem a todas elas sejam passíveis de reflexões para sua transformação.

7.3 Do(s) registro(s) à documentação pedagógica no cenário nacional⁵⁹

Até aqui, o conceito de documentação pedagógica foi explorado de modo mais sistêmico, devido a sua relação com a construção de significados e a qualidade do serviço escolar ofertado durante a infância. Ao concebê-lo em seu contexto de origem, Reggio Emilia e o trabalho de Lóris Malaguzzi, Hoyuelos (2004, 2006, 2014) propõe uma rede interpretativa para o conceito, que se estrutura mediante princípios éticos, políticos e estéticos, emergentes nas estratégias pedagógicas recorrentes nas escolas de educação infantil que adotam tal abordagem. Nesta rede interpretativa ou mapeamento, a documentação é citada como estratégia, vinculada a um princípio estético. Contudo, o conceito não tem como ser compreendido de modo fragmentado; ele apenas ganha sentido em sua interlocução com os outros princípios e demais estratégias. Por isso é tão importante situar a documentação pedagógica em suas relações com a abordagem curricular em pauta, que se consolida mediante suas concepções subjacentes; percebê-la para além dos “conteúdos”, ainda que estes tenham sido fruto de “processos” reflexivos.

Nenhum elemento, exposição ou registro escolar, analisado isoladamente de outras funções ou sentidos compartilhados em dado contexto, pode receber o nome documentação

⁵⁹ Outra razão que levou a manter este tema dentro desta tese foi o constante questionamento das pessoas sobre o que seria documentar, em comparação à prática de registro reflexivo nas escolas. Durante o processo de pesquisa, muitos educadores trouxeram essa dúvida, na escola onde foi realizado o estudo, nas redes de ensino onde foram ministradas reuniões, palestras e mesas redondas e até mesmo na entrevista concedida à revista Nova Escola na ocasião de publicação do Caderno Brincar, volume 2.

pedagógica. Eles são, no máximo, acervos, álbuns de fotografias, um apanhado de documentos. Mas por que pode ser tão difícil perceber a diferença entre um registro (ainda que “reflexivo”) e o conceito de documentação?

Uma busca em dicionários pela palavra “registro” e seu significado resulta em relações com as ações de assinalar, marcar, anotar, lembrar, fichar, catalogar, inscrever, matricular, alistar, averbar, memorizar, guardar, gravar, patentear e protocolar. Entre outras palavras, registro é sinônimo de anotação, apontamento, prontuário, documento, arquivo. Nessa pluralidade de significados, destacam-se duas características no que se denomina registro: a singularidade, enquanto forma de identificação que torne possível reconhecer o que foi registrado; e a memória, ou seja, é registrado para que não seja esquecido. Essas características fazem com que o ato de registrar não seja aleatório. Não é arquivado ou apontado absolutamente todo conteúdo, há um motivo para essa ação, que pode estar condicionado a uma instituição que o requer burocraticamente, como nos casos de certidões ou fichas de identificação, ou a uma intenção de quem o faz, o que envolve escolhas e julgamento sobre o que merece ser guardado.

Quanto à palavra “documentação”, os dicionários remetem ao efeito de documentar, ou seja, reunir documentos, com o propósito de esclarecer ou provar alguma coisa. Como sinônimos da palavra documentar, surgem as ações de comprovar, provar, demonstrar, evidenciar, argumentar, arquivar, instruir, esclarecer e registrar. Do mesmo modo que o registro, a documentação também é singular, intencional, compõe memória e envolve escolhas e julgamento. A palavra documentação também vem relacionada à palavra acervo ou arquivo, enquanto conjunto de documentos que compõem um catálogo, coleção ou anais.

Registro, documentação, documento. Dentre denotação e conotação⁶⁰, talvez seja necessário ir além, adentrar o significado semântico destas palavras. No Brasil, há muitas coisas nas escolas que podem receber o nome de registro: escritas diversas do professor, atas, sínteses de reuniões, portfólios, relatórios diversos, certidões e documentos que integram o prontuário, bilhetes, cadernos e agendas, o projeto político pedagógico, relatos de ocorrências, reclamações ou sugestões, fichas avaliativas, além de registros iconográficos e sonoros. Considerando a variedade que os contextos escolares podem assumir, é possível que muitas destas formas de registro citadas não façam parte da rotina de dado estabelecimento, ou que outras compõem seu acervo; pode ser que sejam frequentemente resgatadas pelos sujeitos,

⁶⁰ A semântica é um campo da linguística que estuda o significado das palavras. Denotação é a propriedade da palavra em limitar-se a seu próprio conceito. Conotação é a capacidade da palavra para ampliar-se dentro do seu campo semântico, em dado contexto.

por finalidades diversas, ou mesmo que sejam descartadas após certo tempo arquivadas e sem utilidade.

Uma primeira formalização a respeito dos registros nas escolas foi abordada por Lopes (2009) a partir dos relatos de educadoras dos Parques Infantis e o preenchimento dos Boletins. O estudo cita também a produção de cadernos de planejamento, relatos de observações e apontamentos, que permaneciam com as educadoras, e eram fruto de iniciativas particulares ou da instituição em que trabalhavam. Antes disso, a professora Alice Meirelles Reis, durante os anos de 1923 e 1935, no Jardim de Infância da Caetano de Campos, em São Paulo, já se utilizava de imagens fotográficas e descrições para refletir sobre os desafios que encontrava no contexto escolar, construindo um acervo rico sobre a educação infantil da época, memória e identidade, bem como sobre suas convicções como professora⁶¹. Na década de 90, a LDB/96 e os RCNEI/98 inserem o registro e a observação como instrumentos de avaliação para a educação infantil. Já no século XXI, a Resolução CNE/CEB n. 05/2009 vem reforçar os mesmos princípios.

Na literatura nacional, há destaque para o termo registro – importante já sinalizar que se trata do registro escrito – na produção de Madalena Freire (1996), compondo os quatro instrumentos metodológicos com observação, planejamento e reflexão. Para a autora, esses elementos se integram na ação pedagógica tornando possível pensar sobre o que é realizado em sala. Nessa abordagem, o registro escrito incorpora o exercício reflexivo a partir do fio condutor entre pensamento e ação (VYGOTSKI, 1997), pois ao escrever há a reelaboração da experiência educativa, o questionamento e a formulação de hipóteses, a categorização e interpretação de ideias, a conscientização sobre a prática e a melhoria da compressão sobre os acontecimentos para um interlocutor. Para ela, o registro escrito assume as seguintes funções:

A escrita materializa, dá concretude ao pensamento, dando condições assim de voltar ao passado, enquanto se está construindo a marca do presente. É neste sentido que o registro escrito amplia a memória e historiciza o processo, em seus momentos e movimentos, na conquista do produto de um grupo. Mediados por nossos registros armazenamos informações da realidade, do objeto em estudo, para poder refleti-lo, pensá-lo e assim apreendê-lo; transformá-lo; construindo o conhecimento antes ignorado. O professor (orientador ou supervisor), tem seu espaço de registro, reflexão, concretização de seu pensamento, no diário. Registro na prática cotidiana, avaliação e planejamento de sua ação (FREIRE, 1996, p. 44).

É importante situar a interlocução do registro escrito com os outros instrumentos metodológicos propostos pela autora, porque nenhum deles pode ser visto como instrumento

⁶¹ O material compõe o acervo do Museu da Educação e do Brinquedo – MEB, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP; e resultou na publicação de um livro (KISHIMOTO, 2014), com intuito de suscitar reflexões sobre a educação infantil em tempos atuais.

isolado, ou seja, apenas possuem sentido de maneira articulada aos outros. Cada observação merece reflexão e avaliação do trabalho realizado quanto à forma como as crianças lidaram com os objetivos e conteúdos abordados. Assim, os instrumentos metodológicos relacionam-se de forma cíclica. Há sempre um foco para a observação, que pode ser definido por questões norteadoras, retomadas no final com o processo de avaliação. Para Freire (1996), é necessário focalizar o olhar da observação, com uma pauta que conta com a definição de elementos que orientam o registro de dados que redirecionem o planejamento:

Para objetivar este aprendizado o educador direciona o olhar para três focos que sedimentam a construção da aula: o foco da aprendizagem individual e/ou coletiva; o foco da dinâmica na construção do encontro; o foco da coordenação em relação ao seu desempenho na construção da aula. Por que é necessário focalizar o olhar da observação? Olhar sem *pauta* se dispersa. Olhar pesquisador tem planejamento prévio da hipótese que se vai perseguir durante a aula, em cada um desses três focos. (FREIRE, 1996, p. 15, destaques do texto original).

Assim, registrar é intencional e está permeado por escolhas e concepções. Nessa perspectiva, “Quando o educador traça a sua pauta de observação ele já tem em mente as hipóteses do educando” (*Ibid.*, p. 18) e o momento de avaliação pretende confirmá-las ou refutá-las. É dessa forma que se dá a interlocução entre observação, registro, reflexão e planejamento, de modo cíclico. Por isso, de certa forma, o planejamento sempre antecede a observação, pois é dele que emergirão os focos a serem observados.

Decorrente dos focos de observação, outra característica dessa abordagem com relação ao registro é o destino do material escrito. Além do próprio professor, o registro é compartilhado com outros educadores, no intuito de fomentar novas reflexões. O papel da coordenação é, ao mesmo tempo, o de observar e o de ser observado: a partir do contato com os registros, ele lança questões que favoreçam o olhar do professor para a própria prática (devoluções ou devolutivas), mas também é avaliado a respeito do que está conseguindo ensinar ou de como conduz os conflitos que podem surgir durante o processo. Desse modo, os registros escritos, como instrumento metodológico, são também destinados a uma pessoa, seja um coordenador ou orientador pedagógico ou o próprio diretor da escola, com a intenção de auxiliar a reflexão do professor.

Esse ponto retoma as ideias de Libâneo (2002), no que reforçam a importância de construir conhecimentos de modo compartilhado com todos para que se ampliem as possibilidades de representações e transformação social. Nesta visão, os registros devem ser difundidos no contexto escolar e não permanecer estagnados em parcerias binárias ou em pequenos grupos de professores. Este material condensa valores e concepções, faz parte de

um momento histórico e social e inclui todos os membros que participam desse contexto. Por isso, estas pessoas devem se sentir contempladas também nestes registros, fazer parte de sua elaboração ou poder, de algum modo, participar das reflexões deles decorrentes.

Quanto ao desenvolvimento da autoria e da autonomia docente, este é favorecido durante a produção de registros escritos. Por isso, também é compreendido em sua relação com a construção da profissionalidade docente (NÓVOA, 1992), quando é composto por narrativas e histórias de vida que dão acesso ao mundo pessoal do professor e a sua trajetória profissional. Para Warschauer (2001), o papel do relato é evidenciar os conflitos e as angústias de quem o faz, ao passo em que também contam outra história a respeito da identidade docente. Nessa perspectiva, as narrativas e as histórias de vida possibilitam a construção da profissionalidade docente de modo multifacetado e contribuem para a teorização de práticas. Objetivando as experiências docentes, dando sentido a elas, as produções representam a autoria, a autonomia e a intelectualidade, bem como viabilizam o diálogo, concebido como central no ato de reflexão. O material também é considerado instrumento de pesquisa, já que se propõe a ser compartilhado com vistas à formação permanente.

Outro autor que desenvolve a relação entre a profissionalidade docente e a reflexão crítica é Zeichner (2008). Baseado em suas pesquisas e experiências com a formação docente, ele notou que seus alunos mais se preocupavam com a transmissão de conteúdos técnicos do que com os contextos de aprendizagem que poderiam facilitar ou dificultar a ação pedagógica. Esse autor propôs que o ensino fosse reflexivo, ou seja, que a prática reflexiva fosse estruturante do pensamento docente quanto à aprendizagem dos alunos, mas também quanto ao contexto social e institucional em que a atividade acontece. Para ele, a formação docente reflexiva deve necessariamente contribuir para a construção de uma sociedade melhor para todos, por isso é importante considerar sobre o que se almeja que haja reflexão.

A ideia em trabalhar com o registro de práticas para a compreensão da ação pedagógica, para a formação de professores e para a construção da identidade docente, possui inspiração nos conceitos de professor reflexivo (SCHÖN, 1992; SACRISTÁN, 1999) e professor pesquisador (ZABALZA, 1994; OLSON, 1997), em que há destaque para o distanciamento das situações para promover a conscientização sobre elas. Para Nóvoa (2001), os conceitos de professor reflexivo e professor pesquisador são, em essência, correspondentes, pois partem do mesmo paradigma de professor indagador, que assume sua própria realidade como objeto de reflexão. Cabe pontuar, entretanto, que, o conceito desenvolvido por Schön (1992), o professor reflexivo, não tem como foco o registro escrito e, portanto, não pode ser

equiparado a ele; enquanto o conceito desenvolvido por Zabalza (1994), o professor pesquisador, parte do impacto formativo que possuem os diários, considerando a escrita de textos ali presente para identificar os pontos fundamentais que desafiam a ação docente e as formas de lidar com eles.

A noção de professor reflexivo decorre da possibilidade de investigar a própria prática profissional, em situações em que a solução para determinadas problemáticas foram encontradas mediante caminhos intuitivos (SCHÖN, 1992). Pensar a respeito desses caminhos, buscando justificá-los, é a forma de tornar-se consciente do processo que levou à solução e, portanto, generalizá-lo para outras situações. De acordo com Alarcão (2005), o professor reflexivo é aquele que se torna consciente da capacidade de pensamento para encontrar soluções criativas e flexíveis, pois situações imprevistas demandam reflexão e não a mera reprodução e aplicação de ideias prontas. Segundo Pimenta (2002), este conceito nasceu a partir da reflexão sobre a experiência e possui influência dos estudos de Dewey (1978), pois é a partir do engajamento na experiência que torna possível o ato de “conhecer na ação”⁶². Importante salientar que Dewey considerava que a linguagem verbal não dava conta do pensamento, pois as palavras apenas têm êxito quando evocam uma experiência real (DEWEY, 1925, p. 249).

Para que seja possível conhecer na ação é necessário, contudo, que o anseio por conhecer mais a respeito da própria prática seja intencional. É preciso abertura para indagar as próprias convicções e caminhos utilizados para a solução de problemas. Por que foi escolhido determinado conteúdo? Por que na rotina diária se utiliza uma atividade permanente em detrimento de outra? O que de fato levou a consolidação de uma metodologia de ensino para o professor? Essas escolhas são conscientes? Elas de fato alcançam os melhores resultados? Há três níveis de pensamento no processo de conhecer a ação: o desencadeado no momento da ação concreta, situação prática ou experiência (reflexão na ação); o retrospectivo, que envolve o distanciamento da ação (reflexão sobre a ação); e a meta-reflexão (reflexão sobre a reflexão na ação). (SCHÖN, 1992; SACRISTÁN, 1999; ALARCÃO, 2005).

Quanto às escritas presentes nos diários propostos por Zabalza (1994), que sustentam a noção de professor pesquisador, há a possibilidade de reflexão imediata do professor no processo de elaboração da escrita. Segundo o autor, os conhecimentos são precedentes às experiências práticas, mas também podem surgir durante sua realização ou transformarem-se em novos pontos de vista. O conceito de professor pesquisador parte do mesmo paradigma do

⁶² Expressão tomada da obra de Schön (1992).

conceito de professor reflexivo (NÓVOA, 2001), mas insere a escrita como recurso que promove a análise do pensamento, aproximando-se do instrumento metodológico proposto por Madalena Freire.

Respaldos para os estudos nessa linha foram as ideias de Vygotski (1997), quanto às relações entre pensamento e linguagem verbal para a construção do signo, e de Bakhtin (2006), na concepção da natureza social da língua falada e do potencial da palavra para transformar contextos. Estes autores compartilham da ideia de que a linguagem é um elemento mediador no compartilhamento cultural e, ao passo em que se organiza, viabiliza a percepção das realidades, a conscientização sobre elas e posicionamentos com relação a elas. Segundo Sacristán (1999), por exemplo, a escrita é uma forma de reelaborar as ações, com um processo mental que requer a representação acerca dessas ideias e, assim, promove a conscientização a respeito do que foi vivido:

Para poder pensar é preciso representar as coisas, e para pensar sobre as ações, para compreendê-las, é necessário reconstruir mentalmente, isto é, representar-se o processo que seguimos ao experimentá-la, ficando, assim, a ação aberta à consciência. Esse processo reflexivo pode ser simultâneo no decurso da ação (consciência na ação) ou posterior a mesma (consciência sobre a ação). O sentido mais imediato da flexibilidade é o ato da autoanálise do que fazemos, sozinhos ou com outros, graças à linguagem (SACRISTÁN, 1999, p. 51).

Penteado (2010) traz uma proposta de registro para além dos materiais escritos e considera também o uso de diferentes linguagens, dentre elas, destacam-se fotografias e desenhos, áudios e vídeos, gráficos e tabelas. As imagens, apesar de apresentar um recorte estabelecido por quem registra e, portanto, não atingir total neutralidade, podem apresentar as informações de modo mais fiel à realidade, posto que são representações latentes, que dizem por si mesmas. A organização de informações em gráficos e tabelas oferece duas perspectivas de análise, uma quantitativa e outra qualitativa, ampliando as possibilidades de leitura.

Nessas diferentes linguagens, a partir do momento em que há a inserção de legendas, os sentidos são direcionados para algumas conclusões, mas não determinam ou estagnam outras formas de interpretação. Importante assinalar que, para promover efeito reflexivo, esses diferentes registros, realizados em outras linguagens, precisam ser resgatados pelos membros que participam do contexto escolar, de modo intencional. Para isso, Andrade-Filho (2011) propõe o uso de *blogs* – página da *web* que traz informações visíveis a todos que a visitam e conta com a interlocução por meio de mensagens ou comentários também visíveis –, como espaço virtual capaz de abranger diversas linguagens de registro.

O uso de diferentes linguagens possibilita interpretações que ultrapassam o campo da semiótica e adentram os campos da arte, estética e da história. Isso porque outras linguagens também são utilizadas pelas pessoas como formas de comunicação, contendo ideias e afetos (SARDELICH, 2006; HERNANDEZ, 2000). Essa abordagem tem sido mais adotada pelas propostas de arte educação, que se tornaram expressivas no contexto brasileiro a partir dos trabalhos de Ana Mae Barbosa, Analice Dutra Pillar e Mirian Celeste Martins (ANDRADE-FILHO, 2011). Contudo, cabe indagar se essas diferentes linguagens são de fato utilizadas nos contextos de educação no Brasil e como têm sido exploradas. Ao que parece, estas não exercem a mesma função do registro escrito e carecem de sistematização para que seja possível a reflexão docente (GUARNIERI; GIOVANNI; AVELO, 2001).

A Paixão de Conhecer o Mundo (2002) é uma publicação de Madalena Freire que traz a narrativa sobre sua experiência como professora na pré-escola, no final da década de 70 e início da década de 80. Seguindo a proposta reflexiva que a própria autora defende em outras publicações, o livro traz situações do cotidiano das crianças na escola e reflexões sobre como se dá seu pensamento na construção de aprendizagens. No decorrer dos relatos, Madalena faz uso tanto da linguagem escrita, quanto de desenhos e símbolos que compartilhavam significados construídos junto com as crianças, modelos de atividades (o “Caderno de Lições”) e um livro escrito com a turma, que conta algumas situações vivenciadas – inspirado pelas ideias de Freinet. A publicação não tem a pretensão de adequar-se ao conceito de documentação pedagógica, até porque traz como base uma experiência que ocorreu no momento histórico em que este conceito vinha se delineando em seu contexto de origem; mas é nítida a preocupação docente com o interesse das crianças e suas vivências. Importante sinalizar que a construção de sentidos presente concentra-se na linguagem verbal, sendo as outras linguagens utilizadas pontualmente para ilustrar a argumentação, com exemplos. Com relação ao que é compartilhado com as crianças, ao ler os relatos de Madalena Freire, é possível notar uma linha que estrutura o pensamento das crianças, também com ênfase na linguagem verbal, seja oral ou escrita. O mesmo não aparece com nitidez com múltiplas linguagens, sendo essas utilizadas nas atividades do “Caderno de Lições” de forma mais sistemática⁶³.

⁶³ Necessário reforçar que o intuito não é criticar a obra de Madalena Freire, ícone da educação nacional, ainda mais uma publicação tão rica, repleta de detalhes, que, para aquele contexto histórico e até para os dias atuais, traz contribuições para refletir sobre a educação infantil. O objetivo é demarcar as diferenças entre uma narrativa como esta e o conceito de documentação pedagógica; há uma documentação do trabalho de Madalena enquanto professora, mas os princípios e estratégias que emergem na interpretação daquela narrativa não correspondem ao que se consolidou em Reggio Emilia (nem era intenção da autora). Isso ainda sem adentrar as concepções que

Uma proposta de organização de diferentes linguagens como fontes de registro é o portfólio. Esse recurso apresenta evidências sobre a trajetória individual de alguém com relação a determinado conteúdo e possibilita o acesso ao pensamento do educando, num processo de auto-avaliação. Sá-Chaves (2004) define o portfólio como estrutura dinâmica e autêntica, composta por múltiplas fontes e que integra descrições, narrações, reflexões e meta-reflexões, para capturar o crescimento e a mudança na construção do conhecimento. Alarcão (2005) compreende este instrumento como conjunto coerente de itens selecionados intencionalmente, comentados e organizados contextual e temporalmente. Para essas autoras, o portfólio é um registro voltado para a compreensão da ação pedagógica, que destaca momentos significativos que representem a trajetória do desenvolvimento de alguém. Assim, a seleção de materiais é singular, possibilita diálogos entre educando, educador e contexto escolar, e faz com que o instrumento promova processos de reflexão e auto-reflexão.

Para Villas-Boas (2004), a construção de portfólios requer muito cuidado para que não se transforme numa coletânea de itens sem significado e sem fundamentação teórica que sustente tais escolhas. O portfólio é um registro intencional, que tem como objetivo investigar um percurso de aprendizagem (para a criança) e de experiência profissional (para o docente). Por isso, é um instrumento que se aproxima à prática de avaliação, que se abre à reflexão individual e coletiva, propiciando a conscientização sobre a prática e a pesquisa. O processo não acontece se o portfólio for acessado apenas em momentos de fechamento de projetos, posto que se perdem elementos que caracterizariam todo o percurso. Shores e Grace (2001) consideram três tipos de portfólio: o portfólio particular, que abrange informações confidenciais e caracteriza-se como um prontuário; o portfólio de aprendizagem, que contém registros a respeito das atividades em andamento e pode contar com a participação das crianças na elaboração; e o portfólio demonstrativo, que considera informações diversas que partem de escolhas também das famílias. O portfólio serve à avaliação tanto do trabalho realizado quanto do desenvolvimento das crianças⁶⁴.

A partir de proposta de pesquisa-ação, Guarnieri, Giovanni e Avelo (2001) argumentam a respeito da elaboração do registro de práticas e seu papel na formação

regem a elaboração das atividades que compõem o “Caderno de Lições”, que se distanciam das propostas de trabalho com projetos e sessões em pequenos agrupamentos.

⁶⁴ Forman e Fyfe (2016) explicam que a documentação pedagógica pode ser exibida publicamente com painéis ou mesmo com portfólios para estudo posterior; contudo, os autores trazem um esclarecimento a respeito destes termos. A documentação não é uma avaliação formal do progresso dos “alunos”, mas uma explicação sobre os processos de aprendizagem das crianças. Os portfólios são individuais e revelam o progresso sistemático de cada criança; a documentação está mais focada nas crianças, em um grupo de aprendizagem, do que em uma criança e seus avanços cognitivos. Quando a documentação foca uma criança, esta é uma “criança representativa”, pois revela o “espírito da escola”.

continuada de professores que atuam na rede pública de São Paulo. As autoras concluem que a falta de tempo e o excesso de tarefas dificultam a elaboração dos registros, e que nem todos os profissionais consideraram que se beneficiaram do processo, atribuindo esse julgamento ao grau de autonomia do professor, a sua capacidade e abertura para a reflexão e ao quanto a elaboração de registros de fato afeta sua rotina diária junto à turma. Para elas, os próprios professores não consideram importante o que têm a dizer e, quando ocorrem relatos, esses são predominantemente orais, sem sistematização e socialização. A ação pedagógica reflexiva mediante o uso de registros não é um hábito e, portanto, não se consolida na cultura escolar (*Ibid.*).

Com relação à expressão documentação pedagógica, esta tem se tornado mais frequente na literatura brasileira nos últimos anos. As produções encontradas nas bases CAPES, BDTD e SciELO⁶⁵, trazem grande variedade de definições sobre o conceito de documentação pedagógica:

a) Meio de reflexão sobre a própria prática (GONTIJO, 2011; LICHY, 2014; SILVA, 2011; KLEIN, 2014; CASTRO, 2016) e como instrumento de mediação entre planejamento e avaliação (KAWADA, 2016; MENDONÇA, 2009), similar à proposta de registro de Madalena Freire;

b) Possibilidade de construção de narrativas (SIMIANO, 2015; RODRIGUES, 2016; SIMIANO; VASQUES, 2015) e histórias de vida (PANNUTI, 2015);

c) Dispositivo para a pesquisa, com recorte na fotografia (FLORENTINO, 2016);

d) Meio de historicização, priorizando a estética e a arte (GIANNELLA, 2015);

e) Produção das crianças, desenhos (SANTOS, 2016; STADTLOBER, 2010), e como portfólio (AMÂNCIO, 2011; ALBOZ, 2016);

f) Fonte para produção de dados na pesquisa (SOUZA, 2012);

g) Fonte para desvelar concepções (SEKKEL; BRANDÃO, 2010);

h) Acervo de registros realizados na escola e PPP (ROGÉRIO, 2015);

i) Instrumento de avaliação (GOMES, 2016; MOREIRA, 2015; COLASANTO, 2014);

j) A documentação pedagógica de acordo com a abordagem italiana em Reggio Emilia, evidenciando algumas diferenças entre a documentação e a prática de registro (MARQUES, 2010; GONTIJO, 2011; FOCHI, 2013; PINAZZA; FOCHI, 2018) ou tomando o registro como um elemento do processo de documentação (MENDONÇA, 2009; HORN; FABRIS, 2017; VIEIRA, 2013).

⁶⁵ Levantamento realizado no primeiro semestre de 2017.

O estudo mais antigo, a tese *A Documentação Pedagógica como processo de investigação e reflexão na Educação Infantil* (MENDONÇA, 2009), traz como recorte a teoria Histórico-cultural e situa o conceito de documentação nesta abordagem. A autora aponta a observação, o registro e a reflexão sobre o registro como elementos essenciais da documentação pedagógica. Como objetivos para este processo são apontados: o estabelecimento de diálogo entre teoria e prática; o aperfeiçoamento da ação docente e a intencionalidade para favorecer a aprendizagem; e a organização pedagógica. A pesquisa parte do referencial teórico italiano, mas também evidencia uma aproximação da proposta com as práticas de registro, provavelmente porque era o recorte do estudo.

Todas as produções trazem recortes específicos e, por isso, visam adequar ou buscar aproximações com o conceito de documentação pedagógica para subsidiar suas análises. Em geral, nestes trabalhos não há uma preocupação com o conceito em sua definição ampla, o que pode repercutir no uso da expressão documentação pedagógica sem necessariamente corresponder aos sentidos presentes em sua origem na pedagogia italiana. O trabalho de Colasanto (2014), por exemplo, traz a aproximação do tema aos instrumentos de avaliação na educação infantil, citando fichas, relatórios, portfólios e a documentação. Como não era foco da autora, não houve detalhamento maior a respeito de outros aspectos do processo de documentação pedagógica, o que pode causar uma impressão de que documentação pode ser utilizada como sinônimo de instrumento de avaliação. Considerando que muitos dos estudos estabeleceram como recorte o registro e seu potencial reflexivo (LICHY, 2014; SILVA, 2011; KLEIN, 2014; CASTRO, 2016; KAWADA, 2016; MENDONÇA, 2009), é natural esperar, por uma lógica indutiva, uma ocorrência de maior aproximação entre esses temas.

Uma preocupação mais evidente com a definição do conceito foi encontrada nos estudos de Marques (2010), Vieira (2013), Fochi (2013; 2019) e Simiano (2015). Destes, a tese *A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da educação infantil* (MARQUES, 2010), por ter sido publicada em 2010, foi bastante citada nas produções subsequentes. A autora caracteriza a documentação pedagógica por três eixos de sistematização e construção de memória: um sobre o trabalho pedagógico, outro sobre o desenvolvimento individual da criança e ainda outro sobre a trajetória do contexto escolar. O primeiro envolve os instrumentos metodológicos e a reflexão sobre a ação docente, integrando o aperfeiçoamento profissional; o segundo enaltece a singularidade da criança e a inclui no processo de escolha de suas próprias aprendizagens; e o terceiro conta com a participação das famílias e comunidade escolar na construção da identidade da escola.

Na referida tese há também um levantamento sobre a documentação pedagógica enquanto área do conhecimento na Itália.

Um estudo que não fez parte desse levantamento, visto que foi publicado posteriormente à data limite do período de sua produção, mas que não poderia deixar de ser citado devido à complexidade como o tema foi abordado é a tese *A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do observatório da cultura infantil – OBECI* (FOCHI, 2019). Possivelmente o estudo mais completo sobre o tema, esta tese traz uma compreensão do conceito a partir das funções que ele pode assumir nos diversos contextos escolares para a construção do conhecimento praxiológico. Segundo o autor, a documentação pedagógica é estratégia para: reflexão; construir sistema e qualidade; “escutar” as crianças e transformar os contextos; criar situações de aprendizagens significativas; comunicar e construir memória; e fortalecer a identidade (*Ibid.*).

Em artigo sobre a prática de documentação pedagógica no cenário brasileiro, Pinazza e Fochi (2018) retomam dados da pesquisa nacional *Documento técnico contendo estudo sobre as experiências exitosas que já utilizam a documentação pedagógica na educação infantil nos segmentos creche e pré-escola* e concluem que a maioria das escolas que afirmam trabalhar com a abordagem da documentação pedagógica concentram-se nas regiões sul e sudeste, onde houve a maior incidência de estudos sobre a temática, o que indica a influência destes nas realidades escolares. A mesma pesquisa aponta para o uso das palavras registro e documentação pedagógica indistintamente, o que levou esses autores a concluir que não há clareza a respeito do tema nas práticas cotidianas da educação infantil no Brasil. São citados, inclusive, instrumentos como agendas, diários, cadernos itinerantes, painéis e portfólios, como sinônimos de documentação equivocadamente, além da baixa qualidade de produção desses materiais, que carecem de reflexão.

Horn e Fabris (2017) também trazem uma crítica a respeito das mudanças que a literatura italiana tem incentivado nas formas de registro na educação infantil no Brasil: se antes havia ênfase em relatos, descrições de observações, fichas e relatórios de aprendizagem, atualmente há uma inserção de fotografias, filmagens, produções das crianças e transcrições de falas. No entanto, as autoras concluem que a presença destes diferentes tipos de registro nos portfólios ou cotidiano escolar não significa que há reflexão docente, nem que estes elementos sejam compartilhados intencionalmente com as crianças. Nem todo registro produz documentação pedagógica, mas esta depende da qualidade daquele para que se efetive (PINAZZA; FOCHI, 2018).

Quanto à legislação nacional, a expressão “documentação específica” é utilizada no Art. 10º, inciso IV, da Resolução CNE/CEB n. 05/2009, com foco no acompanhamento do trabalho pedagógico, sem detalhar como este processo deve ser feito ou quais instrumentos devem ser utilizados. A BNCC/17 não cita este processo e retoma os indicativos presentes nas DCNEI/2010, que também não utilizam a expressão documentação pedagógica e sim o termo registro. A “documentação pedagógica” é citada na legislação nacional mais enfaticamente pela primeira vez em 2018, com a revisão e nova publicação dos *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2018). Nesse último documento, depreende-se que o conceito aparece como um processo que envolve famílias e responsáveis pelas crianças, evidenciando de forma periódica os progressos de aprendizagens (p. 55-56), mediante o uso de diferentes registros produzidos por adultos e crianças. Destaca-se a Área Focal 4, que trata da gestão de “Currículos, interações e práticas pedagógicas”, e traz dentre suas preocupações, o item “Observação, planejamento, documentação e reflexão das práticas pedagógicas e das aprendizagens das crianças”. Desde o título, transparece uma aproximação aos instrumentos metodológicos, com a substituição da palavra “registro” pela palavra “documentação”.

Esse é um breve panorama a respeito desse tema no cenário nacional. Além de “registro” e “documentação”, nota-se o uso de palavras como “observação” e “planejamento”, para complementar uma ideia acerca do que é o trabalho com a educação infantil no país. Estas palavras, então, ganharam seu sentido a partir de como a criança, a infância e a educação são concebidas nesse contexto. Do mesmo modo, a leitura sobre a documentação pedagógica reggio-emiliana traz consigo todo seu ideal pedagógico: *osservazione*, *documentazione* e *progettazione* não podem ser traduzidas literalmente, sem uma compreensão mais aprofundada sobre o que representam. Algo similar aconteceu em Reggio com o termo *programmazione*, que na ocasião foi revisto e substituído por *progettazione*, justamente por já ter carregado sentidos próprios de currículos e programas, com objetivos e conteúdos pré-definidos (RINALDI, 2006).

Na abordagem reggio-emiliana, há expressões que não se desvinculam do conceito de documentação pedagógica e que auxiliam na sua compreensão. Uma delas é “múltiplas linguagens”, porque coloca a criança no centro da organização pedagógica: “a criança é feita de cem”, cem linguagens, cem modos de pensar e se comunicar; documentar é dar visibilidade à criança, transmitindo uma imagem de que ela é competente e reconhecendo a infância como categoria social (MALAGUZZI, 1999). De acordo com Forman e Fyfe (2016), uma língua não comporta apenas um conjunto de símbolos. É preciso que haja regras de combinação entre estes símbolos para a comunicação, para o compartilhamento de

significados. Os autores defendem que as crianças elevam-se para a invenção de linguagens, não se limitando apenas à linguagem verbal para expressar-se e sim explorando outros sistemas simbólicos:

Três folhas podem ser organizadas em fileiras em um painel, mas isso não será uma linguagem das folhas, por que não nos diz nada. No entanto, se as crianças tentassem organizar as folhas para mostrar a presença de um vento forte ou fraco, então a relação entre as folhas constituiria uma protossintaxe, e todo trabalho envolveria as crianças a pensarem na linguagem das folhas e no que elas podem nos dizer. Essas diversas mídias, quando os seus elementos são combinados para contar uma história, formam as cem linguagens (FORMAN; FYFE, 2016, p. 259).

Ao retomar a obra de Dahlberg, Moss e Pence (2003), a documentação pedagógica é concebida enquanto “processo” e “conteúdo”⁶⁶ e traz a interdependência entre os elementos da tríade *osservazione*, *documentazione* e *progettazione*. Nessa concepção, é possível compreender o papel das múltiplas linguagens.

O termo *osservazione* considera a “escuta” das crianças, não tem uma pauta específica e sim a abertura para múltiplas linguagens. Há a subjetividade de quem faz o recorte, ou seja, é um processo sem neutralidade, mas não há definição prévia do que observar, procurando respostas. Se as crianças organizam seu pensamento e transformam sua realidade mediante múltiplas linguagens, então a observação visa múltiplos canais comunicativos que possibilitem adentrar um conjunto de símbolos e suas combinações. Segundo Rinaldi (2016), a “escuta” deve ser sensível às múltiplas percepções que integram o universo porque esta é a forma de conceber o conhecimento sem fragmentá-lo; é um movimento para os outros, mas também para si mesmo, visto que apenas acontece no compartilhamento entre pessoas, na relação entre pares. É por isso também que a “escuta” demanda tempo, pois requer foco naquilo que “quer se fazer ouvido”, envolvendo a valorização do outro.

Enquanto “processo” e “conteúdo”, a *documentazione* serve ao docente e à criança, pois ela também participa das reflexões, também reconstrói sua experiência de interação com o mundo. No caso do docente, é reconstruir sua experiência de trabalho junto à turma; para a criança, reconstruir sua forma de interação com o mundo, em particular a brincadeira. A criação do acervo transpõe o arquivamento de informações e imagens, para dar visibilidade aos encontros possíveis entre mundos das crianças e dos adultos. É uma ética que se dá na

⁶⁶ “Conteúdo” é o material produzido a respeito do que as crianças estão dizendo e fazendo, e pode assumir muitas formas, como escritas, áudios, vídeos, fotografias, esquemas, gráficos e produções das crianças. “Processo” envolve o uso desse material para refletir sobre o trabalho pedagógico de modo sistemático para gerar sua continuidade (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003).

sincronicidade entre ritmos de crianças e adultos, e constrói uma narrativa que evidencia um percurso reflexivo e possibilita tomada de consciência dos seus interlocutores:

Tanto para adultos como para crianças, compreensão significa conseguir desenvolver uma teoria interpretativa, uma narrativa que dá significado ao mundo ao seu redor. Para nós, em Reggio, essas teorias são extremamente importantes para revelar como as crianças pensam, questionam e interpretam a realidade, além do seu relacionamento com a realidade e conosco. Expressar as nossas teorias com os outros transforma um mundo que não é intrinsecamente nosso em algo a ser compartilhado. Compartilhar teorias é uma resposta à incerteza. É por isso que qualquer teoria, para existir, precisa ser expressada, comunicada e ouvida (RINALDI, 2016, p. 235).

Para os adultos, documentar o trabalho pedagógico e refletir a respeito dele, possibilita o desvelamento de suas concepções, o aprimoramento de saberes e a construção de contradiscursos (DAHLBERG, 2016). As instituições de educação infantil podem ser concebidas como “fóruns” ou espaços abertos para o diálogo, num movimento de questionamento do sistema educacional. Ali, as pessoas – pais, funcionários e demais cidadãos – assumem responsabilidade pelo seu ponto de vista e envolvem-se em questões como a infância e a importância do cuidado infantil, a educação em geral e a valorização do conhecimento (*Ibid.*). Esse processo ressalta o papel do pensamento reflexivo para a formação de educadores, já que o confronto entre concepções e o fazer pedagógico também possibilita a transformação na prática docente (VIEIRA, 2013).

Pensando a criança como ser competente, capaz de desenvolver suas teorias, testá-las e comprová-las, a documentação pedagógica visa os interesses das crianças, até que sejam conscientes de sua experiência. O conceito de *documentazione* envolve dois eixos complementares: é um processo que gera conteúdos e que também se utiliza deles. A *progettazione* é a continuidade desse processo:

Ao examinarmos as observações registradas e preparadas juntas, podemos prever e desenvolver hipóteses sobre os interesses das crianças e sobre os nossos próprios interesses, sobre os questionamentos e os aprendizados delas e nossos. Podemos examinar os rumos que as crianças parecem estar interessadas em tomar, como e, se de fato, podemos ajudá-las. Respeitar as crianças não significa que devemos, como professores, seguir cegamente todas as suas ideias. Devemos estudá-las a fim de determinar a quais delas podemos dar seguimento, e como elas poderiam ser encorajadas, em um contexto de planejamento flexível e de um currículo flexível. [...] Os educadores italianos usam o termo *progettazione* para definir o complexo planejamento em conjunto que os professores realizam [...] O currículo é visto como decorrente das observações dos professores sobre as ideias e os interesses das crianças, mas também é elaborado conforme o que os professores pensam que poderá contribuir para o crescimento delas. Portanto, professores e crianças constroem juntos um plano flexível. *Progettazione* é, assim, um processo dinâmico baseado na comunicação que gera documentação e que é reciclado por ela (GANDINI, 2002, p. 154-155, destaques do texto original).

Há especial preocupação com o espaço, porque este precisa proporcionar às crianças oportunidades de aprendizagem mediante a curiosidade e a interação. Um dos elementos para a avaliação da qualidade dos projetos educativos é a motivação das crianças, seu interesse em explorar dado ambiente, para que se inicie sua experiência com o processo investigativo. Segundo Filippini (1999), o espaço deve ser organizado arquitetonicamente de modo a conter mensagens educacionais e estímulos para a experiência interativa. Assim, privilegia-se o uso de transparências, com vidros, plásticos, diferenças de níveis, paredes vazadas, riqueza de ângulos, recursos naturais e recicláveis que ampliem as possibilidades de ação das crianças em suas múltiplas linguagens. Esse ambiente é constantemente modificado, já que ganha vida a partir da interferência das pessoas que nele e com ele interagem (PICCININI *apud* SÁ, 2010). A participação das pessoas (adultos e crianças), bem como a criação de memória do que fizeram e seu compartilhamento, são aspectos que constantemente se transformam na construção da identidade local.

De acordo com Rinaldi (2006), conceber o “espaço da infância” é criar um ambiente de vida, que considera contribuições dos campos da pedagogia, arquitetura, sociologia, antropologia e outros campos do conhecimento que versem sobre as linguagens e os sistemas simbólicos. É por isso que o espaço é reconhecido e denominado “terceiro educador”; ele tem o potencial de estabelecer mediações em múltiplas linguagens. Quanto maior o compartilhamento cultural promovido pelo espaço, maior a qualidade do que é ofertado às crianças. Observar as relações que a criança estabelece com os objetos e sua disposição no ambiente, propondo alterações junto com ela para que se tornem cada vez mais coerentes com seus projetos de investigação, torna-se uma preocupação docente. Nesse sentido, a documentação é uma forma de intensificar os relacionamentos entre a criança e seu contexto.

Outra característica da *progettazione* é que ela se amplia para uma dimensão extraescolar, visto que se implica num ato político, que insere posicionamentos e configura transformações a nível social e cultural (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003). Nesse sentido, a documentação pedagógica pode ser vista como algo partilhado entre as pessoas, que pertencem e participam de uma mesma comunidade local com interesses em comum.

Osservazione, *documentazione* e *progettazione* são elementos de uma tríade que precisa ser pensada a partir de reflexões nessa linha. Para compreender a *osservazione*, não se requer uma pauta sistemática, como o conceito de observação difundido no Brasil; de modo distinto, requer refletir em múltiplas linguagens, apurar a “escuta”, sensibilizar-se, pois apenas assim é possível sincronizar-se aos mundos das crianças e compreender seu pensamento

plural. Quanto maior sensibilidade estética e artística do adulto, em consonância à concepção de criança competente e protagonista, maior seu potencial para “escuta” das crianças.

Dito isso, *documentazione* não é sinônimo de registro; não porque sua tradução seja “documentação” ou porque a ideia de registro vincula-se mais a “conteúdo” do que a “processo”. Se analisado o registro de práticas em sua especificidade, ele é tomado também como “processo” e “conteúdo”. A diferença entre um e outro reside justamente no processo, referente tanto a sua interlocução aos outros elementos que o compõem (observação, planejamento e avaliação ou *osservazione e progettazione*), quanto à qualidade, propriedade ou alcance dos conteúdos que geram (descrições, narrativas, composições, publicações etc). Nesse ponto, as múltiplas linguagens novamente assumem papel central: em geral, nos registros há ênfase na linguagem verbal, partindo da relação entre pensamento e linguagem na organização do funcionamento psíquico e, portanto, do processo reflexivo. É uma abordagem que centra sua reflexão mais no desenvolvimento profissional docente, ou seja, na reconstrução de sua experiência com o ofício junto à turma, do que na conscientização da criança ao reconstruir sua própria experiência de interação com o mundo⁶⁷.

E, como já citado, *progettazione* também difere de planejamento, não apenas pela questão que envolve objetivos e conteúdos, mas porque insere uma ideia mais ampla a respeito das relações entre escola e comunidade, participação e pertencimento, aprendizagens significativas e cultura local. Na documentação pedagógica, a “parte visível” possui uma intenção, a comunicação de uma mensagem, que traga em seu centro a criança protagonista, relacionada à garantia de seus direitos e, portanto, aos possíveis avanços de uma sociedade no trato com a infância. As palavras são parecidas, possuem a mesma raiz etimológica, mas os sentidos são diferentes porque fazem parte de como é concebida a educação infantil em dado contexto.

Além do registro de práticas, há outras estratégias formativas difundidas em âmbito nacional que viabilizam a reflexão sobre o trabalho pedagógico e podem incitar algumas aproximações com o conceito de documentação pedagógica⁶⁸. São estratégias formativas que se valem de diferentes linguagens, em geral, arquivos de vídeo e produções, seja das crianças ou dos docentes, e têm como intuito a transformação dos contextos de aprendizagem, das atitudes do próprio docente face às crianças e a melhor compreensão sobre processos

⁶⁷ Críticas nessa linha consideram que o registro pode reduzir-se a um instrumento burocrático e assim perder sua intencionalidade (MELLO, 2005) ou mesmo configurar-se como instrumento de exclusão, quando partem de pautas de observação normativas ou padronizadas, com base em parâmetros definidos para avaliar o desenvolvimento infantil (DAHLBERG, 2016).

⁶⁸ Um pedido de desculpas pela carência de aprofundamento, neste texto, acerca dessas estratégias. São citadas apenas duas, sem o devido cuidado analítico, apenas para ilustrar as relações propostas.

cognitivos. A tematização de práticas é uma análise que parte das documentações junto à turma para explicitar hipóteses didáticas subjacentes à ação docente (WEISZ, 2006). A dupla conceituação é outra estratégia formativa que consiste em vivências que possibilitem a exploração do objeto de estudo e a reflexão sobre as condições didáticas para ofertá-lo (LERNER, 2002). Estes exemplos contam com um acervo para promover reflexões, ainda com foco no desenvolvimento profissional do docente e não no compartilhamento dos interesses das crianças e sua visibilidade. Entretanto, Gariboldi e Pugnaghi (2018) consideram as filmagens como pontos de partida para que cada docente se veja em ação, auxiliando no reconhecimento dos próprios limites e identificando possibilidades de qualificação pedagógica. Os autores defendem o uso das filmagens em parceria a estratégias de escrita reflexiva, como as narrativas ou diários de bordo, para fomentar a reconstrução subjetiva da experiência, o questionamento, a atribuição de sentidos e o redirecionamento das ações. Desse modo, a pluralidade de linguagens visa recursos complementares para explorar e divulgar os significados compartilhados nos contextos educativos.

Dos diversos registros produzidos nas escolas à documentação pedagógica no cenário nacional, evidencia-se uma expressão muito maior do primeiro termo na literatura, visto que faz parte da realidade brasileira há muito mais tempo. Ambas as expressões vinculam-se à reflexão sobre a prática docente e podem ser interpretados como “processo” e “conteúdo”, cada qual com seus critérios únicos de organização. É possível, inclusive, a aproximação entre outras estratégias formativas e o conceito de documentação. Essa característica dificulta a diferenciação dos conceitos em função dessa definição, porque “processos” não são palpáveis; eles representam princípios. Uma análise da forma como se apresentam os “conteúdos” pode revelar concepções que indicam os procedimentos que levaram a sua construção. Por este motivo também não basta uma diferenciação por palavras: narrativas podem ser construídas mediante uma série de registros, desde que relacionados na construção de sentidos. Sentidos que, na documentação pedagógica, carregam a imagem da criança competente e protagonista. Portanto, quando se questiona o que é a documentação pedagógica, a ponto de diferenciá-la de outras estratégias recorrentes na educação infantil, há a busca por respostas para uma pergunta anterior: “Qual é sua imagem de criança?”⁶⁹.

⁶⁹ Resposta de Lóris Malaguzzi quando, no momento de internacionalização da abordagem, passou a receber questionamentos a respeito do que seria a documentação pedagógica (HOYUELOS, 2004; 2009; RINALDI, 2006).

PARTE III
POR UMA EDUCAÇÃO INFANTIL MAIS INCLUSIVA



*Schau genau hin.
Das Schöne kann sehr klein sein.*⁷⁰

-- Immanuel Kant

⁷⁰ “Olhe de perto. O belo pode ser bem pequeno.” (tradução nossa)

8 CEU EMEI “**Profa. LUCIANA AZEVEDO POMPERMAYER**”

Nossa, parece difícil perceber o que o Kaynã gosta antes de oferecer para ele experimentar.

-- Pesquisadora

Pra toda criança, né...

-- Profa. Débora

A CEU EMEI “Profa. Luciana Azevedo Pompermayer”, núcleo de pesquisa para este estudo, está localizada na região do Ipiranga, na cidade de São Paulo. Devido ao bairro, o complexo é conhecido pela nomenclatura “Parque Bristol” e a escola de educação infantil teve sua inauguração oficial dentro do CEU em 21 de março de 2009. Segundo o PPP da escola, “O CEU surgiu por meio de reivindicações da comunidade local, que possuía poucos equipamentos públicos para o lazer, cultura, transporte e escolas.” (PPP, 2018, s.p.). Durante o período de realização da pesquisa, o CEU já era reconhecido como um espaço aberto à comunidade externa, inclusive aos finais de semana, sendo uma referência para o desenvolvimento econômico e social da região, ao viabilizar acesso ao lazer, cultura, educação e práticas esportivas.

O CEU possui vários recursos, dispondo de prédios e áreas de espaço aberto, tais como: (a) o bloco cultural e esportivo, que conta com sala de dança, quadra, mezanino, teatro, vestiário, banheiros e duas salas de oficinas; (b) o complexo aquático, com três piscinas, gramados e quadra poliesportiva; (c) o “prédio redondo”, que abriga uma biblioteca pública e a Universidade Aberta do Brasil; (d) o “prédio quadrado”, sede da gestão administrativa do CEU; (e) quadra externa e espaço para horta comunitária; e (f) o bloco didático, onde se localizam as unidades escolares para atendimento de creche, pré-escola e ensino fundamental, cada uma com equipe gestora e delimitação física próprias. A EMEI atende crianças entre 4 e 5 anos.

O Parque Bristol é uma região de fácil acesso, dispondo de transporte público para o atendimento da população. No entanto, é um bairro com poucas opções de lazer, esporte e cultura, inclusive sem acesso a redes bancárias. Desse modo, o CEU é a única opção da comunidade para socialização com recursos diferenciados. Há duas Unidades Básicas de Saúde – UBS, e um Centro de Atendimento Psicossocial – CAPS, que realizam parceria com a unidade escolar visando melhor atendimento à população. De acordo com o PPP da EMEI, a escola é responsável pelo encaminhamento de crianças para consultas e tratamentos diversos,

como fonoaudiologia, psicoterapia, oftalmologia e otorrino, sempre com relatórios específicos quando se trata de crianças que necessitam atendimento especializado.

Imagem 21 – Parte da área externa: CEU Parque Bristol



Fonte: Registro pela autora

A comunidade escolar é formada, em maioria, por moradores do bairro e as crianças em geral já frequentaram a creche também localizada no complexo ou em outros centros de educação infantil, localizados no entorno. O PPP da escola especifica que “a maioria das crianças mora com pais que são jovens, em quintais de familiares, conjuntos populares de apartamentos, casas em construção, sub locações de 3 ou 4 cômodos e invasões legalizadas ou não” (PPP, 2018, s.p.). As habitações são localizadas em ruas asfaltadas, com acesso à rede elétrica e água encanada. Questões problemáticas que fazem parte do contexto social estão evidentes no PPP da escola e são relacionadas ao desemprego, à segurança, à morosidade no acesso à saúde pública e ao atendimento universalizado da creche, que ainda não absorve toda a demanda. De acordo com o documento, 50% dos pais ou responsáveis pelas crianças não concluiu o ensino médio, alegando motivos de sustento da família com o trabalho. Dos 50% restantes, 30% terminou o ensino médio, cerca de 15% têm nível universitário e 5% não declarou nível de escolaridade.

Quanto à equipe de profissionais que atua na EMEI, a maioria possui nível universitário e são servidores da SME, com lotação na escola. O PPP evidencia o comprometimento desses profissionais com a educação de qualidade e com a busca constante por aperfeiçoamento profissional. Em geral, trabalham na escola, mas residem em bairros ou municípios vizinhos de São Paulo. Não há menção no PPP da escola ao nível socioeconômico

da comunidade, mas diante desses dados, conclui-se que, em sua maioria, as famílias vivem em condições sociais e econômicas desprivilegiadas, se comparadas com os profissionais que atuam com seus filhos.

Sobre o espaço físico, a área de circulação interna da EMEI é pequena. A escola segue o modelo arquitetônico do CEU e dispõe de um guichê de atendimento para contato na secretaria, viabilizando o atendimento da escola às famílias sem a necessidade de abertura do portão de acesso ao corredor das salas referência. Ao adentrar no prédio, há uma sala para secretaria e direção escolar, ao lado de outra sala menor que contempla a coordenação pedagógica e um espaço para reuniões. O outro lado do corredor dispõe de dois banheiros para funcionários, um feminino e outro masculino, uma copa e uma pequena sala para os professores. O corredor segue com 8 salas referência, dispostas à direita e à esquerda, dois banheiros para uso das crianças, feminino e masculino, e outro banheiro com acessibilidade para cadeirantes. O ANEXO A traz a planta baixa oficial destes espaços. Há também uma sala denominada Espaço Vida, um parque interno com brinquedos grandes de plástico e forração com tapete de EVA, ao lado do refeitório e da cozinha.

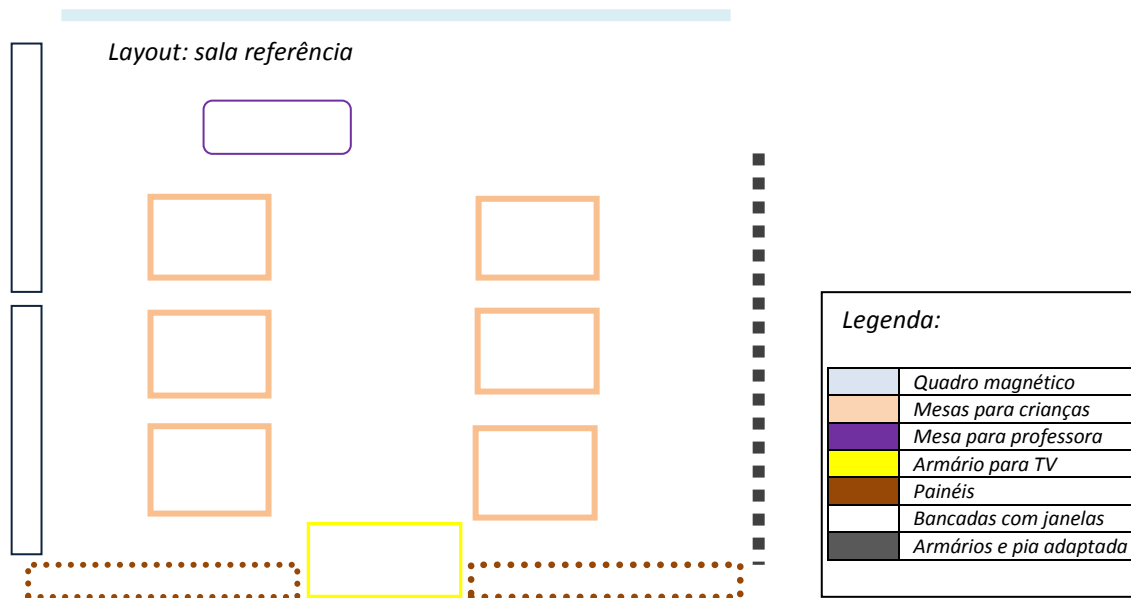
Imagens 22 e 23 – Visão da sala 8 (professora Roseli). O Ateliê de Artes foi organizado no Espaço Vida.



Fonte: Registro pela autora

As salas referência possuem uma estrutura física padronizada, são bastante amplas e dispõem dos seguintes recursos materiais: 6 mesas retangulares com 6 cadeiras adaptadas à faixa etária das crianças; um balcão abaixo de janelas amplas fechadas com vidro; uma pia adaptada ao tamanho das crianças para atividades artísticas e outras brincadeiras; um quadro branco magnético para escrita com pincel; uma televisão; e duas estantes com prateleiras abertas para brinquedos. Há também pequenos armários fixos nas paredes, para organização de materiais diversos. As salas podem variar a disposição do mobiliário, mas assemelham-se ao *layout* seguinte:

Diagrama 3 – Layout sala referência.



Fonte: Elaboração da autora

Imagens 24 a 26 – Sala da professora Roseli



Fonte: Registro pela autora

Imagem 27 – Espaço Vida. Dia das amarelinhas e da parede sonora



Fonte: Registro pela autora

O Espaço Vida é uma sala da escola que ganhou esse nome porque está em constante mudança. A cada mês, o espaço é planejado pela equipe docente com atividades diferenciadas da rotina escolar, como estações de movimento, temas para brincadeiras simbólicas e

dramatização, ateliê de artes, exploração de instrumentos musicais e parque sonoro, entre outras. Cada turma dispõe um horário específico para utilização do espaço, mas é possível a interação entre crianças de diferentes turmas ou faixa etária, desde que haja parceria entre as professoras responsáveis.

De acordo com o Plano de Ação para o ano de realização da pesquisa, a EMEI buscava promover outras atividades com o objetivo de viabilizar maior interação entre as diferentes unidades escolares do CEU e as diferentes faixas etárias da EMEI. Durante os momentos de observação participante, houve o acompanhamento de algumas atividades coletivas, em que as crianças podiam fazer escolhas, como eleições sobre o que brincar no Espaço Vida, o compartilhamento do parque externo e do teatro por várias turmas e escolhas de livros ou vídeos para uso em dias de atividades festivas. Não foi possível, durante o período de realização da pesquisa, observar a interação entre crianças das diferentes unidades escolares do CEU de modo planejado pelas equipes, e sim apenas em momentos que as crianças estavam presentes no mesmo espaço da área externa, compartilhando-o sem um planejamento integrado. Segundo a coordenadora pedagógica da EMEI, é ainda um desafio promover ações nesse sentido.

O PPP também traz como objetivo o estreitamento de laços e o fortalecimento de diálogos entre os diferentes segmentos com o intuito de minimizar a ruptura no processo de aprendizagem das crianças ao avançar nas etapas de educação básica, e a equipe escolar compartilha a seguinte informação: “ainda não conseguimos uma aproximação entre as equipes destas escolas, para que, de fato, possamos discutir o processo de continuidade que necessariamente deveria acompanhar as crianças” (PPP, 2018, s.p.). Para isso, as escolas já têm privilegiado a realização de reuniões mensais entre as equipes gestoras das unidades e visitas das crianças ao novo espaço escolar na passagem de um ano letivo ao outro.

A articulação com o CEFAl, o NAAPA e a Rede de Proteção também tem sido pensada pela escola mediante a participação em fóruns mensais promovidos pelo CAPS Ipiranga para discussões ou encaminhamentos em estudos de caso. Visitas à unidade escolar são realizadas eventualmente pelo CEFAl com o objetivo de conhecer quem são as crianças com deficiências atendidas pela unidade e quais orientações são pertinentes para cada caso. Alguns desses casos têm direito ao atendimento fisioterapêutico e de terapia ocupacional oferecido pelo Projeto Rede, parceria entre uma instituição privada e a Prefeitura Municipal de São Paulo. Não há na EMEI Sala de Recursos Multifuncionais – SRM, e as crianças com deficiências são encaminhadas, via CEFAl, a atendimentos especializados em instituições públicas e/ou conveniadas.

No ano de realização da pesquisa, a escola dispunha de uma estagiária destinada ao acompanhamento de turmas com crianças com deficiências. Contudo, devido à melhor organização da escola, a equipe gestora optou por mantê-la em horário de trabalho no período da manhã. Por isso, como as turmas que subsidiaram este estudo são turmas do período da tarde, não houve contato da pesquisadora com esse profissional. O acompanhamento das crianças foi realizado mais sistematicamente pelas professoras responsáveis pelas turmas, pelo Raphael e pela Kátia, que são Auxiliares Técnicos em Educação – ATE, e pela Janaína, cuidadora responsável pela alimentação e higiene das crianças, função denominada Auxiliar de Vida Escolar – AVE. Tanto o Raphael ou a Kátia, quanto a Janaína circulavam pelos espaços escolares, participando de algumas atividades em sala e muitas vezes interagindo com essas crianças.

Outra meta estabelecida no Plano de Ação da unidade escolar diz respeito à reflexão sobre o uso do espaço e distribuição do tempo para realização das atividades das crianças. Foi apontado pela equipe que os espaços ainda não são organizados com a participação das crianças e que a decisão recai mais às professoras sobre o que ofertar a elas. Também há concordância sobre a necessidade de aquisição de recursos como espelhos e estantes de livros para as salas referência, bem como a manutenção do piso do parque interno. No período de realização da pesquisa, em conversa com a gestão, a equipe avaliou que ainda não foi possível realizar a reforma do parque externo, mas novos brinquedos foram adquiridos e o chão do parque interno também foi trocado. O fato da escola já apontar essas questões significa que tem dedicado atenção às crianças e a como melhor recebê-las no ambiente escolar de modo a respeitar suas vivências sem a interrupção de seus interesses. Essa preocupação revela uma concepção alinhada aos princípios defendidos por este estudo, que toma a criança como protagonista para que seja possível desencadear sua experiência (DEWEY, 1956, 1959a, 1959b, 1970, 1991, 2008).

Quanto à construção do currículo e o desenvolvimento da prática pedagógica, a EMEI também traz como preocupação “Evitar falas preconceituosas relacionadas a gênero, cor, raça, religião e relacionadas às deficiências” (PPP, 2018, s.p.), indicando a realização de projetos com esses temas. Nesse sentido, especificamente no que condiz às deficiências, não há uma problemática apontada pelo grupo quanto à discriminação. Mas, devido à formação realizada pela equipe Mais Diferenças, que traz o tema da inclusão com o Projeto Brincar, considera-se que a EMEI já tem privilegiado discussões mais aprofundadas sobre os princípios de educação para todos e suas relações com a prática pedagógica. O CEFAI também disponibiliza formações para os profissionais da educação regularmente, mas não há uma

oferta a todos os membros da equipe escolar, tal como aconteceu na realização do Projeto Brincar.

As concepções nas quais se baseia o trabalho da equipe Mais Diferenças e que foram desenvolvidas durante as propostas e acompanhamento do Projeto Brincar estão presentes no documento *Brincar: formação continuada para profissionais das unidades escolares* (FUNDAÇÃO VOLKSWAGEN, 2017). Sobre a ação pedagógica, o documento enfatiza:

Em nossa concepção, portanto, é inviável pensar na formação sem termos a leitura, a escrita, o brincar, o conversar, o pensar junto e as ATEs como companheiras. Atividades que nos façam refletir e experimentar práticas pedagógicas com as crianças, registrar e compartilhar com nossos colegas as nossas dúvidas, nossos avanços e conquistas (FUNDAÇÃO VOLKSWAGEN, 2017, p. 7).

Sobre a perspectiva inclusiva, o documento traz uma visão pautada em pensar estratégias para ensinar para todos, buscando ir além da adaptação de atividades apenas para crianças com deficiências:

a proposta que queremos trabalhar aqui, pautada no Desenho Universal, é a de pensar em atividades com recursos diversificados, que contemplem a todos, crianças com e sem deficiência, de forma conjunta. Por exemplo: um jogo de memória pode ser produzido concomitantemente com vários códigos, línguas e linguagens (como a imagem, a palavra em português, o sinal em Libras, a Comunicação Suplementar Alternativa, o braille), e todas as crianças podem brincar juntas. Sabemos que, ao disponibilizar um material de qualidade e acessível a todos, são fundamentais o planejamento, a intencionalidade e a mediação do professor. Assim como também dependem do professor as inúmeras possibilidades de todas as crianças jogarem o jogo da memória de diferentes maneiras (FUNDAÇÃO VOLKSWAGEN, 2017, p. 10).

Além da preocupação com a intencionalidade da ação docente, há também indicativos de que a escola deve responsabilizar-se, junto com a família, pela construção de laços mais efetivos que, de fato, qualifiquem a educação da criança. Por isso, o documento aponta para a necessidade de reflexão e avaliação das possibilidades de compartilhamento que a escola vem construindo com famílias e crianças:

com relação às famílias, embora exista a preocupação de envolvê-las no processo educacional de seus filhos, muitas vezes encontramos dificuldades em aproximá-las da escola. Essas dificuldades, na maioria das vezes, estão pautadas na forma como a instituição escolar tem olhado para as crianças, a partir de processos de generalizações e padronizações, nos quais as crianças e as suas famílias devem se encaixar em determinados parâmetros (FUNDAÇÃO VOLKSWAGEN, 2017, p. 14).

Esses trechos citados revelam concepções alinhadas à proposta de valorização da infância e do protagonismo para todas as crianças. Traz uma visão de educação que rompe com a padronização de resultados desejáveis quanto à aquisição de conteúdos, dando

prioridade ao brincar e à multiplicidade de linguagens. Reconhece o lugar da criança com deficiência em sua capacidade de produzir e transformar cultura, ao participar do contexto escolar e interagir com seus pares, crianças e adultos. Também evidencia no cotidiano escolar a influência de temáticas sociais, políticas e econômicas, relacionadas à deficiência, tornando-as passíveis de questionamentos e, assim, também passíveis de transformação para a construção de uma sociedade mais inclusiva.

Importante pontuar ainda que a escola já realizou a adequação de seu currículo à BNCC/17 e traz em seu PPP uma proposta curricular em que o brincar e a ludicidade assumem destaque na valorização da cultura infantil. O Parecer CNE/CEB n. 20/2009 é citado em quase todo corpo do documento escolar, ressaltando os seis Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento presentes na BNCC/17: conviver; brincar; participar; explorar; expressar; conhecer-se; bem como sua relação com os Campos de Experiência: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e imagens; Escuta, fala, linguagem e pensamento; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. De acordo com o PPP da escola:

A escola tem um papel importante na atribuição de sentidos às diversas situações concretas que as crianças vivenciam. Por isso, os campos de experiências acolhem as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte de nosso patrimônio cultural. (PPP, 2018, s.p.).

No ano da realização da pesquisa, a escola possuía em novembro de 2018, um total de 543 crianças, matriculadas entre os períodos manhã e tarde, numa média de 35 crianças por turma. Desse total, havia seis crianças com deficiências, que corresponde a 1,10%. A escola recebia crianças de 4 a 6 anos, distribuídas em agrupamentos definidos pela data 31 de março do ano de matrícula da criança, conforme Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil⁷¹. Os horários das crianças compreendiam os períodos das 7h às 13h (manhã) e das 13h às 19h (tarde). Além da equipe terceirizada, responsável pela merenda e pela limpeza, a equipe estava composta por 38 adultos: seis faziam parte da equipe técnico pedagógica; 30 compunham a equipe docente; mais um auxiliar escolar e uma estagiária do CEFAL.

Duas turmas contribuíram para a realização deste estudo: da professora Débora e da professora Roseli, que atendem respectivamente, crianças entre 5 e 4 anos. As duas

⁷¹ Segundo o documento, “É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula” (DCN, 2010, p. 15). Por isso, alguns municípios adotaram esta data como parâmetro na composição dos agrupamentos.

professoras fizeram curso de magistério e possuem formação em pedagogia. Contando sobre sua trajetória profissional, a professora Débora diz:

“Eu fiz CEFAM, fiz pedagogia pelo PEC-PUC para professores da rede e fiz pós em artes e fundamentos da cultura na UNESP. Agora estou fazendo pós em naturopatia na Unip, mas também cursei um ano de artes plásticas, três anos de arquitetura... e fazia muitos cursos... Fiz um de artes plásticas pela prefeitura chamado ‘Vivências com Zé Tatit’, muito bom também... Mas desde criança faço aulas de pintura, minha mãe hoje é professora aposentada do estado, dá aulas de pintura, desde criança ela sempre me incentivou.” (Entrevista professora Débora, 2018).

As duas turmas continham um total de 35 crianças matriculadas em cada uma delas e, dentre essas crianças, o Kaynã e o Eric. O Kaynã, da sala da professora Débora, nasceu prematuro, possui diagnóstico de hidrocefalia e apresenta deficiência física, epilepsia e convulsão. De acordo com sua ficha de saúde, o Kaynã é cadeirante e “pode ser retirado da cadeira de rodas” (Registros, arquivos professora Débora, 2018), mas apresenta muita dificuldade na sustentação do próprio corpo. No período de realização da pesquisa, ele possuía 5 anos. Para a professora Débora, o Kaynã

“apresenta um comportamento bastante risonho, otimista e alegre com brincadeiras de comunicação direta associado ao toque, como perguntas sobre coisas que acontecem no ambiente ou se está gostando de brincar, etc. Ele se entusiasma mais quando utilizado uma entonação de encorajamento ‘Você está se divertindo no parque?’ e afirmações otimistas como ‘Já quer ir brincar né Kaynã’. Percebo que ele tem diferentes reações a entonações diferentes da voz...” (Questionário 1, professora Débora, 2018).

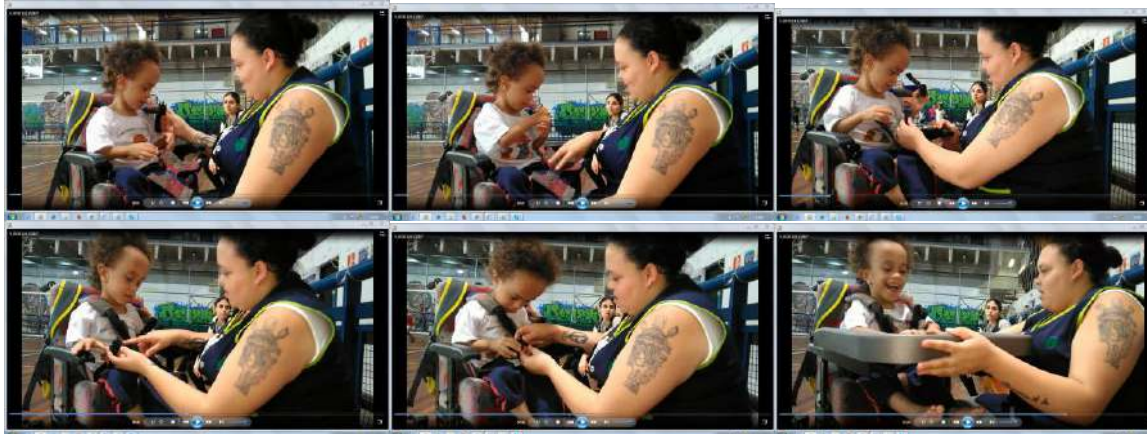
Já o Eric, criança com 5 anos da sala da professora Roseli, começou a frequentar a escola apenas no segundo semestre de 2018, possuindo apenas alguns meses de experiência escolar:

o Eric ficou todo o primeiro semestre fora da escola, pois a família teve algumas dificuldades com a aquisição da cadeira de rodas para que ele fosse transportado à escola com segurança... Segundo a professora Roseli, ela ainda está conhecendo o Eric, tentando perceber o que ele gosta e buscando canais para a comunicação com ele. (Notas 2, 2018).

Assim como o Kaynã, o Eric também possui diagnóstico de hidrocefalia e apresenta deficiência física, mas é possível perceber maior facilidade na construção da própria autonomia. Segundo a professora Roseli, em pouco tempo de frequência escolar, o Eric já demonstrou grandes avanços. Também para a Janaina, responsável pela alimentação e pela higiene das crianças, o Eric já modificou seu comportamento, pois no início ele chorava e reclamava muito, não deixava “soltar a cadeira de rodas” (Áudio 15, 2018), mas

gradativamente foi desenvolvendo gosto pelas atividades escolares e agora já “vem querendo tirar” (*Id.*) para poder participar.

Imagens 28 a 33 – Construção da autonomia do Eric com mediação da Janaína.



Fonte: Registro pela autora. Arquivo de vídeo.

O Eric também demonstra suas preferências:

“Brincadeiras de roda cantada, pega-pega, brincadeiras com bola, dança das cadeiras e outras onde são trabalhados a musicalidade e os movimentos com o corpo embora ele não tenha a amplitude dos movimentos, mas consegue demonstrar sua satisfação sorrindo, mexendo seu corpinho na cadeira e emitindo sons de contentamento com a boca e com as mãos batendo sobre sua mesinha de apoio.” (Questionário 1, professora Roseli, 2018).

Tanto o Kaynã quanto o Eric apresentavam boa frequência escolar e, durante a realização da pesquisa, cada um deles faltou apenas um dia de observação participante. Devido a sua personalidade, algumas crianças aproximavam-se facilmente deles, como a Sophia, da sala da professora Débora, e o Ayslam, da sala da professora Roseli.

No caso da Sophia, ela aparece em quase todos os registros de observação participante ao lado do Kaynã, conversando com ele e oferecendo brinquedos. Ao contar sobre por que prefere brincar com ele, a Sophia disse “Eu gosto de ficar perto dele!” (Áudio 11, 2018). Outras crianças também comentam que gostam de brincar com o Kaynã e sabem que ele está feliz “por que ele está rindo” (*Id.*). Na imagem ao lado, é possível constatar que as crianças, Kaynã e Sophia, compartilham atenção no mesmo objeto.

Imagem 34 – Kaynã e Sophia.



Fonte: Registro pela autora.

Com o objetivo de promover a interação das crianças com o Kaynã, a professora Débora conta que sempre tem os ajudantes do dia e que todas as crianças acabam tendo contato com o Kaynã em várias situações; mas ela observa que as crianças desenvolvem maneiras diferenciadas de interagir com ele:

“observei que as crianças que mais propriamente brincam com ele são a Sophia e a Evelyn, que conversam com ele de forma direta, como um diálogo. Algumas outras crianças gostam de ajudá-lo mais do que brincar, como a Maria Eduarda que é muito atenta e prestativa ao ambiente e bem estar coletivo; o Miguel que é observador e gosta de atuar em favor ao auxílio da professora... E Juan briga com Sophia quando ela está muito interessada em brincar com o Kaynã. O Juan não interage muito, quando o Kaynã não está na cadeira, o Juan se interessa pela cadeira.” (Questionário 1, professora Débora, 2018).

Para a professora Roseli, também há crianças que se aproximam do Eric com mais facilidade:

“O João, a Jennifer; a Manoella, a Beatriz, a Anna e a Ana Clara, o Marcelo, o Guilherme, o Ayslam, Davi Luiz, a Aisha, o Bernardo, o Rhuan, o Marcos, a Kyara, a Laura, o Matheus, o Pedro, a Taline, o Daniel, a Yasmim. No início, essas crianças se aproximavam do Eric com o intuito de empurrar a cadeira, passear com ele pelo corredor da escola: aos poucos foram se aproximando cada vez mais sempre que ele demonstrava um pequeno sinal de descontentamento, segurando na sua mão e/ou oferecendo um brinquedo. Agora o Eric já faz parte do grupo e todos brincam com ele como se estivessem brincando com qualquer outra criança, respeitando os limites e o tempo do Eric. Todas as outras treze crianças que não citei aqui também brincam com o Eric em algum momento, mas não ganharam destaque nos meus últimos registros.” (Questionário 2, professora Roseli, 2018).

O Ayslam é uma criança que sempre traz brinquedos para compartilhar com o Eric. No registro abaixo, as banheiras com água foram oferecidas para as crianças pela professora Roseli, que escolheram seus parceiros para explorar este recurso e o corpo humano, dando banho nas bonecas. O Ayslam escolheu compartilhar com o Eric:

Imagens 35 e 36 – Eric e Ayslam



Fonte: Registro pela autora.

Em alguns momentos da rotina escolar, as crianças das turmas das professoras Débora e Roseli se misturavam, em outros momentos, também circulavam pelo espaço com a Janaina. Isso fez com que as crianças das duas turmas pudessem interagir com o Kaynã e com o Eric em diversas situações.

Sobre a rotina de trabalho das professoras Débora e Roseli, havia uma grade norteadora, institucionalizada para organização do tempo e do espaço escolar, visando garantir às turmas acesso a todos os recursos. Explicitada no PPP da escola, a Linha do Tempo contemplava os horários de refeições/refeitório, parque interno, Espaço Vida, parque externo, piscina, iniciação esportiva e biblioteca. Contudo, na convivência com as professoras, tornou-se fácil perceber que esses horários não eram seguidos à risca em todos os momentos e, de acordo com os interesses das crianças, as professoras acabavam por realizar trocas entre elas; misturas entre as crianças de diferentes turmas; idas à área externa quando estivesse muito calor ou fosse necessário flexibilizar o planejamento; e a permanência na sala quando havia a necessidade de dar sequência a alguma atividade que tivesse despertado muito o interesse das crianças. Até mesmo os horários de refeições se modificavam, principalmente nos casos do Kaynã e do Eric, que também possuíam diferenças no seu horário de entrada e saída da escola, dependendo do serviço de transporte especializado da prefeitura.

O PPP da escola também traz outros elementos e atividades que fazem parte da rotina de todas as turmas da unidade escolar: as atividades realizadas em “período de adaptação”; as reuniões com pais; a participação das famílias em reuniões de avaliação com indicadores de qualidade; o Dia da Família na escola; o oferecimento de palestras diversas aos pais e à comunidade; e os instrumentos que fazem parte do processo de “documentação” das aprendizagens e desenvolvimento das crianças. Com relação a este último item, há uma relação de instrumentos que a maioria das professoras faz uso, embora este se dê de formas bastante particulares, de acordo com a dinâmica das salas e gestão pessoal de cada docente. São instrumentos como: semanário, com sequências e projetos didáticos; planilhas para observação; fotos e vídeos; portfólio individual; diário de classe; relatórios e escritas pessoais.

Tanto a professora Débora quanto a professora Roseli preferiam utilizar os registros de imagens, com fotos e vídeos, para refletir sobre sua ação pedagógica. Ambas concordam que os registros são importantes porque contribuem para a reflexão sobre a prática:

“Percebo que quanto mais registro e analiso minha prática, mais me aproximo da minha intencionalidade. Sinto falta dos registros principalmente na hora de montar uma atividade sequenciada. É importante para mim, retomar os meus registros para planejar as atividades, sem este movimento sinto que ficou incompleto.” (Questionário 1, professora Roseli, 2018).

“acho que contribui para a reflexão sobre a prática, permitindo analisar e propor novas intervenções... (registro) algumas ações que acho significativas de avanços e interesses demonstrados, assim como alguns aspectos incomuns apresentados no dia-a-dia.” (Questionário 1, professora Débora, 2018).

As professoras também acreditam que compartilhar seus registros é uma forma de “acrescentar algo que venha repercutir na qualidade de minha ação pedagógica” (Questionário 1, professora Roseli, 2018). Além disso, as famílias sempre solicitam os registros, principalmente fotos e vídeos, pois gostam de ver como as crianças estão participando da rotina escolar.

Quanto às crianças, a professora Débora ressalta que elas participam “filmando e assistindo os vídeos, de forma atuante em todo o processo da rotina escolar como protagonistas” (Questionário 1, professora



Imagem 37 – Criança registra com imagens a brincadeira dos amigos

Débora, 2018). Com o uso do celular da professora, Mariane registra a brincadeira dos amigos na imagem ao lado.

A professora Débora relata que sente falta de uma parceria mais intensiva com a equipe de saúde, pois muitas vezes tem dúvidas sobre como está o andamento e os progressos do tratamento terapêutico do Kaynã, e sobre vivências que pode ou não ofertar a ele.

Segundo a professora Débora, ainda não houve uma parceria mais sistemática nesse sentido, não teve acesso a nenhum relatório com esse foco, limitando suas parcerias com a equipe escolar e às orientações do CEFAL, que são constituídas, em geral, por pautas de observação para crianças com deficiências.

Segundo a coordenadora pedagógica, os registros escritos que são feitos nessa unidade escolar são muito particulares, variam em formato e conteúdo para cada professora e elas geralmente o fazem em cadernos pessoais. Ela diz que tem acesso ao semanário e ao plano de trabalho anual, sequências e projetos didáticos, mas que a maioria das professoras prefere utilizar um caderno à parte para suas anotações, que perpassam desde atividades que devem ser inseridas no planejamento, propostas de agrupamentos entre as crianças, descrições, narrativas, falas e produções diversas da turma, até reflexões que surgem durante as reuniões formativas. Os fragmentos transcritos e imagens abaixo ilustram anotações da professora Débora:

“Proposta Espaço V.I.D.@

Na multiteca montar salas temáticas em atividades dirigidas diversificadas.

Sugestões:

Caixa sensitiva:

materiais: caixa grande branca, água, areia, folhas, pedras, penas, conchas.

estratégias: pisar descalço dentro de cada caixa sentido as diferentes texturas”

(Caderno de registros pessoais, professora Débora, 2018).

“Experiências narrativas:

Cantigas de ninar, jogos de colo e arrulhos trazem a linguagem no seu sentido expressivo e poético, no qual palavra e afeto se vinculam.”

(Caderno de registros pessoais, professora Débora, 2018).

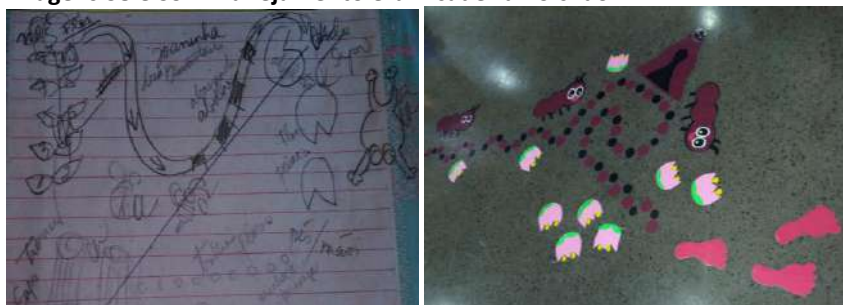
“Risos altos, olhar de carinho, alegria.”

(Caderno de registros pessoais, professora Débora, 2018).

“Registro de observação sobre a atividade de boliche sugerida pela coordenadora; Explorar sem direcionamento: alguns deles se posicionaram em fila o 1º pegou a bola, outra quantidade de crianças sentaram com os pinos e algumas pegaram os pinos para usar como martelos tocando como baqueta de bateria, tambor”

(Caderno de registros pessoais, professora Débora, 2018).

Imagens 38 e 39 – Planejamento e brincadeira no chão



Fontes: Registro pela autora. Caderno de registros pessoais, professora Débora, 2018.

A coordenadora conta que já houve nessa escola a proposta de cada professora ter um caderno individual para registrar as ações diárias, mas que este instrumento acabou se tornando uma obrigação, visto como uma “burocracia” e que a maioria das professoras continuavam preferindo seus cadernos pessoais. Por isso, ela optou por manter esse formato apenas para àquelas que realmente acreditavam naquele instrumento. A professora Débora⁷², por exemplo, afirma:

“Eu sempre escrevi muito... e tinha muitos papéis... acho que com o tempo fui me apropriando mais sem ter a necessidade de escrever muito. Hoje consigo narrar sobre o aluno descritivamente [oralmente]... mais fácil que escrever. Atualmente faço os relatórios por um aplicativo que falo e vira texto, mas acho que a experiência me aprimorou. Hoje acho que o registro escrito só tem valor se for lido. O que faço hoje em dia, diferente de antes, é organizar mais o pensamento do que produzir papéis. Até registros por fotos... já me vi tendo muito material e não usar depois que acaba o ano,

⁷² Após a defesa desta tese, a professora Débora informou ainda que já acompanhava a turma desde o ano anterior, como substituta da professora titular. Ela disse que foi a continuidade do trabalho o que contribuiu para sua confiança em retirar o Kaynã da cadeira e ofertar a ele novas experiências corporais: havia um contexto de aprendizagem familiar para ela e foi isso o que lhe deu mais clareza no seu olhar para os detalhes.

então prefiro estar mais no contexto, analisar atividades.” (Entrevista, professora Débora, 2018).

A partir dessas questões, a coordenadora pedagógica diz que passou a priorizar outras estratégias para promover discussões formativas, com foco nos registros em imagens; na mediação de discussões com a participação de outros profissionais da escola junto com os professores – como a Janaina, o Raphael e a Kátia, que são AVE e ATEs –; e no levantamento de pontos essenciais que devem fazer parte dos relatórios individuais das crianças.

Durante a discussão, o foco das professoras permaneceu no desenvolvimento das crianças, compartilhar o que ainda é desafiador para elas, descrever o que as crianças fazem etc. A proposta de formação me pareceu ter foco na demarcação do que é importante aparecer num registro: como a criança era (descrição de comportamentos iniciais); como a criança ficou (descrição de comportamentos atuais); o que a professora fez para chegar até aí (intervenções, mediações, flexibilizações); quais objetivos específicos para aquela criança; que encaminhamentos/expectativas para a criança no próximo ano, como ponto levantado por uma professora do grupo. Acredito que estas “orientações” de escrita dos relatórios ficaram evidentes na reunião de modo acessível para todas as professoras. (Ata de reunião formativa, EMEI, 2018).

Os horários definidos para formação na unidade escolar são organizados em Jornada Especial Integral de Formação – JEIF, de acordo com as orientações de vida funcional da SME/SP. Desse modo, a coordenadora realiza reuniões durante quase todos os dias da semana, agrupando as professoras conforme suas disponibilidades de horário, respeitando as horas-aula e jornada formativa. Ela conta que essa demanda fragmenta um pouco a equipe docente, dificultando a tomada de decisões no coletivo e requerendo mais tempo da sua rotina semanal; também considera que são importantes as trocas de experiência e o debate de ideias durante o coletivo, entretanto:

“nem todas (as professoras) participam do coletivo, pois a jornada é opcional. Quando elas dobram em escolas diferentes, precisam optar em apenas um dos cargos para fazerem JEIF; tenho um grupo com três professoras, onde apenas uma é frequente, então é difícil desenvolver o trabalho, pois não há trocas.” (Entrevista, coordenadora pedagógica, 2018).

Outra forma de perceber uma sequência lógica nas ações presentes na unidade escolar e, portanto, a intencionalidade docente, talvez seja a retomada das produções das crianças. Andando pelos corredores e conversando com elas, é fácil constatar se as propostas foram ou não significativas, pois as crianças sabem como argumentar a respeito das produções, conseguem retomar o que foi feito e demonstrar o quanto apreciaram sua participação. O espaço físico dessa EMEI, apesar de pequeno, está em constante transformação quanto às exposições, com destaque especial para algumas turmas, dentre elas, a da professora Débora.

Imagens 40 e 41 – Produção Coletiva: Árvore (professora Débora)



Fonte: Registro pela autora.

Essa professora reconhece que há projetos da escola com objetivos voltados à percepção das crianças sobre o próprio corpo ou à escrita do nome, também à preocupação com temas sociais, como a reciclagem do lixo ou as diferenças de tons de pele das pessoas, por exemplo; mas, para ela, essas propostas sempre são desenvolvidas vinculadas aos interesses das crianças e, no desenvolvimento do trabalho, há a relação com os campos de experiência:

“eu converso muito com eles sobre a realidade que eles vivem... no início do ano existe esse pensamento sobre o que vai ser oferecido como proposta, mas esse caminho vai sendo construído com o que as crianças respondem e o que vamos vivenciando... se estamos falando de um assunto, eu tento vincular esse assunto a outro campo de experiência, e eles vão compreendendo que uma coisa tem a ver com a outra... vai ampliando o nível de capacidade do entendimento deles, esse caminho de pensamento, que vai acoplando outras coisas.” (Entrevista, professora Débora, 2018).

“a questão dos animais, que foram os brinquedos novos, a gente acabou reparando, brincando, que tem animais africanos, animais domésticos, de fazenda e os animais pré-históricos, então a gente acabou falando do esquema corporal dos animais e usando isso pro campo da matemática por que pensamos pra uma cabeça tem quatro pernas, nisso surgiu a ideia de completar os desenhos dos animais africanos... e falamos de quantidades de pés, e de braços, e de rabos... a palavra manada apareceu e o Murilo falou ‘manada prô, é a família deles’.” (Entrevista, professora Débora, 2018).

No exemplo citado, a professora utilizou a linguagem gráfica para pensar sobre as quantidades; e a relação que o Murilo fez, só foi possível porque a turma já havia explorado as famílias e as heranças genéticas que resultam em diferentes tons de pele. Ela usa a expressão “campo da matemática” para se referir ao campo de experiência das quantidades e transformações, o que demonstra que, de certa forma, ela conecta este campo de experiência à área de conhecimentos da matemática. Mas os trechos citados também evidenciam que ela reconhece que são as respostas das crianças em suas vivências que possibilitam a ampliação de seus saberes. Há uma valorização do que as crianças dizem e das relações que estabelecem com os conhecimentos, além de um respeito às crianças em trazer a eles mais informações para que elaborem as próprias vivências, sejam elas escolares ou de vida familiar.

Quanto ao brincar e às interações, a professora Débora apresenta um perfil reflexivo sobre recursos que viabilizem a participação de todas as crianças. Ela gosta de frequentar a área externa da escola e notou que os meninos jogavam futebol, atividade aparentemente impossível para o Kaynã. Então, pesquisou uma forma de propiciar o movimento da criança com o apoio do corpo do adulto, tornando a vivência acessível.

Para o jogo de futebol, o Kaynã participa com o apoio da professora Débora. Com o suporte que ela adaptou, ela prende seu corpo no dele, tornando possível realizar os movimentos em parceria. Ela também dá sustentação para o rosto dele, apoiando o queixo da criança com uma das mãos. Assim, o Kaynã pode ter maior campo de visão, não permanecendo o tempo todo com o olhar para baixo. A professora Débora demonstra muita energia. Ela corre com o Kaynã, que assim pode brincar com as outras crianças, correndo atrás da bola ou recebendo os passes dos colegas. (Notas 14, 2018)⁷³.

Imagens 42 a 46 – Jogo de futebol. Kaynã participa com mediação da professora Débora



Fonte: Registro pela autora. Arquivo vídeo.

As crianças da turma passaram também a reconhecer o Kaynã como participante do grupo a partir dessas mediações da professora Débora. A respeito do jogo de futebol, as crianças dizem:

“O Kaynã, ele joga futebol?” – Sophia sinaliza que sim com a cabeça.

“É isso? E aí você já jogou com ele?”

“Sim” – a Sophia me diz.

“Como foi jogar com ele?”

Então ela me explica: “É só com o pezinho só... Tem sempre um monte de bola.”

(Notas 14, 2018).

⁷³ O registro de pesquisa Notas 14 foi compartilhado com a Revista Nova Escola, em colaboração com a escrita do especial sobre o Projeto Brincar.

“Que vocês estão brincando?” – pesquisadora.
 “É de bola”
 “E como é que brinca de bola com o Kaynã?”
 “É com a prô Débora” – o menino me explica.
 “E se não tivesse a prô Débora? Ele não ia conseguir?”
 “Não”
 “Que bom que tem a prô Débora, neh... e como que vocês fazem? Chutam pra ele, ele chuta pra vocês?”
 “Tem que chutar a bola pra ele. Aí a bola encosta no pé dele.”
 “E você acha que ele tá gostando do jogo?”
 “Eu acho... por que ele tá até quase dando um sorriso.” – o Luan diz rindo.

(Áudio 14, 2018)

Outra situação que demonstra intencionalidade para ampliar as experiências das crianças a partir de seus interesses aconteceu na sala da professora Roseli. Muitas vezes foi possível registrar o contato do Eric com as outras crianças da sala, criando uma brincadeira de lançar objetos: tudo que vinha à mão do Eric, ele jogava no chão e, conforme as outras crianças traziam de volta, o ato de lançar passou a ser intencional e foi se construindo a interação entre eles:

quando lança os objetos que vem à mão, [o Eric] acompanha quem vai buscar com os olhos e a cabeça, solicitando que as crianças tragam de volta para ele reiniciar a brincadeira. Enquanto observa as crianças junto comigo, a professora Roseli diz que o Eric gosta disso, de escolher pra quem vai jogar, e fica mirando “para quem vou jogar?”. Nessa situação, de jogo de lançar algum objeto para que as crianças tragam de volta, as crianças se movimentam bastante. (Notas 4, 2018).

Contudo, a professora Roseli constatou rapidamente que essa brincadeira era repetitiva e, embora tivesse contribuído, num primeiro momento, para a aproximação entre as crianças, não apresentava continuidade nas demandas comunicativas entre eles: o que acontecia era que o Eric permanecia lançando objetos e as crianças acabavam se interessando por outros temas, abandonando a interação com ele e, por vezes, até destituindo o seu lugar como parceiro que compreende as significações partilhadas naquele contexto, como se explicita na fala da Yasmin – “Ele não sabe brincar”; e do Marcelo – “Ele só joga as coisas. Ele não entende.” (Notas 2, 2018).

Assim, a professora Roseli passou a mediar esse interesse do Eric, no intuito de dar outros sentidos lúdicos aos lançamentos, de modo que as outras crianças também compreendessem e partilhassem. Alguns exemplos dessas propostas estão retratados a seguir, com o jogo de boliche e o que foi denominado pela professora e pela turma de “bola ao cesto”. Para cada lançamento, havia a inserção de comemorações quando houvesse acertos e incentivos para que as crianças conseguissem organizar seus movimentos de modo intencional para atingir o objetivo do jogo:

Imagens 47 e 48 – Jogos de boliche e “bola ao cesto”



Fonte: Registro pela autora.

É relevante pontuar que o jogo de boliche é uma atividade que as crianças não podem todas exercer ao mesmo tempo, o que acarreta numa espera de algumas enquanto outras realizam os lançamentos. Para evitar essa inatividade das crianças, a professora Roseli optou por deixá-los à vontade para escolher as brincadeiras de seu interesse. No dia da observação participante, as crianças circulavam entre o jogo de boliche, que foi montado sobre a mesa para que ficasse da altura do Eric e, portanto, acessível a seu campo de visão e movimento, mas também entre brincar dentro da sala com materiais diversos.

Nessa proposta, ora a professora verificava a relação estabelecida entre as crianças da sala, ora mediava o jogo de boliche. O Eric permaneceu atento ao movimento da bola e dos pinos, acompanhando com os olhos e a cabeça. Algumas crianças observavam o jogo, outras queriam participar, então a professora explicava como lançar a bola para que o Eric também compreendesse como jogar. Quando a professora se afastava, notei que algumas crianças questionavam o comportamento das outras e tentavam retomar os combinados para que o jogo permanecesse: “Oh, não pode!” – disse um deles, solicitando atenção por que outros colegas não sabiam compartilhar a bola e tomavam da mão do amigo, que se sentia injustiçado e tomava de volta. As crianças tentam solucionar esses pequenos conflitos com diálogo e não se machucam, mas apenas obtêm êxito com a mediação da professora. “Tá esperando, gente? Tem que esperar...” – a professora retoma com as crianças. E assim eles conseguem prosseguir a brincadeira. (Notas 2, 2018).

No relato acima, é possível notar os motivos que orientaram a professora Roseli em acompanhar mais de perto o jogo de boliche: ela sabia que as crianças apresentariam algumas questões na interação entre si para administrar sua participação nesse jogo e, por isso, optou por deixar a sala arrumada com materiais para que pudessem circular e brincar com maior autonomia, enquanto estabelecia mediações com um pequeno agrupamento. A dinâmica foi intencional, proporcionada às crianças conscientemente pela professora, com elementos extraídos de sua observação diária a respeito dos interesses do Eric e sua interação com as outras crianças.

Esse era o contexto de convivência das crianças e adultos que participaram dessa pesquisa. Para as professoras Débora e Roseli, as turmas demonstram muitos avanços desde o

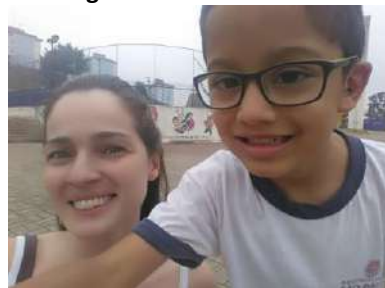
início de seu acompanhamento. As questões explicitadas até o momento têm como objetivo caracterizar o contexto, valorizar e dar visibilidade à organização da ação pedagógica junto às crianças. Considera-se esse detalhamento essencial para demonstrar as percepções dos agentes, o que está em concordância com a proposta qualitativa de pesquisa.

E para encerrar, um pouco sobre o que é escrever um Caderno de Notas, em meio às crianças e suas percepções:

Na área externa, fiquei descalça para brincar um pouco com algumas crianças. Depois sentei no chão e tomei algumas boladas, rs... Nesse dia, fiquei estranhamente feliz, pois consegui ter a convicção de que as crianças já não se importam tanto com minha presença na sala, já se acostumaram comigo, o que resulta numa produção de dados com maior neutralidade para a pesquisa. Conclui isso por que inevitavelmente me comparei com o [fotógrafo da Revista Nova Escola], que de certa forma acabou influenciando a dinâmica entre as crianças. Ainda brinquei com a professora Débora: “Nossa, eles estão diferentes! Por causa das fotografias da revista, rs”. E ela me confirmou: “No começo eles ficaram assim [com você também], depois passou...” – ela me disse sobre quando comecei as observações. (Notas 14, 2018).

As crianças me passam uma sensação de que estou fazendo perguntas estranhas, de respostas óbvias para eles. Mas acabo repetindo esse movimento para ter certeza do que eles realmente pensam, a partir das falas deles [...] A Lara estava próxima da cadeira de rodas, enquanto o Samuel se interessava pelo suporte e o Juan brincava com a roda da cadeira. Então ela me disse: “Eu também tenho um desse” – apontando para o suporte que a professora Débora utiliza para apoiar o corpo do Kaynã no dela. “É mesmo?” – digo surpresa – “E onde que tá o seu desse? Estragou?” “Não, tá guardado” – a Lara me diz. “E por que você não usa mais?” – pergunto. “Eu uso...” – disse meio tímida e completou: “Esse serve pra prô ensinar o Kaynã a ficar bom.” Continuí: “O que você estava aprendendo quando você tinha um desse?” Nesse momento, lá de longe diz o Samuel: “Oh Lara, oh Lara, cuidado, que ela tá fazendo muita pergunta.” Bem, rs... A Lara não soube me explicar, deu um sorriso. Então veio o Pedro: “Oh prô, é mentira! Isso é pro Kaynã andar.” “E quando você aprendeu a andar você tinha um desse?” Ele pensou e respondeu: “Eu tinha!” A Lara deu um sorrisão. “Será que o Kaynã vai aprender a andar?” – pergunto para os dois. “Vai” – diz o Pedro muito convicto. Samuel pede pra tirar uma foto comigo depois de dizer que faço muitas perguntas, rs. (Notas 14, 2018).

Imagem 49 – Foto com Samuel.



Fonte: Registro pela criança.

É o que as crianças dizem...



ONDE NOSSAS MÃOS ALCANÇAM

*Um presente. Um préstimo de alguém.
Participação, pertencimento, convivência,
Indícios para novos projetos.*

Está aqui! Está bem ao meu alcance! Eu consigo!

*Sentir a areia é um direito.
Eu me aproprio do meu corpo, eu percebo que sou capaz.*

*O que é o direito de conhecer-se?
Onde nossas mãos alcançam?
São as linguagens que tocam o mundo?
Ou são nossos desejos?*



*Projetos fogem de julgamentos, escondem-se.
Projetos delineiam-se e crescem com aceitação.
Quão simples, quão complexo.*

Então vamos explorar mais as sensações! Vamos enterrar o pé?

*Sentir as diferenças.
A multiplicidade do mundo.*



-- Mariane Falco
Débora Carvalho de Oliveira e Kaynã Alves Lopes / 5 anos
EMEI Luciana Azevedo Pompermayer (2018)

9 CONCEPÇÕES E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Osservare múltiplas linguagens, refletir em múltiplas linguagens

Esta seção traz as múltiplas linguagens, em sua importância para a educação de todas as crianças, como foco principal da análise sobre as concepções e a formação profissional para trabalhar com a pedagogia da infância. A categoria de análise resultou do cruzamento entre a sensibilidade das professoras para “escutar” múltiplas linguagens e sua experiência de vida ou trajetória profissional quanto ao acesso às artes e outras possibilidades de expressão mediante diversos canais comunicativos, como as difundidas pelo Projeto Brincar. Os dados produzidos durante a fase de observação participante da pesquisa são aqui apresentados para demonstrar como a competência em refletir sobre as múltiplas linguagens incentiva a criação de propostas diferenciadas para a participação de todas as crianças. Adiante, exploram-se três recortes, extraídos dos dados produzidos, para ilustrar a discussão.

O primeiro desses recortes parte do interesse do Kaynã pela interação com as outras crianças e como as reflexões da professora Débora articularam este interesse a suas habilidades e desafios. Ela conta que, quando assumiu essa turma, o Kaynã reagia muito pouco aos diversos estímulos e, por isso, a observação foi um ponto de partida importante para a sistematização de sua ação pedagógica. Relembrando esse período inicial de contato com o Kaynã, a professora Débora explica:

“O Kaynã ia para a área externa sempre em sua cadeira de rodas. Passava grande parte do tempo mordendo seu dedo e com seu olhar distante, sentado em sua cadeira...” (Entrevista, professora Débora, 2019).

Imagens 56 e 57 – A bola amarela



Fonte: Acervo professora Débora

“No parque interno todos brincavam, o Kaynã olhava. Seu olhar parecia distante. Que sentido teria aquele momento? Crianças correndo, subindo, descendo, escalando, o corpo em movimento... A bola amarela foi pedida emprestada [...] para o Kaynã não foi um pedido partido dele, o Kaynã nunca pedia nada. Mas colocá-lo na bola fez surgir uma interação entre objeto e criança... e assim fez surgir uma brincadeira...”

Kaynã expressou-se primeiro com o olhar. Parecia largado em cima da bola, a estranheza de estar numa outra posição (de barriga para baixo) foi percebida, houve reação... Um início de desconforto... Um quase som de choro... mas logo se mostrou compenetrado. Ao ouvir o som das vozes de seus colegas, seus cuidadores chamando seu nome, reagia levantando seu pescoço e se esforçando sobre o que estava experimentando”. (Entrevista, professora Débora, 2019).

Segundo a professora Débora, as diferentes posições corporais eram muito incômodas para o Kaynã: ele não gostava de deitar de bruços, fazia caretas reclamando, e parecia sentir muita falta do apoio das almofadas (Notas 10, 2018). Durante a produção de dados da pesquisa, ela afirmou diversas vezes que essas posições não eram familiares para ele (Notas 11, 2018) e que, com o movimento, os bebês perpassam essas posições, experiência que provavelmente o Kaynã não teve, devido a sua condição física (*Ibid.*). Assim, após um tempo em diferentes posições, ela concluiu que o Kaynã fazia força em direção ao que chamava sua atenção: “tem que deixar um pouco, pra ele ter vontade de levantar” (Notas 10, 2018).

Ao oferecer essas vivências a ele, a professora Débora pode observar alguns padrões em seu comportamento, como as reações que o Kaynã apresentava aos sons (falas ou não) e ao campo visual (movimento e interação das outras crianças). E então investiu em propostas com essas linguagens. As reações aos sons evidenciam-se nas seguintes passagens:

Antes de sair da sala, a professora Débora propõe um momento de relaxamento, que denomina meditação [...] Diz que vai tocar 3 sinos e faz a dinâmica com os sons enquanto as crianças permanecem de olhos fechados. A maioria das crianças parece usufruir da proposta [...] O Kaynã chora, mas quando a professora Débora toca o sino, o som parece chamar sua atenção e ele procura com o olhar, mexendo a cabeça, para de chorar instantaneamente. (Notas 3, 2018).

A professora também reproduz sons com a boca e propõe cantar “Atirei o pau no gato” produzindo sons com o corpo para representar as últimas duas pautas sonoras (sílabas) que se repetem na canção: utilizou assobios, piscadinhas, beijos, imitar sons de cavalo. O Kaynã novamente ri, parece gostar da diferença de sons. A professora Débora reinicia a cantoria, bate os pés no chão com as crianças, ele também sorri pra ela, procurando-a com o olhar. (Notas 3, 2018).

O Kaynã demonstra-se atento durante todo o momento [de leitura], direciona o olhar para as crianças, para as imagens do livro, ri, faz força para levantar na direção do livro. (Notas 3, 2018).

Imagens 58 e 59 – Leitura de história



Fonte: Registro pela autora.

“comecei a observá-lo. A cada vez que estava usando minha voz e as sonoridades que eram possíveis criar se alternavam durante os dias que passávamos juntos com toda a turma. Quando estava brava, dando bronca nas outras crianças, ele ria... e quanto mais eu estava brava, brigando nervosa, mais ele dava risada... Então, investi também na maneira como estimulava Kaynã através de diferentes formas de falar, de entonação... empolgando-o através do timbre de voz, dos sons. Kaynã respondia sendo mais atento ou participativo. E as broncas da professora com a turma sempre tinham as gargalhadas de fundo. (Entrevista, professora Débora, 2019)”.

Imagens 60 e 61 – Convite para levantar



Na situação, os estímulos sonoros foram combinados à linguagem gestual e expressão facial.

Fonte: Acervo professora Débora. Arquivo de vídeo.

As reações do Kaynã às falas foram também se ampliando para outras situações, como as “conversas” que estabelecia com a ATE Kátia e com a amiga Sophia:

A Kátia permanece um tempo brincando com Kaynã, oferece carrinhos e ele ri para ela. A Kátia o posiciona no colo, oferecendo apoio para as costas, mas deixando com que fique sentado no EVA. Vai conversando com ele, falando perto do ouvido. Ele demonstra prestar muita atenção na voz dela, pois ela fala e ele sorri. Também observa o movimento das outras crianças e demonstra-se contente. Certo momento a Laura e o Nicolas entram em conflito por um brinquedo, o que requer a mediação da Kátia. O Kaynã continuou prestando atenção às palavras dela e sorria. (Notas 10, 2018).

Imagens 62 a 65 – “Conversa”



Na sequência de imagens, Sophia “conversa” com Kaynã: primeiro ela toca a mão dele e os dois juntos elevam as mãos até alcançar o rosto dela; depois, ela acaricia o rosto e a cabeça do amigo.

Fonte: Registro pela autora. Arquivo de vídeo.

Quanto às reações do Kaynã ao campo visual, mais especificamente ao movimento das outras crianças, a professora Débora atribuiu o sentido de que ele queria participar e sentir esse movimento. Isso porque não eram quaisquer imagens em movimento que despertavam a atenção do Kaynã. Uma confirmação dessa hipótese foi a montagem de móveis, dentro sala, acessíveis ao seu manuseio: o Kaynã observava o movimento, mas suas reações eram mais intensas se houvesse a participação das outras crianças. Então, muitas vezes ele sinalizava, com choros ou sorrisos, que preferia estar na cadeira de rodas circulando entre pares ao invés de estar no tapete de EVA, com os móveis ao seu alcance, ainda que a professora Débora incentivasse a parceria com algum colega. Desse modo, as propostas mais desafiadoras para o Kaynã deveriam considerar sua condição física e possibilidades de movimento ao mesmo tempo em que promovessem o contato com as outras crianças em situações dinâmicas.

as crianças vão brincar no parque interno. É um momento de bastante autonomia da turma, que circula livremente pelo espaço e realizam brincadeiras diversas com o corpo, o movimento e o imaginário. Todos brincam descalços. O Kaynã interage mais com a ajuda da professora Débora. Ela brinca com ele de “esconder” e “achar” e propõe formas dele explorar o chão com o corpo. Tenta caminhar com ele, utilizando os próprios pés como apoio, e vai dizendo a ele “vamos Kaynã, vamos andar”. Também o coloca no escorregador para escorregar com as outras crianças. Elas fazem fila para escorregar junto com ele, oferecendo apoio com o corpo. Tanto as crianças quanto o Kaynã riem e parecem apreciar muito a brincadeira. Para cada amigo que quer escorregar com ele, a professora Débora levanta o Kaynã e o posiciona para escorregar. Ela também brinca de arrastar no chão, explorando o contato das costas do Kaynã com a textura do chão. Como ele está de frente para ela, com a barriga para cima enquanto ela puxa pelos pés, ela vai conversando com ele. É um pouco difícil de ouvir o que ela diz, pois as crianças se movimentam e fazem muito barulho, conversando, representando e imitando sons, mas é possível ver que o Kaynã gosta da brincadeira e sorri. (Notas 1, 2018).

Imagem 66 – Kaynã e jogo de sequência no chão



Fonte: Registro pela autora.

Criança e professora Débora estabelecem mediações junto ao Kaynã na exploração do jogo de sequência, seguindo as figuras no chão com os pés.

Imagem 67 – Móviles



Fonte: Registro pela autora.

Foi assim que a professora Débora passou a investir mais em propostas na área externa e pesquisar sobre recursos e suportes que a ajudassem a estabelecer mediações para promover a participação do Kaynã em brincadeiras entre pares. As linguagens tátil e espacial, além das verbalizações, foram combinadas para que o Kaynã sentisse o próprio corpo e conhecesse melhor sobre suas possibilidades de ação. Gradativamente, ele passou a buscar o contato com objetos sem a necessidade da oferta de um adulto ou de outras crianças, ampliando suas aprendizagens e deixando mais pistas a respeito de seus interesses.

“Olha Kaynã, o matinho! Tá vendo? O matinho... na boca não!” – professora Débora (Transcrição do áudio).
As crianças plantaram na horta da escola e questionaram sobre os “matinhos” que apareceram ao redor.

Imagens 68 a 70 – “Matinho”



Fonte: Acervo professora Débora. Arquivo de vídeo.

Imagens 71 e 72 – Kaynã na piscina com professora Débora e Sophia

“Existe intencionalidade no trabalho pedagógico com mediações a partir das respostas apresentadas por cada criança e suas especificações. Vai se construindo uma vivência que engloba experimentar através das percepções e sentidos, diferentes situações de forma contínua e alternando situações planejadas por períodos de espaço e tempos diferentes”. (Entrevista, professora Débora, 2018).



Fonte: Registro pela autora.

Imagens 73 a 76 – Proposta com tintas; depois, com “caixas sensitivas”.



Fonte: Acervo professora Débora. Arquivo de vídeo.

Esse percurso é apenas um recorte de todo trabalho escolar realizado com o Kaynã e foi apresentado, com imagens e relatos, para dar visibilidade à ação pedagógica da professora Débora. Considerando sua experiência docente, necessário evidenciar que os trechos com relatos da professora não foram “fontes” para o planejamento ou registros sobre sua prática. Eles constituem “explicações”, sobre a forma como organizou sua ação pedagógica, devido a uma demanda da pesquisa. Nota-se pela própria conjugação verbal que ela utiliza que são relatos posteriores aos acontecimentos. As citações que não compõem reflexões diretas da professora são provenientes do Caderno de Notas da pesquisa, ou seja, são anotações da pesquisadora. Nos planejamentos dela, a fonte principal para reflexões baseava-se em imagens, arquivadas no seu celular de uso pessoal ou em seu perfil do Facebook. Quando questionada a respeito de como ela sistematizou sua ação pedagógica junto ao Kaynã, ela explicou que havia pensado dessa forma e sobre seus motivos para arquivar determinadas fotos e vídeos, assim ela expôs seu pensamento verbalmente.

Dito em outras palavras, na redação deste texto, a linguagem verbal (escrita) é utilizada para compartilhar o que aconteceu na trajetória escolar do Kaynã, fruto das reflexões da professora Débora. Ela, propriamente, prescindia dessa forma de organização do seu pensamento no ato de sistematização do que iria ofertar às crianças. A linguagem verbal foi utilizada mais para compartilhar os acontecimentos do que para planejá-los ou organizá-los mentalmente, no processo de sua experiência intelectual docente. A própria professora Débora afirma: “acho que o registro escrito só tem valor se for lido” (Entrevista, professora Débora, 2018), priorizando outros elementos para respaldar sua análise.

A respeito desse modo particular da professora Débora em organizar seu trabalho, a coordenadora pedagógica Eneida comenta que, durante alguns momentos da rotina escolar, a professora a procurava para compartilhar acontecimentos, produções das crianças, imagens e já sinalizava os encaminhamentos junto à turma, solicitando inclusive a aquisição de materiais que não estivessem disponíveis na escola. A coordenadora pedagógica também relata que a professora Débora não participava de muitas formações realizadas pela escola e fazia a opção por não frequentar a JEIF. Sobre o acompanhamento pedagógico da equipe, ela afirma:

“o acompanhamento do que acontece na sala, no dia-a-dia, acontece na observação, conversando com elas [professoras]. Às vezes eu vou até a sala, às vezes fazemos trocas de experiências aqui [sala destina às discussões em grupo]. Eu peço para elas trazerem algo relacionado ao plano de formação. Cada uma vai expondo como fez, por exemplo, quando começamos a discutir o trabalho com os jogos, elas foram contando como introduziram as atividades com as crianças, como aconteceu para chegar a essa proposta. E é muito positivo por que elas foram dizendo ‘eu não deveria ter começado assim’, ‘eu poderia ter percebido as crianças explorarem mais os materiais’.” (Entrevista, coordenadora pedagógica, 2018).

“As professoras que fazem registros individuais, elas têm os cadernos delas, de uso delas, e eu faço este acompanhamento mesmo a partir dos projetos, que elas fazem, das sequencias [...] Depois, é o relatório semestral, por que elas relatam como foi o trabalho com a turma... e vem o individual, com registros fotográficos [...] Um objetivo é compartilhar com as famílias, mas ao mesmo tempo, quando você pega as fotos da sua sala, quando socializamos, também fazemos uma análise. Tem professoras que tem um olhar diferenciado ‘que momentos devo observar? que recorte eu vou pegar?’, e quando uma professora ouve a outra, assistem aos vídeos, surge o questionamento ‘como eu vejo isso na minha rotina?’” (Entrevista, coordenadora pedagógica, 2018).

“a Débora tem muita intencionalidade, em tudo. Mesmo quando alguma coisa chega e não estava prevista no planejamento dela, ela só insere na rotina se ela conseguir fazer alguma ligação, encontrar algum sentido. E quando eu falo de diário de bordo, eu fico me imaginando no lugar da professora que precisa escrever, por que depende muito da professora e desprende muito tempo. Você vai arranjar o tempo por que alguém está exigindo aquilo de você. Mas será que vai ser funcional? Pra mim, o mais importante é que seja funcional, então se cada uma tiver uma estratégia e aquilo estiver fazendo sentido e fizer diferença na prática dela... a Débora já me trouxe muitas escritas dela, mas ela achou uma outra forma. O que me incomoda é não ter nada, de que forma você vai registrando sobre essa criança? Tem [outra professora] aqui na escola que faz um caderno dela, um portfólio do trabalho dela, todo ano, então ela escreve sobre as atividades, põe fotos, mas é dela, é funcional para ela, um formato dela [...] É um pouco parecido com o jeito da Débora, que também anexa fotos, falas e atividades das crianças no caderno dela, mas a Débora tem uma lógica que às vezes você demora para entender por que o formato que ela usa é mais instantâneo, menos linear, de começo, meio e fim. [Outra professora] faz diferente ainda, ela usa individual para cada criança. Esse formato foi o que foi usado na Revista Nova Escola. Eu digo para elas que não importa o como sistematizar, o formato, mas que seja possível resgatar as informações sobre o que aconteceu.” (Entrevista, coordenadora pedagógica, 2018).

A partir dessas colocações, é possível afirmar que, durante a realização dessa pesquisa na EMEI Luciana Azevedo Pompermayer, as professoras apresentavam formas distintas de sistematização do seu trabalho pedagógico, as quais eram aceitas pela coordenação da escola. Ao contrário da professora Débora, a professora Roseli considerava os registros escritos muito importantes para sua experiência docente. Ela relata que até mesmo as anotações de pesquisa eram relevantes para ela:

“me vejo nos seus registros [anotações da pesquisadora]. Acredito que os registros nos servem para nos analisar, fazer uma auto crítica, avaliar nosso trabalho, refletir sobre nossa ação e reorganizá-los de acordo com a necessidade da turma para que haja uma aprendizagem que seja realmente significativa. A observação por si só se perderia... É importante que a observação aconteça mediante um registro. Não dá para acreditar somente na memória.” (Questionário 2, professora Roseli, 2018).

As diferenças na sistematização da experiência docente, que caracterizam as ações da professora Débora e da professora Roseli, são relevantes para a compreensão do papel das múltiplas linguagens na construção de propostas que considerem os direitos de aprendizagem de todas as crianças. Antes de argumentar mais detidamente sobre esse aspecto, evidencia-se também como a professora Roseli lidava com seu planejamento.

Para isso, serão descritos dois processos que possibilitam explorar o segundo recorte dessa categoria de análise: um em que a experiência intelectual docente beneficiou-se da interlocução e parceria com a pesquisadora e as anotações da observação participante; e outro em que a organização da ação pedagógica da professora Roseli contou com as contribuições da formação promovida pela equipe Mais Diferenças.

Na situação seguinte, a professora tem como objetivo que as crianças reconheçam a grafia de seus nomes. O Eric participa entregando os “barquinhos” para os colegas:

Cheguei à sala da professora Roseli no momento de uma atividade com a música “a canoa virou”. As crianças cantavam e quando a professora questionava o nome do colega, escrito nos barquinhos de papel, para que as crianças reconhecessem e identificassem o nome. Ela também tinha como proposta que o Eric a auxiliasse na entrega dos barquinhos para os respectivos colegas. Notei que a cada barquinho que o Eric recebia, ele jogava ao longe. Então a professora mediava a relação entre as crianças dizendo “não pode jogar” – para o Eric – e “não deixa ele jogar, pega antes” – para os colegas. (Notas 1, 2018).

Após a atividade com os barquinhos, a professora dispôs jogos de encaixe em cima das mesas. Como as crianças tinham maior liberdade para brincar, foi me contando sobre o interesse do Eric em jogar as coisas. Percebi que nesse momento, muitas crianças permaneceram interagindo com ele, trazendo os barquinhos de papel para sua prancheta fixa à cadeira de rodas. Ele apreciava, pois solicitava às crianças que continuassem trazendo para que ele jogasse. Também ficava bravo, gritando e dizendo “não”, quando as crianças tentavam impedir que ele jogasse os barquinhos ou quando nenhuma lhe entregava os que eram recolhidos do chão. Tentei interagir com ele, explicando sobre não jogar ou tentando criar outros jogos, como esconder e achar os barquinhos enrolados na minha roupa. Mas ele não se demonstrou interessado em alterar a brincadeira que já se havia instaurado e permaneceu interessado no movimento das crianças. Elas também não permitiam o contato mais direto com o Eric, pois sempre solicitavam atenção, oferecendo novos barquinhos para o Eric e impedindo a construção de outros jogos. Perguntei para a professora Roseli sobre esse interesse em jogar as coisas e ela me explicou que o Eric faz isso com tudo que tem alcance, com todos os brinquedos e por isso, para evitar o risco de machucar alguma criança, evita oferecer peças de encaixe, que são mais duras. (Notas 1, 2018).

Nessa proposta, depreende-se que o planejamento da professora Roseli partia da definição de um conteúdo que acreditava que as crianças deveriam se apropriar. Ela fez uso de uma roda cantada e articulou a seus objetivos na crença de que isso despertaria mais a atenção das crianças. Para o Eric, houve uma adaptação da proposta tanto com relação aos conteúdos quanto com relação aos objetivos: a professora tinha como intenção nutrir a participação dele no grupo, ao mesmo tempo em que sinalizava a inadequação social de jogar os objetos. O que ela ainda não havia observado, a despeito de seus registros (que continham escritas descritivas e imagens arquivadas no celular, sem uma interlocução visível entre eles) é que a ação do Eric em jogar os objetos tinha, para ele, sentido lúdico e promovia o prazer de interação com as outras crianças de seu convívio escolar. Portanto, uma transformação nesse

comportamento dependia muito mais de uma resignificação da brincadeira entre pares do que da inserção de proibições ou regras sociais.

No decorrer da produção de dados da pesquisa, com a observação participante, tal como a professora Roseli explicitou ao responder o Questionário 2, citado acima, foi possível ampliar o olhar pedagógico para os interesses do Eric. Se a ação em jogar os objetos era, para ele, uma brincadeira, então a oferta de jogos que já compartilhassem dessa significação era um caminho. Exemplos nesse sentido são os jogos de boliche e “bola ao cesto”, apresentados neste trabalho na seção de caracterização da escola como propostas da professora Roseli. Outra possibilidade era chamar a atenção do Eric para as propriedades do objeto durante seu manuseio:

Quando voltamos à sala, era hora de massinha. Cada criança estava com um pedaço, ofertado pela professora e explorava com o apoio da mesa. Pedi para sentar numa cadeirinha junto com as crianças. O Eric também lançava ao chão os pedaços de massinha que a professora Roseli entregava a ele. Então ela percebeu que ele quis pegar um dos plásticos que o material vinha embrulhado. Ao entregar a ele, o Eric permaneceu mais tempo, explorou com o plástico esfregando um dedinho no outro e depois também jogou. Pedi um pedaço de massinha para a professora Roseli e coleí na mesa. Eu disse “Olha Eric, esta está colada” – enquanto passava os dedos. Primeiro ele reclamou, com alguns “não” e gritos, depois, quando sentiu que não conseguia pegar e que podia explorar o material sentindo com as mãos de outra forma, ficou um tempo entretido. (Notas 2, 2018).

Imagens 77 a 80 – Eric explora as propriedades da massinha



Fonte: Registro pela autora

Nesse primeiro processo, a reflexão sobre a própria prática foi incentivada por um olhar externo, que auxiliou a professora no reconhecimento e valorização dos interesses do Eric no planejamento de novas propostas. O fato de ter acontecido desse modo não significa que a professora Roseli não pudesse encontrar outros caminhos, independente do diálogo com parcerias. Trata-se de uma professora experiente, com abertura para novas aprendizagens e notório engajamento profissional. O ponto aqui é que o registro reflexivo (escrito e pessoal)

não foi determinante para fomentar reflexões sobre a “escuta” das crianças; isso indica que há outros mecanismos cognitivos na experiência docente que operam para que a concepção de criança protagonista revele-se nas práticas educativas.

Para abordar um segundo processo na organização da ação pedagógica da professora Roseli, compartilha-se uma brincadeira que ocorreu na área externa da escola, com o objetivo de explorar as bolhas de sabão:

Na área externa, as crianças brincaram com bolinha de sabão, explorando o movimento de soprar, mais lento ou mais rápido, levantando hipóteses sobre como criar as maiores bolhas, sobre como fazê-las voar. Também conversavam livremente e dispunham-se no espaço, que era bastante amplo, sem afastar-se do grupo ou misturar-se com outras turmas. As professoras exploram as bolhas de sabão com o Eric, sopram para ele ver e riem com ele. Algumas crianças aproximam-se do Eric, também querem conversar com as professoras, contar suas experiências, mostrar onde voou sua a bolha de sabão, apontando com os dedinhos e seguindo as bolhas onde o vento leva. A professora Roseli conversa com eles, demonstrando-se admirada por onde chegam as bolhas “nossa! foi lá na piscina!” – completo dizendo que outra bolha “foi na grama”. (Notas 4, 2018).

Imagens 81 e 82 – Professora Roseli apresenta as bolhas de sabão para o Eric



Fonte: Registro pela autora.

O Eric observa as bolinhas e a professora Roseli, notando o envolvimento dele, esconde o tubo embaixo da cadeira. O Eric reage esticando o braço para alcançar.

As crianças ficaram incomodadas por que não conseguiam fazer as bolinhas. Então foram reclamar dos tubos. A hipótese era “ta quebrado”, por isso “não funciona”.

“Troca?” – um deles pediu.

“Tem certeza?” – disse a professora Roseli. Então ela soprou e saíram as bolinhas. O Eric sorriu e esticou o braço para pegá-las.

“Eu acho que não é isso.” – ela continuou.

“Essa aí é do Matheus, é do Matheus prô.” – um deles reivindicou de volta o tubo.

(Citações consistem em transcrições do áudio)

Imagens 83 a 85 – “Reunião” das crianças sobre a formação das bolhas



Fonte: Registro pela autora. Arquivo de vídeo.

Imagens 86 a 88 – Explicações do Ayslam



Fonte: Registro pela autora. Arquivo de vídeo.

Ayslam explica como fez a bolinha pequena, que ficou grande e depois estourou.
 “Oh prô, olha a minha!” – diz a menina.
 Enquanto sopram, o Eric observa e sorri.
 (Citações consistem em transcrições do áudio)

uma bolinha veio perto do rosto [do Eric] e estourou, então ele sorriu, colocando as mãos na cabeça. (Notas 4, 2018)

Questionado se deve soprar devagar, o Marcos diz:

“Não é devagar, é pra ver a força.
 Só aqui que vai oh oh... a bolinha... oh!”
 (Citações consistem em transcrições do áudio)

Imagem 89 – Explicações do Marcos



Fonte: Registro pela autora. Arquivo de vídeo.

A exploração das bolhas de sabão já revela um novo olhar da professora Roseli, se comparada à proposta apresentada anteriormente. Ela concluiu que planejar momentos de exploração para as crianças privilegia a participação do Eric e qualifica seu contato no diálogo

entre pares (Notas 7, 2018). Foi notável durante a produção de dados da pesquisa um aumento na frequência de propostas como essa no planejamento da professora Roseli, as quais estão alinhadas à formação promovida pela equipe Mais Diferenças:

uma atividade de exploração acaba por promover a participação do grupo. A criança com paralisia cerebral pode participar, desde que ela possa alcançar e acessar os materiais com suas possibilidades de movimento. (Ata de reunião formativa, Mais Diferenças, 2018).

Ela [a professora Roseli] explica que organiza o dia e planeja o tempo de modo a viabilizar a participação de todas as crianças. Por isso, reserva o tempo em que o Eric está na sala para atividades de maior exploração das crianças e brincadeiras [...] ela comenta comigo que as crianças irão registrar a experiência que tiveram com a brincadeira com água, neste dia coletivamente. (Notas 7, 2018).

O Projeto Brincar considera ainda que as propostas de exploração são importantes não apenas porque promovem a participação de todo o grupo, mas também porque viabilizam às crianças a conhecer-se. Nessa perspectiva, a criança, ao explorar, perpassa todos os sentidos e, na relação entre eles, atribui significados a suas vivências e ao lugar que ocupa no mundo:

O corpo é constitutivo no desenvolvimento das crianças com e sem deficiência, sendo que o processo de consciência e conhecimento corporal precisa ser vivenciado, de forma lúdica e livre, por todas elas. É importante propor brincadeiras que estimulem a memória corporal, sonora, gestual, a espontaneidade e a possibilidade de explorar e criar novos movimentos com o corpo, entendendo que, muitas vezes, o corpo é o disparador e o elemento central da brincadeira. Quando os professores organizam e assumem a lógica do brincar para todos, formando grupos com crianças com diferentes características, necessidades, com e sem deficiência, as brincadeiras envolvem, necessariamente, a relação com os diferentes sentidos e a criação de novas formas de se movimentar, andar, pular, falar, se expressar, tocar, sentir, que enriquecem a brincadeira e o movimento para todos. (FUNDAÇÃO VOLKSWAGEN, 2017, p. 17).

E em pouco tempo de participação na rotina escolar, o Eric modificou a relação que estabelecia com os recursos ofertados para compor suas vivências:

Pergunto como ela [a professora Roseli] faz para avaliar a participação do Eric [...] Então ela me conta que faz uma relação com o que ele apresentava antes, do que observava de seu comportamento e do que observa agora. Diz que são apenas dois meses que o Eric frequenta a turma, mas que já nota avanços, pois antes ele se recusava a participar de atividades de exploração de recursos que ele não conhecia, como areia e água. (Notas 7, 2018).

Nesse caso, a ação pedagógica da professora Roseli, desde privilegiar momentos de interação entre pares no seu planejamento até reconhecer as aprendizagens de todas as crianças, como a interpretação que atribui à participação do Eric, é inspirada pelas discussões promovidas pela equipe Mais Diferenças. Se a proposta ofertada com os “barquinhos” partia

de uma perspectiva conteudista, a exploração das bolhas de sabão demonstra que as hipóteses das crianças às conduzem a elaborações simbólicas como continuidade de seus interesses: o Ayslam, por exemplo, elabora os conceitos de pequeno e grande versando sobre o movimento da bolha de sabão, com apoio do uso das mãos, uma linguagem gestual; são consequências da exploração das bolhas de sabão, da brincadeira entre pares, e não requerem um planejamento que parta do objetivo de ensinar às crianças o que é pequeno ou grande. A exploração é uma proposta similar para todas as crianças, mas elas participam interpretando a realidade a sua maneira, conforme o que mais lhes desperta a atenção. Se o Eric passou a aceitar o manuseio de outras texturas e materiais que não conhecia, é porque estes materiais passaram a aguçar sua curiosidade para novas interpretações, ainda que ele não se utilizasse da linguagem verbal⁷⁴. As interpretações não são iguais para todas as crianças, o importante é que cada uma delas possa, a seu tempo, desenvolvê-las (HOYUELOS, 2009).

Uma das estratégias formativas utilizadas pela equipe Mais Diferenças consistia no planejamento de proposta para grupos heterogêneos de crianças e sua vivência com a equipe docente que, após a dinâmica, discutia sobre os possíveis processos cognitivos que operaram na realização da proposta:

A proposta de dinâmica consistiu no planejamento e realização de atividades para grupos de crianças. A equipe foi subdividida em três e houve a eleição de professoras para pensar esse planejamento em duplas. O tempo estipulado foi 10 minutos e os desafios foram os seguintes: (1) Proposta de história com o tema de dinossauros. As professoras deveriam levar em conta duas crianças cegas no grupo. (2) Proposta de artes. As professoras deveriam levar em conta uma criança surda e outra cadeirante PC no grupo. (3) Proposta de exploração do corpo. As professoras deveriam levar em conta uma criança com autismo e outra com deficiência intelectual no grupo. Após o planejamento, cada grupo realizou a proposta com algumas professoras representando as crianças. Outras professoras da equipe observaram a realização da proposta de atividade, tendo dentre as questões norteadoras para reflexão: Como espaço foi organizado? Houve adaptação? Quais? Como se deu a consigna? Como foi apresentada a atividade? O grupo foi envolvido? As crianças tiveram autonomia? Todos participaram? A atividade excluiu alguém? A atividade foi excludente, adaptada ou inclusiva? (Ata de reunião formativa, Mais Diferenças, 2018).

Ao vivenciar dinâmicas formativas como essa, as professoras são postas em posição de solucionar desafios ativando em si mesmas distintas formas de comunicação, que não a “tradição da palavra” (MALAGUZZI, 1977). Elas são “obrigadas” a focalizar-se em outras

⁷⁴ Vale reforçar que, nesse caso, as verbalizações da professora são importantes para a construção de sentidos e até mesmo para que o Eric amplie sua percepção e repertório sobre a comunicação verbal. O papel do adulto é importante até mesmo para sistematizar essas elaborações simbólicas das crianças, dando continuidade a seus projetos investigativos. Para isso, uma documentação passível de compartilhamento com as crianças, para que elas se vejam e se reconheçam como autoras, é essencial. Desse modo, desenvolve-se a consciência sobre as aprendizagens e sua generalização para novas situações e contextos. O papel dos adultos e as mediações serão foco de argumentação em outra categoria de análise.

linguagens para acessar as informações disponíveis em dado contexto: a condição de cegueira requer o uso do tato e da audição, ao passo em que a tendência ao isolamento atribuída ao autismo é desafiada quando se reconhece a importância da linguagem visual, combinada ao movimento, em situações de imitação desencadeada por brincadeiras entre pares.

Outro aspecto que aparecia com força nas formações da equipe Mais Diferenças para refletir sobre a educação de todas as crianças era o caráter sinestésico que as significações humanas podem assumir. Partindo da premissa de que as significações são construções que se dão em plano social, nas relações entre intersubjetividades, dentre suas dimensões afetivas e estéticas, associações sinestésicas possibilitam o compartilhamento de sentidos e, assim, a comunicação humana:

A formadora da equipe Mais Diferenças também expõe que é importante “contar a imagem”, descrevê-la, para tornar acessível à criança que não consegue enxergar. Nesse momento, uma professora pergunta “mas e a questão das cores? o que é azul para essa criança?” [...] há outros atributos das cores (fria, quente, calma, intensa, rude, áspera, limpeza) que trazem sensações e podem traduzir para a criança uma significação para a cor, que neste caso não pode ser vista. É uma aprendizagem por associação a outras linguagens e que necessita da mediação dos outros para se tornar acessível à criança cega. (Ata de reunião formativa, Mais Diferenças, 2018).

O uso de transparência, a subversão dos espaços, as diferentes possibilidades de suporte para o material (mais alto, mais baixo, em ambientes internos ou externos) e a liberdade de pintar com o corpo convidam a todos para a brincadeira. O tato é valorizado junto ao caráter visual típico de atividades do gênero, promovendo a experimentação e o grafismo como sua extensão. (FUNDAÇÃO VOLKSWAGEN, 2019, p. 10).

No âmbito das artes, a sinestesia é compreendida como uma espécie de “metáfora”, que expande o significado de um termo ou conceito, combinando percepções de ordem sensorial diversa para intensificar a compreensão do mundo (CACCIARI, 2005; 2020). Trazer essas relações, em uma aproximação à infância, para os eventos formativos e torná-las conscientes para os docentes era uma das intenções do Projeto Brincar:

começamos a fazer um inventário e a olhar com mais atenção como a criança e a infância são vistas, faladas, retratadas na literatura, na poesia, nas artes visuais, no cinema. Entendemos que estas linguagens podem nos aproximar da criança, a partir de um olhar sensível e nos inspirar de forma criativa, inventiva e imaginativa. Quais são seus sons, seus tons, suas cores, suas vozes, seus movimentos, seus gestos, suas línguas, seus sonhos, seus medos? (FUNDAÇÃO VOLKSWAGEN, 2017, p. 24).

A participação da professora Roseli nas discussões promovidas pela equipe Mais Diferenças certamente trouxe novos horizontes para que ela repensasse sua ação pedagógica com todas as crianças. Isso se evidencia longitudinalmente na produção de dados da pesquisa,

que se inicia com anotações que revelam uma prática mais conteudista que transcende para uma abordagem mais coerente aos interesses e participação de todas as crianças⁷⁵.

Nos dois recortes apresentados até o momento, com ênfase na organização das ações pedagógicas da professora Débora e da professora Roseli, a concepção de criança protagonista emerge da valorização das múltiplas linguagens para a experiência da criança (*osservare* – a “escuta”) e também do papel que essas linguagens assumem na organização do pensamento do adulto, a experiência intelectual docente (refletir integralmente, com múltiplas percepções sensoriais). A professora Débora prescindia de escritas e lidava de modo mais dinâmico com sua intencionalidade, concentrando suas reflexões em outras linguagens. Além disso, ela também não frequentava muitas reuniões e eventos formativos da escola, o que indica que suas competências para o exercício da docência decorrem de outros interesses pessoais, de sua formação inicial ou mesmo de sua experiência de vida. A professora Débora especializou-se em artes, nos diálogos que este campo estabelece com a cultura; cursou (embora não tenha se graduado) artes plásticas e arquitetura, antes da decisão em tornar-se professora; e cresceu numa família em que sempre se valorizou as artes plásticas: sua mãe ministra aulas de pintura. (Entrevista, professora Débora, 2018). Durante a produção de dados, a professora Roseli não relatou uma afeição pessoal mais meticulosa às artes, entretanto, como se demonstrou acima, também teve acesso a vivências que aguçam a sensibilidade, incentivadas principalmente pelo Projeto Brincar. Sobre esta formação, a coordenadora pedagógica Eneida comenta:

“eu tenho certeza que todas as crianças estão contempladas no planejamento quando eu entro na sala e vejo que não estão de lado, e isso depende da proposta. Então se você propõe somente situações em que nem todos consigam participar, pode até ser por uma deficiência ou pela condição física ou outra questão... é outra concepção. E o que fez com que todo mundo mudasse o olhar, foi a partir do Projeto Brincar, por que quando elas pensam numa atividade, elas já começam a pensar em todas as crianças. É diferente de você pensar ‘vou fazer assim com as crianças e essa criança aqui que eu vou dar pra ela nessa hora? diferente? separado?’. Você pensa nele, mas você pensa isoladamente. Eu percebo se todas as crianças estão contempladas até como estão posicionadas na sala, se é um cadeirante, se a criança não se locomove sozinha, como é que ela está ali presente... se é leitura, se ele está conseguindo ver as imagens.” (Entrevista, coordenadora pedagógica, 2018).

Como resultado, ambas as professoras alcançaram excelentes resultados no trabalho com todas as crianças:

“a forma do Kaynã se comunicar mudou muito, agora podemos entender melhor o que ele deseja, se interessa. E a interação com as outras crianças também mudou. Não dá

⁷⁵ A EMEI Luciana Azevedo Pompermayer foi uma das últimas unidades escolares que aderiram ao Projeto Brincar, devido a questões organizativas da DRE e da SME, resultando num contexto em que as formações realizadas pela equipe Mais Diferenças ocorreram em tempo quase simultâneo à realização da pesquisa.

para ficar apenas com adultos por que as crianças percebem coisas que não percebemos, os adultos protegem, as crianças querem brincar e conseguem”. (Entrevista, coordenadora pedagógica, 2018).

“o Eric, antes ele nem queria sair da cadeira, agora ele se arrasta no chão para alcançar os brinquedos. Já não joga as coisas, esta tentando se alimentar com talheres e usar os materiais de forma significativa, usar as canetas para desenhar e não jogar, por que tudo ele jogava. Ele está dando significados, uso social para as coisas.” (Entrevista, coordenadora pedagógica, 2018).

“o Eric demonstra muito prazer e alegria no ambiente escolar, se relaciona bem com as outras crianças e com os adultos, após um período de adaptação bem curto, ele está totalmente integrado às rotinas escolares” (Entrevista, ATE Kátia, 2018).

“o Kaynã no começo do ano era muito ausente, não dava atenção às brincadeiras. Com o tempo e insistência, minha e da professora Débora, da Janaina, ele foi se abrindo, mostrando maior potencial, começou a participar das brincadeiras dentro dos seus limites, demonstrando seus sentimentos e suas vontades, começou a se virar na maca na hora da troca, coisa que deixou eu e a Janaina muito felizes. Bem, não tenho formação pra dizer nada, mas sinto que ele tem um cognitivo pra ser explorado” (Entrevista, ATE Kátia, 2018).

Lóris Malaguzzi foi o maior defensor, criador da teoria das múltiplas linguagens, como capacidades que se entrelaçam na manifestação da inteligência das crianças. É o fluir de conexão entre as linguagens que possibilita a conscientização da criança e a estruturação do seu pensamento (MALAGUZZI, 1968; 1976; 1977; 1991; 2001). Para Hoyuelos (2006), esta ideia de Malaguzzi respalda-se pelos estudos de Dewey sobre as relações entre as artes, a expressão e a experiência humana:

Para Dewey a arte é uma experiência. Experiência entendida como qualquer um dos processos conscientes de nossa vida. Mas para que haja verdadeira experiência deve existir um sentido que dê intensidade, unidade à própria ação. Nossa vida assim, deixa de ser distraída, dispersa, incoerente e superficial. Para definir o caráter estético da experiência, Dewey afronta o ato da expressão. Toda experiência começa com uma impulsão, entendida como um movimento de todo o organismo. (HOYUELOS, 2006, p. 141-142, tradução nossa).

Nessa definição de arte, a expressão humana parte de um impulso interior, que se vincula a uma emoção, representativa do ser em sua integralidade. Expressar-se é concebido como um processo reflexivo, uma “ação pensada”, na qual surge a experiência como significação; mas esta só é possível se este impulso relacionar-se a uma intenção de dar corpo ou forma à emoção a ele vinculada. É o que acontece nas criações artísticas, em suas múltiplas linguagens: o caminho percorrido para expressar-se supõe uma interpretação que, em última instância, resulta na experiência estética. Dewey (1952) considera que a linguagem verbal não dá conta do pensamento, pois as palavras apenas têm êxito quando evocam uma experiência real, e esta condensa uma série de percepções. Quando o ato de expressar-se

supõe interpretações, estas não estão “soltas”, “dispersas”; elas conectam-se a um contexto, visam a um interlocutor. Assim, a expressão e a comunicação confundem-se na experiência estética; em última instância, a arte como experiência sustenta a comunicação humana em múltiplas linguagens.

A operação criativa possui seu aspecto estético, porém, para efeitos da “escuta” das crianças, o interesse maior não reside na arte em si, o “produto”, mas no seu potencial de criação, a “experiência” e seus processos cognitivos. Cacciari (2005; 2020) retrata a questão das metáforas como trabalho onírico entre duas ou mais linguagens, como percepções intuitivas, construídas na conexão sensorial. Quando se trata da linguagem verbal, a metáfora, em resumo, é uma transformação da experiência perceptiva do mundo, de sua natureza multisensorial, em palavras (*Ibid.*). O mesmo pode ocorrer entre outras linguagens: a criação de metáforas é uma experiência estética que demonstra a interação entre as linguagens e as traz para o nível da consciência. Essa é a essência criativa que reside no diálogo entre as múltiplas linguagens.

De modo similar, a sustentação de Gianni Rodari em *Grammatica della Fantasia*, traz obras de artistas e poetas para lidar com os sons (as rimas) e seu potencial para a evocação de significados. Segundo Rodari (2010), “a mente é uma só”, por isso a criatividade se cultiva em todas as direções. Esse refinamento amplia as possibilidades para que o pensamento seja divergente de algo que já esteja posto, para que se abra às inovações:

“Criatividade” é sinônimo de “pensamento divergente”, isto é, aquele capaz de romper continuamente com o esquema da experiência. É criativa uma mente que sempre está trabalhando, questionando, buscando descobrir problemas onde outros descobriram respostas provisoriamente satisfatórias, dispondo-se em agir em situações que outros se conformam, à capacidade de julgamentos autônomos e independentes que recusam as codificações e remanipulam os objetos e conceitos sem se deixar inibir por conformismos. E esse processo – ouça! ouça! – tem um caráter lúdico, sempre. Mesmo nas “matemáticas severas” (RODARI, 2010, p. 140, tradução nossa, destaques do texto original).

Principalmente quando se retrata a educação na infância, nota-se o caráter lúdico desse processo: quando a criança inventa palavras na composição de seus enredos e narrativas, há uma aplicação de procedimentos muitas vezes cinestésicos, que evidenciam o modo como seu pensamento opera e como significados emergem em múltiplas linguagens (RODARI, 2010).

Bertolini e Contini (2012) discutem o olhar para a criatividade na educação das crianças, tomando as obras de Gianni Rodari, Bruno Munari e Lóris Malaguzzi como referências. De Gianni Rodari, as autoras ressaltam exatamente esse modo particular como se constiu a imaginação infantil, que combina temas e elementos aparentemente dissociados ou

incoerentes, mas que constroem sentidos únicos, consentidos pelas crianças entre pares. Da obra de Bruno Munari, as autoras complementam a discussão com a importância da memória, notam que a criatividade não é “automática”, mas uma capacidade de construir conexões com conhecimentos já familiares. Munari (2017) defendia o “não abandono” das crianças e para isso considerava os convites para manipular e explorar diferentes formas de expressão e artes, fazendo com que determinados procedimentos se tornassem familiares a elas; valorizava-se o trabalho em equipe e a análise ou discussão sobre o que havia sido projetado e construído. Ao finalizar o artigo e explorar a obra malaguzziana, Bertolini e Contini (2012) retomam a ideia de criatividade como o valor de um projeto, a construção de novas conexões mediante elementos conhecidos, a produção interpretativa de teorias. No contexto educativo, prevalece a pedagogia relacional e de “escuta” das crianças, de modo a sustentar a curiosidade que faz parte da essência humana, pois a estratégia comporta tanto as possíveis inovações dos projetos das crianças quanto a valorização dos conhecimentos manipuláveis no seu decorrer.

Segundo Malaguzzi (1968; 1976; 1977; 1991), o ato criativo não faz parte de uma linguagem específica, isolada, mas se dá nas múltiplas conexões expressivas e assim compõe a inteligência humana mediante a investigação, a curiosidade e o entusiasmo. Quando as crianças se interessam por um acontecimento, há uma entrega de todo o corpo, percepções e pensamentos, e a criatividade emerge na disposição em apaixonar-se pelo que não conhecem, pelo que lhes gera dúvidas e encantamento. Ao mesmo tempo, ao tentar perceber os acontecimentos sob outro enfoque, o “divergente”, a criança relaciona situações inusitadas ao que já conhece, isto é, busca “convergências” que sustentem suas novas interpretações. Desse modo, conclui-se que a oferta de propostas que permeiem múltiplas linguagens amplia as possibilidades para novas descobertas das crianças, num processo lúdico e criativo que favorece o desenvolvimento cognitivo. Vigotski (2019) também sustenta o mesmo raciocínio em *Imaginação e Criação na Infância*, e argumenta sobre a imaginação enquanto modo de operação da mente humana, reconhecendo-a em todas as pessoas como capacidade criativa que se revela de forma mais ou menos acentuada de acordo com as oportunidades e vivências sociais e culturais.

Essa lógica relaciona duas implicações para a abordagem malaguzziana: a primeira é a inserção do ateliê nas escolas, para que estas pudessem romper com a “tradição da palavra”, da linguagem verbal, e partir da imagem de criança protagonista, que se manifesta e organiza seu pensamento mediante múltiplas linguagens; e a segunda consiste no reconhecimento de que os educadores foram formados pela “tradição da palavra” e precisavam de investimentos

na sua formação cultural e de parceiros que mobilizassem interlocuções, articulando distintas formas de comunicação, sem hierarquias, nas escolas.

Malaguzzi partia da imagem da criança (concepções) e questionava as competências necessárias para o adulto no ato educativo (formação profissional). A pedagogia da “escuta” alude à atenção para todos os sentidos e percepções que permeiam a infância na sua relação com o mundo. É uma forma de comunicar, de “conversar” com as crianças em sentidos físico, emocional, ético e simbólico, tornando possível a compreensão sobre o que pensam. Segundo Hoyuelos (2006; 2009), a “escuta” é uma ação recíproca entre criança e adulto:

A comunicação supõe uma coordenação de atuações que não dependem do que se transmite, mas da capacidade em se estabelecer uma escuta recíproca. Como observadores, definimos como *comunicativos* os comportamentos que se verificam em um acoplamento social, e definimos como *comunicação* o comportamento que se tem como resultados dos comportamentos comunicativos (HOYUELOS, 2006, p. 55, tradução nossa, destaques do texto original).

A capacidade no estabelecimento de uma “escuta” recíproca é desenvolvida mediante a ampla formação cultural, que tem como objetivo ampliar o repertório do educador com originalidade e criatividade. Vecchi (1999) considera que estes atributos fazem parte da formação subjetiva de cada indivíduo e, por isso, contribuem para a produção de “leituras” sobre a realidade. A capacidade de “escuta” é construída na utilização dos recursos subjetivos que cada indivíduo dispõe e também ao inventar novos (HOYUELOS, 2009). Desse modo, segundo a atelierista, as descobertas e inovações artísticas devem circular entre os adultos que compõem a equipe escolar, pois com elas é possível aprender a explorar novos caminhos com as crianças:

a formação artística me permitiu focar os problemas de um modo não esquemático, flexível, capaz de favorecer a relação entre as estruturas, a curiosidade e uma atitude bastante irônica e divertida. A formação artística produz maiores liberdades de pensamento e variedade de estilos de enfoque, em sintonia com os motivos pelos quais Lóris Malaguzzi optou por introduzir o ateliê nas escolas para crianças pequenas (VECCHI, 1995, p. 137, tradução nossa).

As artes auxiliam no refinamento da sensibilidade, na ampliação do foco de olhar, para as relações entre as partes que compõem um todo na construção de significados. Esse processo opera com muita força nas crianças, nos procedimentos cognitivos que utilizam para sua interpretação de mundo; mas também acontece nos adultos, em escala muito menor, devido à apropriação da palavra e seu poder de generalização de conceitos. O contato com as artes possibilita o prolongamento, a continuidade, desses mecanismos cognitivos sem uma sobreposição da palavra às outras linguagens – o que se denominou “sensibilidade”.

De acordo com Marco Ruini, neurocientista convidado pela *Reggio Children* como palestrante no evento comemorativo do centenário de Lóris Malaguzzi – *L’occhio se salta il muro: alla ricerca di nuovi paradigmi per l’educazione* (2020) –, Malaguzzi foi mais uma vez visionário ao abordar o tema das múltiplas linguagens na construção da subjetividade: o que ele já havia percebido de forma clínica, a neurociência comprovou duas décadas depois.

Agora, até as neurociências estão revivendo as intuições do professor reggiano. Foi confirmada a importância da linguagem gestual, de sentidos como toque, visão, audição, na comunicação interpessoal e na empatia, mas estão indo além. Essa é uma “sociedade de visão e imagem”, como Malaguzzi havia sustentado, mas as imagens não são armazenadas no cérebro em uma só área, como se estivessem armazenadas em uma gaveta. O cérebro funciona como um todo e cada evento, imagem, som, idéia é codificado em várias áreas: existe uma área para o aspecto puramente sensorial, uma para o significado semântico, uma para o reconhecimento de rostos. Existem áreas mais especializadas, sabemos que o hemisfério direito é mais importante para as funções visuais e espaciais e para a prosódia, o que dá o conteúdo emocional às palavras; o esquerdo é o principal responsável pela elaboração dos elementos verbais e simbólicos, pela compreensão da linguagem, mas não existe um tipo de comunicação, verbal ou não verbal, que não envolva todos os outros tipos (RUINI, 2013, p. 14, tradução nossa, destaques do texto original).

Ruini (2013) explica que, no funcionamento cerebral, as linguagens não estão isoladas ou fragmentadas, mas interagem na interpretação de uma vivência. Então, cada criança possui um modo singular de comunicar-se, uma “linguagem única” que se dá na combinação pessoal de múltiplas linguagens para exprimir sua singularidade. A forma como esta multiplicidade se manifesta na experiência subjetiva de cada pessoa é responsável por seu modo único de pensar e agir sobre o mundo. Segundo o autor, a neuropsicologia confirma o afastamento das dicotomias da cultura clássica (arte-ciência; racionalidade-inconsciente; realidade-fantasia; mente-cérebro; ensinar-aprender), visto que em cada pensamento e ação humana, as oposições mesclam-se para produzir uma interpretação completa.

Do ponto de vista das implicações para a educação das crianças e sua concepção, essa perspectiva reforça a importância do estímulo aos potenciais cognitivos nos primeiros anos de vida, para que estes permaneçam latentes e aptos para manifestar-se em condições favoráveis (RUINI, 2013). Os conteúdos são apropriados ao longo da experiência humana, não são inatos; mas há o indicativo de que os procedimentos cognitivos para aprendizagem o sejam, pois o cérebro aprende a conhecer o mundo com a mesma estratégia, através da formação de conceitos, que são abstraídos em detalhes, em partes que compõem um todo. A abstração é indispensável para a construção de conceitos; é um processo herdado geneticamente, que se manifesta e tem sua continuidade em investigações, questionamentos, tentativas, erros e

correções (*Ibid.*). Logo, a criança é vista em sua inteireza, na multiplicidade de sentidos e interpretações, como sujeito capaz de atuar no mundo a partir de seus projetos pessoais.

Quanto às implicações para o adulto e sua formação profissional para o exercício da docência na infância, além do reconhecimento sobre o potencial das crianças apontado acima, essa perspectiva neurocientífica resgata que, para o cérebro humano, aprendizagem e memória são essenciais. A percepção humana atravessa os sentidos como audição, tato, visão, paladar e olfato, e é captada por receptores especiais que produzem estímulos químicos até chegarem primeiro ao diencéfalo, centro responsável pela emoção, onde se geram respostas instintivas; e depois alcançarem o córtex cerebral, onde se dá a interpretação (RUINI, 2016). Por isso, há aprendizagens que se fixam na memória porque decorrem de prazeres imediatos; mas para que haja prazer com um evento cultural, uma apreciação artística, é necessário que o cérebro reconheça aquela nova experiência e a confronte com experiências passadas:

A realidade externa não aparece como ela é, mas vem primeiro filtrada pelos sentidos e depois interpretada pelo cérebro. [...] O cérebro, para transformar em conhecimento os estímulos que recebe do exterior, deve reconhecê-los, catalogá-los, memorizá-los e recordá-los no momento certo (RUINI, 2016, p. 17, tradução nossa).

para reconhecer a beleza e a arte em um objeto, em uma poesia, em uma obra musical, é preciso que isso nos recorde de algo que já sabemos e conhecemos (este é o aspecto gratificante que estimula os circuitos cerebrais do prazer) e que acrescenta novidades que ultrapassam as fronteiras, se abre para a imaginação, seja fonte para maravilhar-se, sentir medo, prazer ou emoção pelo inesperado (*Ibid.*, p. 19, tradução nossa).

O repertório que cada sujeito possui sobre suas interpretações de mundo condensam percepções que permearam suas experiências de vida. Dependendo do modo singular como se dá a combinação pessoal de múltiplas linguagens, em seus estímulos, a interpretação adquire suas propriedades em maior ou menor grau. As percepções são múltiplas, mas o esquema dos sistemas sensoriais é unívoco e tem como função categorizar as propriedades fundamentais dos estímulos (qualidade, intensidade, duração, posição no espaço etc.), com a finalidade de sintetizar as informações em uma única representação coerente e consciente, que possibilite ao sujeito um conhecimento preciso a respeito da vivência como um todo. Cada estímulo, porém, deve encontrar um receptor que seja programado para responder à solicitação (RUINI, 2016). É como se houvesse uma coordenação ou sincronização ativa entre os receptores cerebrais e os estímulos externos. Logo, pessoas que somam vivências artísticas são mais suscetíveis a interpretá-las.

a fruição da arte é extremamente ligada a fatores emocionais que geraram prazer e gratificação, e utiliza, do cérebro, as mesmas estratégias que comportam a interpretação e o conhecimento do mundo. A arte é um importante veículo de

conhecimento. A percepção da arte estimula as redes neuronais que provocam no cérebro as correlações neurobiológicas e podemos dizer que, entre tantas formas de linguagem, a arte consegue utilizar o máximo da capacidade de abstração, da formação de conceitos, e da utilização de metáforas que são as bases para o conhecimento (RUINI, 2016, p. 19, tradução nossa).

Essas interpretações não necessariamente perpassam o campo da consciência num nível de elaboração verbal. Quando o sistema nervoso produz uma oscilação interna até que seja possível sincronizar-se à oscilação externa, há uma “modificação do comportamento” nos distintos planos perceptivos (FERRERI, 2016, p. 33). Uma oscilação neural é uma atividade rítmica ou repetitiva dos neurônios, espontânea ou evocada a partir de um estímulo externo (*Ibid.*). Neste último caso, os “neurônios espelho” têm como função compreender a ação do outro (IACQBONI, 2008): são células nervosas ativadas em relação a um evento específico que podem “codificar” desde a ação até a intenção associada a ela. São ativados em situações de imitação, por exemplo, para replicar um ato motor observado (sorrir quando alguém sorri); mas também em situações de interpretação de ações observadas em outras pessoas (saber que alguém vai beber água quando pega um copo e o direciona a uma fonte de água). Nessas duas situações em que são ativados há uma diferença qualitativa de funcionamento dos neurônios espelho: enquanto que na imitação há um modelo completo disponível para o observador, tornando possível sua compreensão a respeito da ação observada, as situações de interpretação dependem de um repertório que tornem possível a correlação entre a ação e a intenção da pessoa (IACQBONI, 2008). O funcionamento desses neurônios pode ou não vincular-se à memória, entretanto, tratando-se de uma linguagem, a interpretação assume lugar central, fazendo com que o repertório de vivências da pessoa torne essas interpretações mais acessíveis. E esse processo ocorre com todas as linguagens, visto o caráter unívoco dos sistemas sensoriais (RUINI, 2013; 2016).

Isso significa que o pensamento não é organizado apenas em função da escrita; todas as linguagens são passíveis de interpretação. Contudo, ao longo da vida, a sociedade faz com que se privilegie a linguagem verbal, em detrimento das outras. Como consequência, é de se esperar que a maioria das pessoas se beneficie de processos reflexivos com base em escritas, mas quanto maior o usufruto e o domínio de distintas formas de linguagem, mais qualificadas serão suas interpretações.

O que se denominou “sensibilidade” na verdade é um funcionamento cognitivo que, em alguns adultos está mais apurado, devido a vivências estéticas pessoais. Pensando a formação profissional para o exercício da docência na infância, esse funcionamento cognitivo auxilia o adulto não apenas na identificação das distintas formas de expressão das crianças,

mas também na sua interpretação e comunicação com elas. Há uma fluidez na interlocução entre adulto e criança, uma comunicação quase que instantânea, se houver essa sensibilidade. Nesse sentido, a “escuta” não é apenas uma “concepção”, um conceito a ser acatado ou defendido, é preciso mecanismos cognitivos que contribuam para sua efetivação. Talvez esse seja um dos motivos pelos quais ainda há tanta dissonância entre teoria e prática com relação a esse tema.

Não se trata de considerar as crianças como artistas ou de defender que os docentes precisam ser especialistas em artes para trabalhar com a infância. A ampliação da formação cultural aperfeiçoa a interpretação docente, mas esse olhar deve continuar partindo da visão de criança protagonista: a “especialidade” não pode destituir o saber da criança. É uma formação cultural que saiba dialogar com a pedagogia da infância. Quanto mais afinidade a professora tiver com as múltiplas linguagens, mais fácil será para ela, com ou sem a interferência de parceiros, planejar e refletir sobre propostas que considerem os direitos de aprendizagens de todas as crianças.

Desse modo, confirmam-se estudos que reiteram a importância do contato com as múltiplas linguagens na formação do educador. Estudos que perpassem desde uma definição do lugar das linguagens no currículo da educação infantil, capaz de questionar a possível fragmentação do que seriam os distintos sentidos e percepções humanas em “áreas de conhecimento” (BARBOSA; ALBUQUERQUE; FOCHI, 2013); estudos que valorizem a transversalidade dos procedimentos cognitivos que se implicam nas múltiplas linguagens (CAGLIARI; RINALDI, 2011; ITÁLIAb, 2017); e até estudos sobre a formação estética em articulação à pedagogia da infância (ITÁLIAb, 2017; CINTRA, 2012).

O último dos três recortes que se pretende expor nessa categoria de análise trata de outro aspecto vinculado à concepção de criança e à formação profissional no que tange à especialização, desta vez não relacionada às artes e à estética, mas à educação especial enquanto modalidade transversal da educação básica⁷⁶. Embora o tema não tenha se revelado como uma problemática na pesquisa, talvez devido à convivência e aos investimentos formativos realizados principalmente pela equipe Mais Diferenças com o Projeto Brincar, é importante citá-lo e discuti-lo. O ponto de partida para isso é o instrumento de observação recomendado pelo CEFAl, centrado em solicitações de descrições sobre o comportamento das

⁷⁶ Como não houve contato com a equipe do CEFAl durante a produção de dados da pesquisa, ainda que a DRE Ipiranga tenha autorizado a realização do estudo, por respeito ao trabalho dos profissionais que atuam diretamente na EMEI Luciana Azevedo Pompermyer, a discussão aqui presente atém-se aos aspectos estruturais e às concepções subjacentes à política norteadora ao atendimento desse público. Não se refere, de maneira alguma, ao posicionamento pedagógico ou ideológico de qualquer pessoa ou profissional especializado.

crianças com deficiências quanto às interações, preferências, apoios materiais, necessidades, interesses, reações etc.

A teoria de fundo que orienta a ação pedagógica na observação das crianças com deficiências muitas vezes é perigosa, quando parte do princípio de que a criança é “diferente” porque ela é “deficiente”. Nessas abordagens, a “deficiência” é a norteadora principal do que será feito *para* a criança (e não *com* a criança). Parte-se nem mesmo da convicção de que são os adultos os detentores de saberes em contraposição às crianças. É pior do que isso. Os adultos detentores de saberes não são adultos quaisquer. O saber vem de um lugar de “especialização”, onde a atenção da ação pedagógica assenta-se no “desvio” em relação à norma. Parte-se da deficiência, não do saber docente, muito menos dos interesses da criança.

Malaguzzi (1968; 1976; 1977) questiona essa lógica ao defender um conceito mais integrado a respeito da inteligência, que privilegia a todas as crianças, porque é algo que não se pode mensurar. A “catalogação” de pessoas possui sua origem em modelos políticos e ideológicos de segregação social, sem o reconhecimento de que a inteligência habita todo o corpo em sua multiplicidade de capacidades expressivas (HOYUELOS, 2009). De acordo com Malaguzzi, a inteligência é “única”; e isso é muito difícil de demonstrar, porque requer sensibilidade de observação das distintas conexões que operam nos indivíduos para a solução de problemas (*Ibid.*). Cabe à escola avaliar seus procedimentos, suas interpretações, e não mensurar a inteligência das crianças. Uma pauta de observação destinada apenas às crianças com deficiências inevitavelmente conduzirá a alguma comparação a um padrão, ou seja, o instrumento, por si só, já fere os direitos da criança.

A pauta citada não foi utilizada efetivamente como norteadora do planejamento das professoras, mas ela existe e é importante questioná-la. Se não foi utilizada, também não é possível argumentar com consistência sobre “como” foi abordada pelos profissionais (o que levaria a uma discussão de outra natureza). Contudo, é necessário tecer uma análise a respeito do “por quê”, os motivos pelos quais existe este instrumento, pois repercutem numa melhor compreensão sobre mecanismos que perpetuam concepções incoerentes ao que vem sendo defendido: “é necessário saber quais são as escolhas que orientam nossa imagem de criança e nossas reflexões” (HOYUELOS, 2009, p. 56, tradução nossa). Se houvesse, ao contrário, uma “escuta” norteada à construção de sentidos sobre os interesses das crianças e o trajeto que elas criam ao explorar seus projetos pessoais, então uma “pauta” formulada por um profissional para ser respondida por outro não se justificaria. Isso indica que o instrumento foi criado para subsidiar as inferências de um profissional que não participa cotidianamente do contexto escolar.

Nesse aspecto, é relevante o posicionamento da equipe Mais Diferenças na realização do Projeto Brincar, porque era intencional a presença dos formadores nas unidades escolares não apenas para fomentar discussões em reuniões e propor a inserção de jogos com foco na participação de todas as crianças nos planejamentos das professoras, mas também para pertencer ao contexto escolar, pois conviviam com as crianças participando das brincadeiras e nutriam relações com os adultos, interagindo diretamente com as professoras em situações cotidianas e também com as famílias em eventos. Na EMEI Luciana Azevedo Pompermayer, a formadora da equipe Mais Diferenças possuía suas percepções sobre as crianças das turmas que frequentava, com e sem deficiências, conhecia muitas delas pelo nome e suas preferências por parcerias (Ata de reunião formativa, Mais Diferenças, 2018). Isso decorre de participação e pertencimento mais efetivos no contexto escolar, ainda que não fossem diários. Além disso, o ponto de partida do Projeto Brincar já explicita um distanciamento do viés especializado:

Em relação aos conceitos da educação para todos que compartilhamos aqui, vale ressaltar que não necessariamente fazem parte do vocabulário especializado e instrumental da educação especial, que muitas vezes segue com um olhar segregador, normatizador e clínico. O que estamos buscando e propondo são conceitos que se aproximem de um olhar ético e estético da educação, da criança, das infâncias, da pedagogia, da invenção, da experimentação, da diferença, da alteridade, da igualdade de oportunidades, ou seja, que nos aproximem da vida (FUNDAÇÃO VOLKSWAGEN, 2017, p. 29).

Em comparação à equipe Mais Diferenças, os profissionais do CEFAI participavam em menor proporção do contexto escolar, pois não compareciam frequentemente à unidade:

quando a gente solicita, elas vem, existe o apoio. Mas elas não conseguem fazer um acompanhamento dessas crianças, mais sistemático. Elas vêm quando há necessidades específicas, pontuais, mas a continuidade, esse contato mais efetivo, não tem, por que não tem pessoas. Teria que aumentar muito a quantidade de profissionais. Eu acredito que um olhar mais específico poderia ajudar por que elas possuem mais experiência na área [do trabalho pedagógico com as crianças com deficiências], mas elas deveriam estar mais próximas, fazer parte da equipe, contribuir com o planejamento. Às vezes eu e as professoras temos dúvidas sobre o que mais podemos oferecer para as crianças (Entrevista, coordenadora pedagógica, 2018).

Já foi citado neste trabalho que, na Itália, o processo de *integrazione* e a luta pelos direitos das pessoas com deficiências resultou na presença do *insegnante di sostegno* nas escolas, atuando cotidianamente em parceria com a professora referência da turma. Para a educação infantil em Reggio Emilia, essa normativa compõe um contexto em que três adultos, além do atelierista, interagem com as crianças em *sezione*, quando há o *atto di indirizzo*, com a identificação da tipologia de deficiência realizada pela área da saúde. Nessa realidade, ainda que o *insegnante di sostegno* tenha uma formação específica, devido muitas vezes a seu

percurso profissional pessoal, ele se torna integrante da equipe escolar e interage com adultos e crianças na mesma medida que qualquer outro profissional pertencente a este contexto. O *insegnante di sostegno* participa de discussões coletivas, da *progettazione e documentazione*, e essa característica é sobressalente, porque contribui para o alinhamento entre as concepções de criança, legitima a participação desse profissional na escola e rompe com a hierarquização de saberes. Segundo Soncini (2016),

Quando incluímos uma criança com direitos especiais em turma, é incluído um terceiro professor, “de apoio”, na sala também. Ela não é uma professora especial, mas uma professora como as outras. Na verdade, parte da minha função [membro da equipe de coordenação pedagógica *Scuole e nidi d'infanzia. Istituzione del comune di Reggio Emilia*] é preparar estes professores, por que eles não receberam qualquer formação específica em educação especial. Isso não é uma desvantagem; pelo contrário, é uma escolha positiva, por que consideramos a criança com direitos especiais como parte do grupo, como uma criança no grupo de pares. Continuamos a enfatizar esta troca na observação de crianças de muitos pontos de vista. Os professores de apoio são escolhidos a partir da lista de professores que participam da seleção de um trabalho de ensino regular. Atualmente, eles não precisam ter um diploma especial que os qualifique para trabalhar com crianças com deficiências, apesar de já haver este curso em nível de graduação (SONCINI, 2016, p. 197, destaques do texto original).

Esse contexto difere em muito da realidade da EMEI Luciana Azevedo Pompermayer, que não conta com a participação efetiva do professor especializado na escola: este faz visitas pontuais quando há demandas por “orientações” especializadas (Entrevista, coordenadora pedagógica, 2018), ou seja, o CEFAl é composto por profissionais reconhecidos na cadeia discursiva do contexto escolar como ocupantes de um lugar de saber⁷⁷. Essa identificação também acontece no ensino fundamental (MICHELS, 2011; GARCIA, 2013) e é um lugar de difícil destituição. Tomando o recorte da educação infantil e a aproximação da equipe Mais Diferenças à escola, uma hipótese é que isso acontece justamente porque são as relações cotidianas que tornam possível o alinhamento de concepções e a circulação horizontal dos saberes.

Segundo Oliveira-Formosinho (2014; 2016), a avaliação e as interpretações sobre as realidades escolares exige a construção de compreensões partilhadas:

A formação em contexto começa assim no desenvolvimento de uma visão do mundo que pensa na imagem de pessoa – a imagem de criança, a imagem de adulto profissional. [...] A formação em contexto que recusa um modelo escolarizante transferido da relação aluno-professor tradicional e hierárquica que silencia todos e dá

⁷⁷ Nessas situações, cada “enunciação” é produzida pelas pessoas a partir do lugar institucional que ocupam. Estes “lugares” são determinados social e historicamente, de acordo com os percursos de construção do pensamento e do saber. Portanto, cada pessoa não se empodera integralmente das práticas discursivas, nem assume sua autoria, mas continua sendo regulada pela ordem discursiva, recorrente a partir das condições instauradas (FOUCAULT, 2004).

voz à narração de um (Freire, 2000) desenvolve um modelo formativo que conceptualiza os profissionais como sujeitos da formação e não como recipientes de informação. Dá-lhes voz e participação desde o início da formação: no primeiro momento de tomada de consciência crítica sobre a identidade atual da pedagogia praticada no centro educativo e nas salas de atividade. Dá-lhes voz na tomada de consciência crítica sobre a verdade de que o seu cotidiano está imerso numa cultura pedagógica que os antecedeu e os formou e pela qual não são responsabilizados (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 91-92).

Nas pedagogias participativas, não há utilização mecânica de técnicas, metodologias ou instrumentos avaliativos de caráter classificatório. As interpretações são construídas de forma partilhada e tem como foco a ação profissional situada, no diálogo entre teoria e investigação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007; 2014; 2016; OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002). Portanto, numa abordagem que respeita os direitos da infância, mais relevante seria o olhar atento de quem convive com as crianças, seja este profissional a professora referência ou mesmo alguém com formação especializada. Nota-se que, mesmo com o reconhecimento profissional especializado atribuído aos formadores da equipe Mais Diferenças pelas professoras e pela equipe escolar como um todo, o Projeto Brincar consolidou interlocuções de outra natureza.

Não é a especialização em si o que fere os direitos da criança, mas a ausência de participação desse profissional na composição de reflexões dialogadas, visto que, da forma como acontece e pelo lugar atribuído ao “saber especializado”, tornam-se hierárquicas. Ademais, estudos já têm apontado a fragilidade da formação acadêmica desses professores, que se fragmenta em disciplinas e conhecimentos genéricos (PRIETO, 2015), e vale questionar que diálogos teriam com a pedagogia da infância. O que não pode acontecer é um embate velado entre concepções. Considerando o que sucede em Reggio Emilia, que tem o *insegnante di sostegno* como parceiro em tempo integral, e buscando respaldo nas pedagogias participativas, um possível caminho para a educação infantil é que estes profissionais convivam e pertençam aos contextos escolares. Diferentes profissionais contribuem mais efetivamente para as aprendizagens das crianças quando podem partilhar de seus conhecimentos, sem hierarquias de saberes (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007; 2014; OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002). Segundo Antoniatti (2014; 2018), em pesquisas sobre o papel do *insegnante de sostegno* nas escolas municipais de Reggio Emilia, este profissional contribui para o contexto porque, em geral, é mais flexível na aquisição de ferramentas diferenciadas, no entanto, possui a tentência em isolar essa criança das outras, o que ressalta a importância do convívio pluralizado não apenas das crianças entre pares, mas também dos profissionais.

A hierarquização entre saberes dos adultos conduz ainda a uma última analogia aos ideais malaguzzianos quanto à concepção de criança. Para Malaguzzi (1991; 1992), não há separação entre a imagem de criança e as imagens de homem, de mulher, da vida e do mundo. A partir do senso de comunidade, a infância é interpretada em suas relações com a humanidade, a cultura e a natureza. O respeito à criança é o respeito à vida, ao ser humano e a si mesmo. De acordo com Hoyuelos (2009),

para Malaguzzi, o ponto de vista sobre a criança é o ponto de vista sobre o homem, e a imagem da criança é uma imagem de unidade e de inteireza da vida, de uma criatura que pede o direito de caminhar o máximo possível com suas próprias pernas [...] é necessário que o adulto saiba encontrar seus próprios recursos, e que aprenda a interagir adequadamente com a criança [...] Crianças e adultos vivem processos “paralelos e convergentes”. Cada um, desde o seu ponto de vista, se pergunta questões fundamentais e parecidas sobre o sentido da vida e de sua existência. A imagem de criança se encontra, desta forma, na imagem que o homem tem de si mesmo. (HOYUELOS, 2009, p. 65, tradução nossa).

Nessa perspectiva, não há uma hierarquização de saberes, nem o julgamento entre projetos pessoais, se são simples ou complexos. Há o respeito aos distintos interesses porque eles conduzem a novas aprendizagens, para todos – adultos e crianças. Então, quando há um contexto escolar em que se privilegiem os conhecimentos de todos os adultos, é porque se compactua de uma visão de mundo em que todos têm o que oferecer, o que se estende às crianças, no reconhecimento do seu potencial. Esse senso de comunidade faz com que o espaço escolar seja concebido como lugar de convivência, amabilidade, solidariedade (MALAGUZZI, 1991; 1992).

Numa escola em que as relações são concebidas dessa forma, a imagem de criança se sobressai às pautas de observação, sejam elas instrumentos construídos por outros profissionais, com olhares externos à realidade escolar, sejam elas decorrentes de uma comparação com um padrão, instituído pelas crenças da própria professora. Há uma defesa pelo direito da convivência em um lugar agradável, do compartilhamento social, onde todas as crianças são compreendidas como cada um compreende a si mesmo.

Seria pretensão afirmar sobre as concepções de todos os educadores que compuseram a equipe escolar da EMEI Luciana Azevedo Pompermayer no período de realização da pesquisa, mas essa visão de mundo certamente fazia parte das concepções da professora Débora. O prazer que ela buscava nutrir, para ela e para todas as crianças, em estar na escola, brincar e interagir com todos, transparece em suas ações pedagógicas e é reforçado por suas próprias afirmações:

Imagens 90 a 92 – “Importa sim, te fazer sorrir” (Professora Débora)



Fonte: Registro pela autora. Arquivo de vídeo.

Dos recortes apresentados, conclui-se que a experiência docente também se vale de múltiplas linguagens para sua organização. O registro escrito continua sendo importante para a construção da profissionalidade, para que o adulto continue atribuindo sentidos à própria ação (FREIRE, 1996; NOVOA, 1992; 2001; ZABALZA, 1994). Ele foi utilizado aqui porque sua ausência (ou mesmo seu uso sem qualificação) tornou possível evidenciar outros caminhos de manifestação da intencionalidade docente, que também aconteceu de modo dissociado ao discurso da educação “especial”. Os caminhos foram percorridos pelo que se denominou “sensibilidade” e são compostos pela coordenação ou sincronização entre o que a criança expressa e o que o adulto é capaz de interpretar: a “escuta” recíproca.

Essa capacidade viabiliza a emergência da concepção de criança protagonista na ação pedagógica e é qualificada por processos formativos com ênfase em vivências culturais, artísticas e estéticas. O adulto apenas é capaz de reconhecer a construção de sentidos que lhe sejam acessíveis de alguma forma, visto que a comunicação pressupõe seu uso social. Não é simplesmente uma questão de “abertura” ou “vontade” do educador, é um funcionamento cognitivo aprimorado pelo uso de distintas linguagens, formas de comunicação, de como entendê-las, apropriar-se delas, vivê-las. A análise aponta que, para o exercício da docência na educação infantil, concepções e formação profissional estão atreladas e têm como cerne as múltiplas linguagens. Essa formação pode se dar ao longo da trajetória pessoal e profissional de cada docente ou contar com o diálogo com outros profissionais, provenientes das áreas das artes, desde que estes componham efetivamente a equipe, participem presencialmente dos contextos, compondo diálogos sem hierarquias ou justaposições.

E por que essa conclusão é tão importante para a educação de todas as crianças? Ora, porque muitas delas ainda não falam e assim requerem que os adultos conectem-se a elas atribuindo significados a suas manifestações. Daqui se extrai que a problemática para tornar a educação infantil mais inclusiva não depende da “diferença” da criança. Se há docentes que

dizem sentir falta de alguém especializado para compreender como alguma criança brinca e interage com o mundo, então mais uma vez é necessário questionar a imagem que se tem sobre a criança. Não há diferenciação para o atendimento de crianças com deficiências que sejam pensadas apenas para sua participação, pois a “escuta” antecede o planejamento e é esta a estratégia que irá nortear os caminhos de um projeto ou novas situações de interações e brincadeiras. Portanto, se a problemática apresenta-se da mesma forma para a educação infantil como um todo, ao ampliar a qualidade da “escuta” recíproca, em suas múltiplas linguagens, então há o respeito e a valorização das particularidades de todas as crianças.

A ELABORAÇÃO DO MEDO

Todo mundo fica com medo. É só ir escondido!



Ou com um amigo.

Aisha!



Aisha!



Aisha!



*Tem que ficar esticado!
Calma!*



Quer ir? Não? Quer ir de novo?

Vai lá Manuella!



*Um monte rasga!
Que legal!*

Todo mundo ficou com medo né...

10 EXPERIÊNCIA E MEDIAÇÃO

O papel dos adultos e as mediações distribuídas nos tempos e espaços escolares

Essa categoria de análise resultou da regularidade apresentada pelos dados produzidos durante a pesquisa quanto às mediações distribuídas nos tempos e espaços escolares e as possibilidades de participação de todas as crianças. Há duas formas de tornar um contexto de aprendizagem acessível: a presença de adaptações ou flexibilizações no planejamento ou a criação de propostas que considerem uma perspectiva de desenho universal. Esta última evidenciou-se durante a produção de dados predominantemente em situações em que o grupo de crianças era conduzido no coletivo, sendo que outros momentos da rotina apresentavam características de outra natureza. Os conceitos de experiência e mediação são resgatados neste texto para subsidiar a defesa pela qualificação da educação infantil.

Antes de adentrar a análise, necessário expor com clareza o que se está considerando, nesta tese, como contexto de aprendizagem e suas relações com a organização pedagógica. Figueiredo (2016) faz um apanhado a respeito do tema e entende a ideia de contexto como o ambiente pedagogicamente planejado para conceber e explorar a aprendizagem. Para o autor, os contextos de aprendizagem são muito diversos (desde propostas de aulas presenciais até virtuais, enriquecidos ou não por tecnologias, com situações conduzidas pelo docente ou que considerem relações sociológicas difusas, que incluem a influência arquitetônica etc.), sendo a pedagogia uma ciência que dá coerência às teorias e às práticas para a concepção desses “ambientes”⁷⁸. Nesse sentido, o planejamento é visto como uma forma de criar, gerir, mapear, compreender a dinâmica emergente.

Em perspectiva ampliada, define-se um contexto de aprendizagem como um conjunto de fatores, os quais envolvem pessoas, circunstâncias e cultura material, que acompanham processos de construção de conhecimento. No caso da educação infantil, toma-se aqui por contexto de aprendizagem o agrupamento destes fatores, que operam nas escolas destinadas às vivências na infância e que acompanham às experiências das pessoas (crianças e adultos) que ali convivem. Retomando o que já foi abordado neste trabalho, na seção que trata da educação infantil, Forman e Fyfe (2016) consideram a necessidade dos educadores em debruçarem-se aos interesses e interações das crianças perpassando dois eixos: os momentos da rotina e as

⁷⁸ Horn (2017) faz uma diferenciação entre espaço e ambiente, caracterizando o primeiro a partir da presença de elementos concretos, como mobiliário e materiais didáticos, e o segundo como o conjunto entre o espaço físico e as interações que nele se estabelecem, o que neste estudo é considerado como o contexto de aprendizagem. Quando há alusão ao espaço, este é tomado na mesma perspectiva da autora. A mesma definição para o contexto de aprendizagem é sustentada por Gariboldi (2011).

situações de *aprendizagem negociada* (FORMAN; FYFE, 2016). Então, quando se trata do contexto de aprendizagem, em suas relações com a organização da ação pedagógica na educação infantil, há um planejamento de ordem institucional, que cuida da jornada diária das crianças e hábitos da cultura humana, em função de marcadores temporais que possibilitam sua organização; e outro planejamento mais pontual, focado no desenvolvimento de projetos de engajamento pessoal das crianças. Para uma análise sobre o papel dos adultos distribuídos nos tempos e espaços escolares concebe-se um estudo sobre os fatores citados (pessoas, circunstâncias e cultura material), perpassando estes dois eixos.

Nessa categoria de análise, as discussões a seguir partem do contexto de aprendizagem presente na ocasião de realização desta pesquisa na EMEI Luciana Azevedo Pompermayer. Todavia, a proposta possui suas limitações, não apenas devido ao tempo de produção de dados, mas também pelo reconhecimento da complexidade do tema. É possível que não se tenha dado a devida importância para determinados elementos deste contexto, os quais não se revelaram como significativos no desenvolvimento do estudo, que possui um foco específico. Portanto, priorizou-se um resgate às perguntas de pesquisa, para a construção de sentidos a partir do recorte da educação para todos.

Após essa abertura, apresentam-se os dados da pesquisa com relação ao primeiro eixo citado: a organização do tempo institucional e suas implicações para a educação de todas as crianças, tomando como centro da análise o papel dos adultos.

Na EMEI Luciana Azevedo Pompermayer, a jornada das crianças era organizada em dois turnos: das 7h às 13h e das 13h às 19h (PPP, 2018, s.p.). As turmas que participaram da pesquisa frequentavam o período da tarde, com um total de 6h de permanência no ambiente escolar. Com exceção da turma da professora Débora, todas as outras turmas compartilhavam de duas professoras, que não atuavam simultaneamente com as crianças, visto que a jornada de uma encerrava ao mesmo tempo de início da jornada da outra. No caso da turma da professora Débora, ela era a única referência para as crianças como titular da sala, pois ela possuía dois vínculos empregatícios com a prefeitura de São Paulo e duplicava sua jornada na mesma escola. Por decisão da equipe escolar, a professora Débora não tinha outra professora como interlocutora. Quanto à professora Roseli, esta dividia a gestão da turma com uma parceira, que não participou desta pesquisa.

Além dos tempos de entrada e saída, a organização institucional da escola contava com os seguintes marcadores temporais no período da tarde: 20 minutos destinados ao lanche e 30 minutos destinados à janta. Estes eram distribuídos conforme a capacidade do refeitório em acomodar a quantidade de crianças (duas turmas por vez, que representa um máximo de

70 crianças), por isso, os horários de lanche e janta iniciavam, respectivamente, às 13h15 e às 16h30, para comportar o atendimento de um total de oito turmas do período da tarde. Nestes momentos de refeições, além das professoras, as crianças interagem com os inspetores e auxiliares (ATE e AVE). Como já citado na seção de caracterização da escola, a Linha do Tempo explicita estes marcadores temporais e garante momentos para o uso de espaços compartilhados entre as turmas, como parque interno, Espaço Vida, parque externo, piscina, iniciação esportiva e biblioteca, os quais não eram seguidos à risca pelas professoras, tanto quanto os momentos de refeição:

Imagens 106 e 107 – Linha do Tempo

| 6F | | | | | | 5H | | | | | |
|------------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|--|------------------------|----------------------|---------------------|----------------------|----------------------|--|
| DÉBORA | | | | | | ROSELI | | | | | |
| 2ª | 3ª | 4ª | 5ª | 6ª | | 2ª | 3ª | 4ª | 5ª | 6ª | |
| SALA | SALA | SALA | SALA | SALA | | LANCHE: 13h35 ÀS 13h55 | | | | | |
| | | | | | | BI 14h00 14h30 | PI 14h35 15h00 | SALA | SALA | SALA | |
| LANCHE: 14h15 ÀS 14h35 | | | | | | PE 15h00 15h45 | SALA | SALA | PE 15h00 15h45 | PI 15h30 16h00 | |
| PI 14h45 15h30 | SALA | SALA | SALA | SALA | | SALA | SALA | P 15h00 15h30 | SALA | EV 16h00 17h00 | |
| SALA | SALA | SALA | P 15h30 16h15 | SALA | | PI 16h00 16h30 | SALA | SALA | IE 16h00 16h30 | SALA | |
| EV 16h00 17h00 | SALA | PE 16h00 16h45 | IE 16h00 16h30 | PE 16h00 16h45 | | SALA | PE 16h00 16h45 | SALA | SALA | SALA | |
| PE 17h15 18h00 | BI 16h30 17h00 | SALA | PE 17h15 18h00 | SALA | | JANTAR: 17h00 ÀS 17h30 | | | | | |
| JANTAR: 18h00 ÀS 18h30 | | | | | | SALA | PE 17h30 18h15 | SALA | SALA | SALA | |
| SALA | SALA | SALA | SALA | SALA | | SALA | SALA | SALA | SALA | SALA | |

Legenda:

| | |
|--|--------------------------|
| | Parque interno (PI) |
| | Parque externo (PE) |
| | Iniciação Esportiva (IE) |
| | Piscina (P) |
| | Espaço Vida (EV) |
| | Biblioteca (BI) |

Fonte: PPP EMEI Luciana Azevedo Pompermayer (2018)

A Linha do Tempo tem como função organizar institucionalmente a jornada diária das crianças na escola. No recorte acima, as células que indicam horários de lanche e janta são fixas, com possibilidade de mescla entre turmas, caso haja acordo entre professoras; as células que contém siglas (em cores distintas, conforme a legenda) garantem os espaços de uso compartilhado, para que todos tenham direito a esse “tempo”, sem que haja o choque ou encontro entre turmas que inviabilize o uso devido à quantidade de crianças (também havia possibilidade de trocas, acordadas pelas professoras); e as células onde há a inscrição “SALA” representam o tempo em que as professoras eram livres para organizar a ação pedagógica em pequenos e grandes agrupamentos, em função dos interesses e interações das

crianças, seja na sala ou em qualquer outro espaço do CEU, que não os indicados nas demais células (como a área externa). A gestão é responsável pela distribuição dos “horários” de uso de cada espaço pelas turmas e, no ano de realização da pesquisa, havia momentos de parceria entre docentes para o planejamento do Espaço Vida e reuniões com a gestão para a compra de brinquedos para o parque interno. A biblioteca, a piscina e as atividades de iniciação esportiva faziam parte do CEU e eram também disponibilizadas para a EMEI. Durante a maior parte do estudo, o parque externo estava em reforma, portanto as professoras utilizavam com maior frequência o parque e o tanque de areia da área externa, também administrados pelo CEU. A Linha do Tempo era a única grade institucionalizada que norteava o planejamento.

Tanto o Kaynã quanto o Eric necessitavam auxílio de um adulto para a realização de atividades de atenção pessoal, como alimentação e higiene. Nesses casos, há uma parceria da Prefeitura de São Paulo com a Associação Paulista para o Desenvolvimento da Medicina – SPDM, que visa o acolhimento às crianças com deficiências nas unidades escolares, com o apoio do assistente de vida escolar – AVE⁷⁹. A Janaina era uma dessas assistentes e, por opção pessoal, apreciava participar de todas as atividades das crianças que acompanhava, sendo estas de cuidado pessoal ou não. Como era uma profissional que atendia a todas as crianças do período da tarde, evidente que havia como prioridade (inclusive para respeitar sua condição contratual de trabalho) pelos cuidados pessoais, isto é, a Janaina não podia participar de brincadeiras com o Kaynã ou o Eric se houvesse outra criança com deficiência da escola que, por exemplo, necessitasse troca de fraldas no mesmo momento.

Imagens 108 a 113 – Eric realiza pinturas com professora Roseli e Janaína



Fonte: Registro pela autora. Arquivo de vídeo.

⁷⁹ Não houve contato com o referido programa durante a realização da pesquisa, sendo todas as informações aqui disponíveis acessadas facilmente via internet.

Imagem 114 – Eric lava as mãos com Janaína

Fonte: Registro pela autora.

Imagem 115 – Professora Roseli conduz o grupo de crianças (antes e depois da pintura)

Fonte: Registro pela autora.

Além da alimentação e dos cuidados com a higiene, o sono também era concebido na EMEI Luciana Azevedo Pompermayer como importante para a organização pessoal das crianças. Não havia um tempo destinado ao descanso, por ser uma escola com atendimento em período parcial, mas nas situações em que as crianças apresentavam-se indispostas ou sonolentas, as docentes tinham como cuidado oferecer um local mais afastado do grupo (se fosse do agrado da criança), independente do momento da rotina escolar, como aconteceu na sala da professora Débora: “Quer deitar Murilo? Eu trago um colchão pra você... se quiser ficar perto... Pronto! Quando você se sentir melhor você vem! – disse a professora” (Notas 6, 2018); e também na sala da professora Roseli: “me disse que [ele] dormiu, que chegou com um semblante muito cansado, parece ter chorado por um desentendimento na sala e acabou dormindo. Foi levado para outro espaço da escola” (Notas 4, 2018).

Na rotina de trabalho com a educação infantil, há muitos adultos que lidam com as crianças, desde os professores até os profissionais que exercem outras funções. A própria realização da pesquisa já insere um novo adulto que também se responsabiliza, em primeiro lugar, pelo bem-estar das crianças. Parte-se do princípio de que a educação é um processo coletivo, que se dá nas interações entre as pessoas e o mundo, desse modo, todos os adultos que habitam o espaço escolar estão em interação junto às crianças e são, conseqüentemente, educadores. Se os hábitos da cultura humana fazem parte do currículo da educação infantil, então ao pertencer ao contexto escolar, todos os adultos compartilham, de algum modo, de situações educativas quanto à alimentação, higiene e descanso.

No âmbito de realização da pesquisa, as diferenças dentre os papéis desses adultos assentava-se na intencionalidade do processo educativo. Na situação retratada acima, em que a sala da professora Roseli usufruiu uma proposta com pintura, as crianças foram convidadas a limpar os pincéis e a higienizar-se após o uso do material. Cada uma a seu tempo, tendo a professora Roseli como referência, as crianças foram construindo sua autonomia. Além de estabelecer mediações junto às crianças de forma verbal, ela também sinalizava com gestos,

que acompanhavam a palavra. O Eric, devido a suas possibilidades de movimento, participou com auxílio da Janaina:

Conforme as crianças foram terminando a pintura, foram lavando as mãos, cada uma no seu tempo. A Janaina levou o Eric ao banheiro e também lavou as mãos dele. No banheiro adaptado, foi possível lavar as mãos sem retirá-lo da cadeira. A Janaina removeu a prancheta para limpeza, que também estava suja de tinta. No começo ele reclamou de lavar as mãos: “Tem que lavar.” – disse a Janaina. Depois o contato com a água também pareceu prazeroso para o Eric. Quando a Janaina trouxe o sabão, ele estranhou, puxando as mãozinhas. Então ela foi dizendo: “É o sabão oh, pra lavar.” – enquanto insistia para que ele permitisse seu contato também com esse material. Assim que terminou e ela disse que iria pegar o papel, o Eric ficou tentando alcançar o tubo de sabão (Notas 12, 2018).

As crianças exploram o contexto ao seu redor, experimentam seu corpo e aprendem a conhecer-se melhor, por isso, quanto mais os adultos favorecerem situações em que as crianças lidem com o conhecimento do próprio corpo com autonomia, mais estarão exercendo sua intencionalidade (BARBOSA, 2009). Nesse exemplo, apesar de não ser possível inferir até que ponto a ação da Janaina foi consciente e intencional quanto a atender os direitos de aprendizagem do Eric, valorizando sua formação integral, ela estabeleceu mediações junto à criança. Para a professora Roseli, ela já havia planejado seu acompanhamento, relacionando as possibilidades de movimento das crianças dispersas no espaço disponível. Já era consciente para ela que as crianças iriam circular daquela forma e posicionou-se de modo a observar o grupo e aproximar-se das crianças que necessitavam uma mediação direta:

as crianças da turma da professora Roseli circulavam pelo espaço escolar com muita autonomia. Algumas crianças ainda estavam no Espaço Vida, terminando suas pinturas; outras estavam no banheiro lavando as mãos; outro grupinho já estava dentro da sala calçando sapatos e outro, que já os havia calçado, exploravam uma caixa de jogos de encaixe. Comentei que a sala da professora Roseli possui uma localização bastante estratégica: é próxima do Espaço Vida, do Parque interno e dos banheiros. Desse modo, parece mais fácil administrar a turma e observar as relações que as crianças estão estabelecendo com o espaço, sem inserir tantas rupturas. A professora Roseli ficava circulando entre um ambiente e outro (Notas 12, 2018).

Essa situação é importante para a reflexão sobre a organização da ação pedagógica da professora Roseli e suas mediações, pois, se ela não tivesse a parceria da Janaina nesse momento, a proposta não transcorreria de tal forma. É possível citar alguns delineamentos: (1) a professora Roseli iria com o Eric ao banheiro, enquanto as crianças circulavam pelo espaço com autonomia, mas sem um observador como referência, o que desprivilegia a aprendizagem de todas as crianças e ainda possui o agravante de acidentes e conflitos; (2) a professora Roseli conduziria todo o grupo ao mesmo tempo, com todas as crianças iniciando e terminando as produções sem respeitar seus processos pessoais, depois levando a todas as

crianças coletivamente para o banheiro para realização da higiene das mãos, gerando amplo tempo de espera para muitas crianças enquanto há uma aproximação mais pontual ao Eric; (3) a professora Roseli incentiva pequenos agrupamentos para que as crianças se ajudem entre si, desconsiderando os interesses das crianças (que “executariam” o pedido porque ele é proveniente de um adulto) e também exigindo que crianças com 4 anos, entre pares, sejam responsáveis pelo auto-cuidado e pelo cuidado dos colegas, num nível de elaboração que talvez ainda não seja acessível a elas⁸⁰; (4) a professora Roseli desiste da proposta de pintura, ainda que seja muito significativa para o desenvolvimento e participação de todas as crianças; (5) outras... Comparadas à situação de aprendizagem retratada acima, essas alternativas são menos qualificadas, mas percebê-las é importante porque inserem uma reflexão sobre o planejamento, tomando o currículo da educação infantil em sua integralidade.

Outro ponto a ressaltar quanto às diferenças entre os papéis dos adultos em situações que perpassam o cuidado junto às crianças trata da especificidade de trabalho dos docentes e dos auxiliares. Como já citado, com exceção da Janaina, não havia outros profissionais que partilhavam das vivências escolares junto com a professora e sua turma de crianças. Quando havia a participação da Kátia e do Raphael, estes também adentravam à sala com a função de auxiliar o gerenciamento do grupo de crianças devido à presença do Kaynã e do Eric. Além disso, essa preocupação com os cuidados das crianças sempre antecedia o planejamento das professoras: era comum sinalizarem quando alguma criança chegava à escola com fome e precisava alimentar-se antes do horário ou mesmo que realizassem trocas de roupas. A dificuldade maior que as professoras encontravam era conciliar esses momentos de atenção pessoal, direta e pontual com alguma criança, à responsabilidade pelas demais, visto que não estariam presentes em ambos os momentos simultaneamente. Isso indica que a problemática decorrente da articulação entre cuidar e educar com relação às especificidades dos trabalhos das professoras e da auxiliar não ocorria na EMEI Luciana Azevedo Pompermayer; esta problemática deslizava-se para outro eixo. Quanto mais se demandava a mediação de um adulto para a garantia dos direitos de uma criança, mais se tornava necessário a presença de parceiros para que todas as crianças fossem respeitadas em suas particularidades.

A partir desse panorama, é possível extrair dois apontamentos. Por um lado, se a educação é pensada a partir do ponto de vista da inclusão, se há uma criança com deficiência que demanda a mediação de um adulto (não importa se intermitente ou não porque na escola

⁸⁰ A cooperação é importante para processos inclusivos e é necessário praticar este ato, com os devidos cuidados para que não seja baseado em exigências ou imposições às crianças. No decorrer desta categoria de análise, este ponto será retomado ao se tratar dos cuidados das crianças e o processo de mediação.

as crianças são concebidas do ponto de vista integral e suas demandas podem acontecer a qualquer momento), então é coerente que haja no contexto escolar um adulto que se responsabilize por ela, principalmente em situações de alimentação e higiene. Por outro lado, se a educação é pensada para todos, se há mediações que atendam com qualidade às demandas de todas as crianças (lembrando que são crianças pequenas), no tempo em que for necessário, então mais qualificado é o contexto que contar com a presença de adultos numa proporção que contemple a quantidade de crianças. São concepções distintas.

Nesse raciocínio, é pertinente considerar que a Janaina possui assessoria específica. Há um programa da prefeitura, em parceria com a equipe de saúde, para que as crianças com deficiência sejam bem acolhidas no espaço escolar. Vale reforçar que são crianças que muitas vezes requerem alimentação diferenciada, apresentam dificuldades de deglutição, podem engasgar, possuem restrições de movimento devido a sua fisiologia, dentre outras questões. Inclusive, a Janaina preenchia planilhas detalhadas para o acompanhamento nutricional dessas crianças. Neste estudo, considerando que não havia nenhum outro funcionário da escola que exercia as mesmas funções da Janaina e que o serviço ao qual ela está vinculada não foi acessado, não há dados empíricos que sustentem uma análise sobre o diferencial qualitativo da parceria entre a educação e a saúde para o atendimento dessas crianças. O que se pode concluir, sem sombra de dúvidas, é que o programa insere um adulto a mais no contexto de aprendizagem e ele se torna um mediador. Isso altera substancialmente a forma como a professora lida com sua ação pedagógica.

Sobre a citada limitação da pesquisa, há ainda duas ressalvas que sustentam a necessidade de interlocuções mais consistentes entre conhecimentos da pedagogia e da área da saúde. Em primeiro lugar, há a interação entre um adulto e uma criança, que também está aprendendo a conhecer-se e a construir sua autonomia. Todas as crianças, nessa faixa etária, podem demandar mediações de um adulto nesses momentos, com ou sem deficiências. Nesse sentido, ainda que não haja elementos suficientes para argumentar sobre qual profissional melhor exerceria as funções de cuidados pessoais com as crianças com deficiências, devido ao conhecimento sobre sua condição fisiológica, é necessário reafirmar a importância de sua dimensão pedagógica:

Educar e cuidar não significa apenas a realização de um procedimento técnico de satisfação de necessidades físicas ou fisiológicas, mas a realização de ações vinculadas às necessidades subjetivas das crianças: isso é o bem-estar. As refeições, as trocas de fralda, o banho e a hora de vestir as crianças são os melhores momentos para estar junto a elas. Não significa fazer para elas, mas fazer junto, de forma colaborativa, pois ao realizar essas primeiras ações na creche a professora assegura a confiança, estabelece um diálogo corporal, constrói um olhar e uma escuta. Para tanto

é preciso não ter pressa, levar em conta as reações das crianças e a sua participação para que, nesses momentos, venham a desenvolver tanto o pensamento quanto hábitos saudáveis. Nessas situações interativas com adultos e outras crianças acontece a conquista da autonomia, da construção da identidade, das manifestações corporais e expressivas da criança, da ludicidade, entre outras coisas que fundamentam a pedagogia da educação infantil (BARBOSA, 2009, p. 95).

Especificamente a Janaina tinha seu diferencial no trato com as crianças, desde os diálogos que desenvolvia nos momentos de troca até a segurança que transmitia, resultantes do vínculo construído com elas:

Na sequência, era horário de troca, então a Janaina veio buscar o Eric. Perguntei: “você vai trocar? posso ir junto?” Ela respondeu que sim. Também dizemos para o Eric que iria trocar. No banheiro adaptado, assim que fechamos a porta, reparei “que lugar mais silencioso...” e a Janaina completou dizendo que logo as crianças começam a bater na porta e sorriu. “Vamos?” – ela disse para o Eric. Reparei que ele tocou na luva de higiene da Janaina e tocava nas suas mãos. “Você quer tirar é? Como vou trocar você?” – ela brinca com ele. O Eric sorri para ela o tempo todo. Quando termina ela diz “Ta limpinho agora!” Perguntei se ele tem horário de troca diária. Ela conta que todas as crianças que são acompanhadas têm horário, mas que ela troca o Eric primeiro, se não vaza. Quando a Janaina monta a mesa adaptada à cadeira de rodas novamente, ele diz “não” e bate com as mãos por cima. (Notas 2, 2018).

Imagem 116 – Vínculo entre Eric e Janaina

“Quer ir? Não? Quer ir de novo?” – Janaina questiona o Eric quanto a escorregar no morro com o papelão. Em situação anterior, ele havia aceitado o convite para participar escorregando no colo da pesquisadora, mas ficou com medo. No vídeo, ele sinaliza que não quer ir de novo, balançando a cabeça para os lados. “E com a Janaina? Quer ir com a Janaina?” – a pesquisadora insiste. Então o Eric continua sinalizando que “não”, abraça a Janaina e deita no colo dela. “Tá bom, não tem problema.” – Janaina diz. (Citações consistem em transcrições do áudio).



Fonte: Registro pela autora. Arquivo de vídeo.

Em segundo lugar, mas não menos importante, há a interação das crianças entre pares, o que aponta para as formas de identificação e reconhecimento desse profissional (adulto que acompanha uma criança com deficiência) por elas. Neste estudo, não houve uma preocupação mais sistemática quanto à percepção das crianças sobre os adultos e a questão da deficiência, visto que não se trata de uma pesquisa sociológica e etnográfica. Contudo, as crianças revelam suas percepções a partir de frases como: “Não é pra você sentar aí. Essa cadeira é da menina que cuida dos bebês” – criança diz à pesquisadora (Áudio 4, 2018); “Eu sei por que você veio aqui. É por causa do Kaynã.” (Notas 1, 2018); “Ele [o Kaynã] não brinca de mamãe e filhinho, não dá... só se ele for o filho” (Áudio 30, 2018); “O Samuel então pegou o suporte [canguru utilizado pela professora Débora para participação do Kaynã no jogo de futebol] e se

vestiu (nele mesmo), dizendo: ‘É meu corpo’ – ficou andando pela área externa com o suporte do Kaynã, chamando as outras crianças para brincar” (Notas 14, 2018). Essas citações tornam possível a inferência sobre o lugar que determinados adultos ocupam na escola. Ao mesmo tempo, no decorrer da produção de dados, as crianças não se demonstraram incomodadas com as diferenciações destinadas à promoção da participação do Kaynã e do Eric nas propostas, como o canguru citado ou a necessidade de um adulto para alimentar-se. Com isso, observa-se que as percepções das crianças fornecem indicativos sobre quais ações estão mais alinhadas às concepções de educação para todos ou não, o que valida estudos subsequentes que tenham como enfoque a melhoria dos contextos de aprendizagem para todas as crianças.

É relevante citar ainda uma estratégia desenvolvida pela professora Débora, a criação da “garrafinha de hidratação”, utilizada por adultos e crianças para ajudar o Kaynã a beber água:

Uma menina trouxe a garrafinha para hidratação e o auxiliava a tomar água. Perguntei para a professora Débora se ela acredita que ele sente sede, mas ela me explicou que não tem certeza. Notei que as crianças utilizam esse material (a garrafinha de hidratação) mais como elemento de mediação do contato deles com o Kaynã, como uma brincadeira de cuidar, de ajudar o colega. Outra criança também demandou a atenção do Kaynã com um carrinho de ambulância, oferecendo o objeto em sua mão, sem verbalizar ou atribuir significado ao jogo. O Kaynã, embora estendesse as mãos, não parecia apropriar-se do objeto nesse momento. (Notas 1, 2018).

“Acredito que nas interações e vivências entre as crianças, permitindo a liberdade de ações, constroem-se práticas de tolerância e empatia para com as diferenças e necessidades individuais, possibilitando aprimorar o conceito de igualdade e bem estar coletivo.” (Questionário 1, professora Débora, 2018).

Imagem 117 – Garrafinha de hidratação



“Como você sabe que ele quer água?” – pesquisadora.

“A prô fala” – Maria Eduarda
(Áudio 13, 2018).

Fonte: Registro pela autora.

A garrafinha de hidratação era utilizada predominantemente pelas outras crianças, ajudantes do dia, e auxiliava na mediação entre pares. A partir do uso desse objeto e de sua função social, as crianças demandavam a atenção do Kaynã e o laço social sustentava-se com ele por mais tempo. De acordo com a citação da professora Débora, havia intencionalidade

em promover a interação das outras crianças com o Kaynã; até por que ela sabia que poderia contar com o auxílio da Janaina em momentos de higiene e alimentação. O exemplo, contudo, é importante para demonstrar como se dá a colaboração entre as crianças em situações de cuidados essenciais umas com as outras. A função social da garrafinha de hidratação faz alusão ao atendimento de demandas pessoais, contudo estas não se instauravam a partir de um pedido do Kaynã, nem se constituíam mediante significações partilhadas. Então, a estratégia assumia conotação diversa da esperada em situações de cuidado pessoal.

Além da conclusão de que um adulto a mais no contexto de aprendizagem implica em alterações substanciais na forma como a professora lida com sua ação pedagógica em situações de atenção pessoal, nota-se que esse tema requer um estudo mais aprofundado, numa interface consistente entre conhecimentos da pedagogia e da área da saúde. É válido reconhecer que, do mesmo modo que há contribuições a oferecer para outras áreas do conhecimento, principalmente sobre o convívio com crianças e seus direitos de aprendizagem, há também o que receber ou acolher:

É importante que a pedagogia não seja prisioneira de grandes ou demasiadas certezas. É necessário que esteja disposta a se dar conta da relatividade do seu poder, das grandes dificuldades que existem para traduzir, na prática, os seus ideais. (MALAGUZZI, 2001, p. 42).

A organização institucional do tempo no contexto escolar traz também, ademais da responsabilidade com as situações de cuidado pessoal, a preocupação com a gestão do grupo de crianças no usufruto das propostas ofertadas com relação à condução ou não de um adulto, isto é, se estão organizadas coletivamente ou em pequenos agrupamentos. Neste aspecto, quando a organização do tempo tem o espaço como aliado, há a descentralização do adulto (HORN, 2017), que não deixa de assumir o seu papel: são possibilidades desde estabelecer mediações, participando do desenvolvimento das brincadeiras em pequenos agrupamentos ou mesmo observando as interações entre as crianças com vistas a dar continuidade aos seus percursos de aprendizagem. Segundo Gariboldi (2011),

A possibilidade de desenvolver atividades diversificadas, individualmente ou em pequenos grupos segundo os próprios interesses e sem compartilhar tempos e espaços com o grupo-turma inteiro, minimiza a necessidade de alívios comportamentais [...], favorece condutas diferenciadas, relações mais individualizadas com o adulto e companheiros de turma, e aumentando a capacidade para tomar decisões autônomas. (GARIBOLDI, 2011, p. 113-114, tradução nossa).

Na Linha do Tempo proposta pela EMEI Luciana Azevedo Pompermyer, as células onde havia a inscrição “SALA” representavam o tempo em que as professoras eram livres

para organizar a ação pedagógica em pequenos e grandes agrupamentos, em função dos interesses das crianças. No que tange às situações que privilegiam a condução do grupo coletivamente, as duas professoras que participaram da pesquisa elegiam esta organização principalmente em momentos de apreciação de histórias e rodas de conversa com temas variados (Notas 1, 3, 6, 7, 8, 10, 12, 13, 2018). Nesses momentos, as crianças permaneciam atentas, todas juntas, a uma mesma temática norteadora, contando com a mediação verbal da professora, seja posicionando-se como interlocutora, seja promovendo a comunicação oral entre as crianças de forma harmônica. Além de conduzir o grupo, as professoras preocupavam-se com as estratégias que seriam utilizadas para que todas as crianças tivessem acesso às informações. Esse formato de planejamento condiz com os princípios do desenho universal, enriquecido pelas discussões promovidas pela equipe Mais Diferenças:

Proposta de história com o tema de dinossauros. As professoras deveriam levar em conta duas crianças cegas no grupo. A professora organizou as crianças numa pequena roda, com as duas crianças cegas ao lado uma da outra. Explicou quem escreveu e desenhou a história “Dino e Sauro”. Foram utilizados objetos para que as crianças manuseassem durante a leitura da professora, por exemplo, o globo terrestre, dinossauros de borracha, ovos. Uma das crianças auxiliava a professora, passando os objetos para os colegas [...] Também foi utilizado o recurso sonoro para imitar os animais, com apoio do celular. [A formadora] questiona se as crianças conseguiriam compreender a história. Uma professora se posiciona dizendo que [...] utilizou-se do celular para apresentar sons de dinossauro, com isso, a turma apresentou um momento de maior concentração, o que aponta para a importância de pensar vários recursos... [Para a formadora da equipe Mais Diferenças], circular os objetos durante a contação de história pode dispersar um pouco as crianças, por isso, a atividade pode ser repensada, trazendo como combinado oferecer objetos para as crianças que necessitam desse apoio para compreensão da proposta e depois compartilhá-los com todo o grupo (Ata de reunião formativa, Mais Diferenças, 2018).

A partir dos princípios do desenho universal, nas situações de condução do grupo de crianças coletivamente, o papel do adulto abrange mais do que as mediações verbais e inclui a reflexão sobre quais recursos tornam acessível a compreensão de todas as crianças. Nesse sentido, os recursos são mediadores para a comunicação da mensagem na relação entre as linguagens (verbal e não verbal), perpassando outros canais perceptivos. Esses mesmos princípios poderiam nortear propostas de brincadeiras e rodas cantadas, mas os momentos de apreciação de história e rodas de conversa se revelaram mais frequentes no decorrer da pesquisa, quando planejados pela professora⁸¹. O desenho universal é importante para nutrir reflexões sobre como promover a participação de todas as crianças em situações em que o grupo é conduzido coletivamente por apenas um adulto.

⁸¹ O Projeto Brincar também contava com propostas que eram conduzidas junto às crianças pelos formadores da equipe Mais Diferença, que planejavam jogos e depois discutiam com as professoras. Outros exemplos são acessados na publicação do Caderno Brincar, volume 2.

O exemplo abaixo traz uma proposta de exploração com tintas, uma situação em que as crianças são organizadas coletivamente com outra característica:

Imagens 118 a 120 – Exploração com tintas



Fonte: Acervo professora Débora.

Nessa proposta, o chão da sala foi todo forrado com papel pardo e havia disponíveis bisnagas com tintas guache em várias cores. As crianças exploraram os materiais de acordo com seus interesses, compondo produções com desenhos, misturando tintas, sentindo as texturas etc. De acordo com os registros por imagens da professora Débora, foi uma proposta bastante prazerosa para o Kaynã, o que a fez concluir sobre o quanto foi significativa sua participação (Entrevista, professora Débora, 2018).

Na categoria de análise discutida na seção anterior desta tese, discorreu-se sobre como as propostas de exploração têm o potencial de garantir a participação de todas as crianças, que elaboram suas percepções mediante o diálogo com as múltiplas linguagens. Desse modo, evidencia-se um planejamento com base nos princípios do desenho universal, tanto quanto os momentos de apreciação de histórias e de rodas de conversa. No entanto, estes formatos distinguem-se quando tomados do ponto de vista da organização das crianças. Embora ambos sejam conduzidos coletivamente com relação ao tempo, nas propostas de exploração não há uma consigna única que exija a concentração das crianças num mesmo núcleo temático: é possível que se aproximem ou distanciem-se de acordo com seus interesses e preferências por amizades. Isso repercute em distintas mediações pelo docente, que não se fixa na linguagem verbal para todas as crianças ao mesmo tempo, mas pode se aproximar de uma delas ou de pequenos grupos; e descentraliza a ação pedagógica ao possibilitar às crianças a condução de sua participação, com liberdade para escolha e manuseio de materiais. Contudo, também não se equivale às situações em que o espaço é organizado para promover a construção de diferentes sentidos lúdicos, hipótese melhor desenvolvida a seguir.

Durante a realização da pesquisa, as situações em que as crianças distribuía-se em pequenos agrupamentos ocorriam predominantemente na área externa do CEU, no Espaço Vida, dentro da sala referência da turma e nos parques. Para retratar como todas as crianças participavam e organizavam-se nestes espaços, apresentam-se quatro exemplos:

Conversei com o Ayslan, da professora Roseli, que também estava na área externa e se interessou pelo jogo de futebol com o Kaynã. “Você tá jogando bola com o Kaynã também? Como que é?” – pergunto. Então o Ayslan se distanciou de mim, foi próximo ao Kaynã, colocou a bola nos pés do amigo e depois olhou pra mim. Deu alguns passos para trás e, assim que a professora Débora auxiliou o chute do Kaynã, o Ayslan prosseguiu o jogo com ele. Penso que foi uma resposta gestual para minha pergunta, demonstrada na sequência de imagens: (Notas 14, 2018).

Imagens 121 a 125 – Ayslam e Kaynã jogam bola



Figura 126 e 127 – Crianças brincam com areia



Fonte: Acervo professora Roseli.



Fonte: Registro pela autora. Arquivo de vídeo.

Nesse primeiro exemplo, as turmas da professora Débora e da professora Roseli compartilhavam da área externa do CEU, onde há um pátio livre, parque com tanque de areia, brinquedos e um jardim. Além das duas professoras, outros dois adultos, funcionários da escola, acompanhavam as turmas, estabelecendo parcerias na observação e cuidado com todas as crianças. A proposta consistia na exploração dos recursos disponíveis, com autonomia para escolha dos temas e parceiros para brincadeiras. O Ayslam escolheu jogar bola com o Kaynã, que contou com o apoio da professora Débora para sustentação do seu corpo. Outras crianças optaram pelos brinquedos do parque; e um pequeno agrupamento da turma da professora Roseli passou grande parte do tempo manuseando a areia enquanto partilhava um enredo – para estas crianças, a professora Roseli fez os registros com imagens.

Além de muito ampla, a área externa do CEU é composta por vários “espaços”, circunscritos de modo a dar forma ao pensamento das crianças de acordo com seus interesses por brincadeiras. Esses interesses privilegiam a consolidação das parcerias, que podem ser observadas pelos adultos sem sua interferência, visto que o espaço é integrado. Então, mesmo junto ao Kaynã ou a qualquer outra criança, a professora Débora tem campo de visão para interceder em situações de risco ou conflitos. Essa característica da área externa do CEU também possibilita aos adultos aproximar-se dos pequenos agrupamentos para observar como tem se dado o percurso dos pensamentos das crianças, como o planejado pela professora Roseli, ou mesmo para mediar brincadeiras entre pares ou conduzir alguma proposta em um dos agrupamentos formados. Embora o espaço seja o mesmo para todas as crianças, não há condução do grupo, ao mesmo tempo, por um único adulto.

No segundo exemplo, o espaço está delimitado por uma sala, o que faz com que o movimento das crianças aconteça em menor proporção, se comparado à área externa do CEU. O Espaço Vida, neste período, foi organizado pelas professoras com foco na linguagem sonora e, por isso, ofertava uma parede construída com brinquedos para a exploração dos sons e caixas com instrumentos musicais diversos. Havia outras possibilidades de escolha para as crianças, que se dispersaram no espaço conforme relato abaixo:

Cheguei à sala da professora Roseli e contei 26 crianças. A turma estava no Espaço Vida, que acabou de ser preparado no dia anterior. Percebi que havia “estações”, com propostas para exploração das crianças: quatro tipos de amarelinhas (algarismos romanos, números, formas geométricas e pegadas); uma parede que simulava um “parque sonoro”, feito com materiais pedagógicos e brinquedos em madeira; um saco grande com brinquedos diversos, dentre utensílios de cozinha, pia, bolsas e materiais para escritório; um saco com instrumentos musicais diversos; potes com carrinhos do tipo “hot wheels”. Quatro meninas brincavam com bolsas em modelo feminino e outra criança estava em cima da mesa, interessada nos instrumentos musicais. Vários meninos estavam espalhados pela sala brincando com os carrinhos e muitas crianças brincavam na parede, explorando os sons. (Notas 9, 2018).

Imagens 128 a 131 – Eric e Raphael (ATE) brincam com os sons



Fonte: Registro pela autora. Arquivo de vídeo.

“Um!” (pausa) “Dois!” (pausa) “Um, dois, três!” (pausa) – Raphael brinca com Eric, que solicita o reinício da sequência depois que termina.
 “Paaaaaaammmmmm! Pam!” – Raphael verbaliza enquanto acompanhava os sons e os gestos (toques no instrumento). “Agora você!” – ele diz. Então o Eric sorri para ele e imita a brincadeira.
 (Citações consistem em transcrições do áudio)

No Espaço Vida, a professora Roseli brinca de túnel com um pequeno agrupamento de crianças, criando uma situação imaginária com o uso da caixa de papelão. Depois explora a parede sonora com outro agrupamento de crianças.

Imagem 132 – Crianças exploram parede sonora



Fonte: Registro pela autora.

Nesse dia, a maior parte das crianças da turma da professora Roseli apreciou a parede sonora, o que gerou alguns conflitos na sua organização para que todas pudessem participar e não permanecer ali durante todo o tempo. Esse comportamento demandou mediações da professora para que as crianças encontrassem uma solução para o problema e respeitassem os

colegas (Notas 9, 2018). Além de conversar com o grupo de crianças, a professora Roseli também optou por participar da brincadeira, explorando a parede sonora junto com as crianças. O Eric foi o único que não gostou da novidade e preferiu explorar os instrumentos com a parceria do Raphael (ATE):

Na hora de sair do Espaço Vida, tentei conversar com o Eric sobre a parede sonora. “Aqui ele não gostou” – disse o Rapha – “quem sabe com o tempo...” – ele continua. Então mexi nas peças da parede, dizendo: “E esse Eric? Olha, que legal!”. “Nhaaaaahaaaaaa” – ele me respondeu, fazendo careta. “Esse não?” – continuo – “esse é chato?”. O Eric me responde com outro “Nhaaaaahaaaaaa”, fazendo mais caretas, balançando as mãos como quem afasta ou empurra algo e virando a cabeça para o outro lado. “Então ta bom, já entendi” – respondi. Quando parei de perguntar, ele sorriu de novo. (Notas 9, 2018).

Da mesma forma que a área externa do CEU, o Espaço Vida também privilegia a escolha das crianças por temas e por parceiros no desenvolvimento de suas brincadeiras. A diferença com relação ao exemplo anterior é que o Espaço Vida é fechado e conta com ações intencionais das professoras em ofertar materiais diversos. Enquanto que na área externa os elementos estão fixos no espaço e são de responsabilidade do CEU, cabendo às professoras observar e mediar a relação entre pares, o Espaço Vida é “projetado” por elas, planejado quanto aos recursos ofertados, disposição de mobiliário e adornos que complementam uma construção simbólica. Isso modifica a forma como as crianças lidam com as relações, embora também haja a descentralização do adulto no que se refere aos pequenos agrupamentos. Com a oferta às crianças de algo que ainda não conhecem ou que tenham pouco acesso, há o incentivo pela descoberta de novas formas de expressão, que nesse caso foram estimuladas pela inserção da parede sonora. Ao mesmo tempo, como o Espaço Vida é projetado dentro de uma sala, há menor possibilidade de circulação das crianças e engajamento em interesses que já sejam do seu repertório. Como consequência, é possível que a maioria delas se interesse pela novidade e haja uma demanda pelo adulto na mediação das relações entre pares, como aconteceu com a turma da professora Roseli.

Situações similares a essa fazem parte do cotidiano da educação infantil e é importante a oferta de recursos diferenciados que tragam às crianças a oportunidade de descobrir novas formas de expressão e exploração. Diferentes conflitos emergem na convivência humana e conviver é também um direito de aprendizagem das crianças. Portanto, faz parte da ação docente lidar com situações como essa⁸². O ponto que se pretende destacar nesse exemplo

⁸² É possível questionar se não haveria outra forma de organizar o Espaço Vida para minimizar efeitos como os relatados. Era um espaço de uso coletivo, por todas as turmas da escola, com a intenção de “ter vida” justamente para ofertar novidades. Não havia capacidade estrutural para comportar tantos interesses em agrupamentos.

refere-se à participação do Eric, que se deu a partir da mediação do Raphael. Numa situação em que as crianças se distribuem em pequenos agrupamentos e algum destes demanda a atenção de um adulto, para a solução de conflitos, para compartilhar descobertas ou por qualquer outro motivo, torna-se mais difícil aproximar-se de uma única criança que requeira uma parceria para sustentar sua participação na proposta – a não ser que haja mais de um adulto ou que outras crianças assumam esse papel, mediante suas próprias escolhas.

O próximo exemplo reforça essa hipótese, com uma situação em que as crianças estão distribuídas em pequenos agrupamentos dentro da sala referência:

Imagens 133 a 135 – Sala referência (professora Débora)



Fonte: Registro pela autora.

A Kátia entrou na sala para participar. Ela tem brincado com o Kaynã um jogo de perceber os fonemas dos nomes, dizendo “Ká e Ká, você é Kaynã e eu sou Kátia. É igual!” E solicita que ele diga o “Ká” do nome deles também. E foi bastante bacana por que o Kaynã correspondeu ao jogo e logo todas as crianças se aproximaram para ver e ouvir que o Kaynã também estava conseguindo pronunciar esse som. “Você viu isso Mariane? Que fofo!” – a Kátia me diz orgulhosa e feliz. “Faz Kááááá’...” – a Kátia dizia, e algumas crianças imitavam o som. O Kaynã também. (Notas 10, 2018).

Imagem 136 – Kaynã e Kátia (sentada ao lado)



Fonte: Registro pela autora.

Esse terceiro exemplo traz uma situação frequente na sala da professora Débora. Era comum que ela escolhesse um pequeno agrupamento de crianças para compartilhar dos seus interesses. Nas imagens acima, há crianças que brincam no chão, montando partes da cidade com o suporte das imagens do tapete; outras jogam quebra-cabeças nas mesas; duas meninas

dramatizavam um enredo na “casinha”, representada com auxílio da pia; o Kaynã estava sentado nos colchões, observando a sala enquanto a Kátia interagiu com ele; e a professora Débora participava da construção de pistas inclinadas para os carrinhos. Nesses momentos, a turma usufruía do espaço com muita autonomia, escolhendo parceiros e sabendo como encontrar os recursos para compor os cenários das brincadeiras que mais gostavam. Para a professora Débora, esse desenvolvimento da autonomia das crianças é intencional:

“Eu trabalho muito nessa linha de desenvolvimento da autonomia, que movimentem, se tornem autônomos. Por exemplo, hoje em dia eles mexem na sala em qualquer lugar que eles quiserem, não precisam de mim, eles já têm total autonomia no espaço deles, de criar alguma coisa ali dentro [da sala] já sabendo onde pegar, onde guardar e como funciona, por que existe essa rotina desde o começo do ano” (Entrevista, professora Débora, 2018).

Na fala da professora Débora, quando ela afirma “não precisam de mim”, ela refere-se à autonomia que as crianças desenvolveram desde o início do ano para dar continuidades a suas brincadeiras, sem depender de um adulto para acessar diferentes materiais. A sala da professora Débora não permanecia estruturada conforme os interesses das crianças o tempo todo, visto que outra turma utilizava do mesmo espaço durante o período da manhã. Contudo, as crianças já sabiam como: localizar jogos diversos no armário abaixo da televisão; manusear as caixas com raízes e brotos que permaneciam ao lado da janela, onde havia sol, inclusive realizando novos plantios com autonomia após o lanche; acessar os tapetes de grama sintética, kits com animais e carrinhos; organizar as cestas de tecidos, fantasias e roupas para bonecos; o mesmo para as caixas com garrafas e outras embalagens limpas; entre outras possibilidades (Entrevista, professora Débora, 2018). A sala referência contava com uma diversidade de materiais disponíveis para as brincadeiras das crianças entre pares, que já sabiam como localizá-los, utilizá-los e guardá-los após o uso. Essa autonomia de “movimento” das crianças, como dizia a professora Débora, viabilizava o exercício de outros papéis por ela, focados na observação das crianças e mediações em pequenos agrupamentos: “Percebi que o espaço, a estrutura do ambiente, é um influenciador; e a gente adequar favorece muito” (Entrevista, professora Débora, 2018).

Devido às questões de mobilidade física, o desenvolvimento de autonomia não sucedia da mesma forma para o Kaynã. Nessas situações de distribuição das crianças em pequenos agrupamentos, o Kaynã permanecia sentado nos colchões e algumas crianças aproximavam-se dele para oferecer brinquedos ou água. Segundo a professora Débora, “o Kaynã nunca pedia nada, tinha que desafiar a pedir” (Entrevista, professora Débora, 2019); então, além de ofertar vivências no intuito de estimular as reações do Kaynã, a professora Débora incentivava a

amizade com outras crianças, de forma colaborativa. Ela notou que havia preferências, de acordo com a personalidade de cada criança, na interação entre pares:

Como na rotina do trabalho em sala temos um ajudante do dia diferente, todos os dias esse ajudante é quem auxilia a todas as outras crianças quando precisam de ajuda. Acaba que todo mundo interage um pouco com o Kaynã, mas observei que as crianças que mais propriamente brincam com ele são a Sophia e a Evelyn que conversam com ele de forma direta, como um diálogo. Algumas outras crianças gostam de ajudá-lo mais do que propriamente brincar, como por exemplo a Maria Eduarda, que é muito atenta e prestativa ao ambiente e bem estar coletivo, e também outras crianças que são interessadas no que acontece e nos afazeres da professora. O Miguel que é observador e gosta de atuar em favor do auxílio da professora. O Miguel e a Evelyn já chegaram a brigar com choros por se desentenderem em quem brincaria com o Kaynã. [...] O Juan não interage com o Kaynã, quando o Kaynã está na cadeira [de rodas], Juan se interessa pela cadeira, e fala de longe pro Kaynã parar de chorar, imitando uma professora. (Questionário 1, professora Débora, 2018).

Durante a observação participante e produção de dados da pesquisa, com exceção da Sophia, que sempre aparece ao lado do Kaynã em diversos registros, as crianças interagiam com o Kaynã devido aos investimentos da professora Débora, principalmente quando eram os ajudantes. É relevante validar no depoimento dela como lida com a questão da ajuda na sala, que todas as crianças precisam, não apenas o Kaynã. Para as crianças, esses investimentos são importantes não apenas para viabilizar a participação de todas, mas para que se percebam como iguais, como pertencentes ao grupo, ainda que com suas diferenças. No que tange ao exemplo acima, que traz a sala referência como espaço em que as crianças organizam-se em pequenos agrupamentos, porém, constatou-se uma dificuldade na manutenção da demanda comunicativa entre o Kaynã e as outras crianças, na ausência de um adulto mediador, visto que estas acabavam buscando seus interesses particulares e parceiros para compartilhá-los.

Nas imagens, nota-se que as crianças estão dispersas na sala, em grupos que variam de 3 a 5 participantes. O Kaynã está ao lado do agrupamento que explora o tapete no chão e em alguns momentos as crianças levam carrinhos para ele, outras buscam o mesmo carrinho de volta (Notas 10, 2018); isso porque o Kaynã não manuseia o carrinho com autonomia, logo “ele não está usando” (Áudio, 22). Esse movimento das crianças muda após a mediação da Kátia. Ainda que não tenha sido intencional da parte dela, quando ela disse “Você viu isso? Que fofo!”, imediatamente algumas crianças passaram a se interessar pela imitação dos sons. Enquanto a Kátia oferecia os carrinhos para o Kaynã, ela verbalizava “Kááá” e sorria; na sequência, ele repetia o som, também sorrindo. Durante todo o processo de pesquisa, foi a única fala audível do Kaynã, registrada por observação participante.

Se no Espaço Vida havia a possibilidade de conflitos entre as crianças porque havia uma novidade e, de certo modo, instaurava-se uma dificuldade na consolidação dos seus

interesses em pequenos agrupamentos, situação relatada no segundo exemplo, a sala referência da professora Débora assumia o papel de terceiro educador, pois as crianças organizavam-se em centros de interesse com possibilidades de dar continuidade aos seus projetos pessoais entre pares. Nessa hipótese, o adulto pode assumir outros papéis no contexto de aprendizagem e suas escolhas vinculam-se a sua intencionalidade, consciente não apenas quanto a sua ação momentânea, mas também quanto ao que as outras crianças têm disponível para promover aprendizagens. Portanto, se o docente escolhe por sustentar a participação de alguma criança (primeiro exemplo retratado), por estabelecer mediações junto aos pequenos agrupamentos (segundo e terceiro exemplos), por observar e registrar (também presente no primeiro exemplo), escolhas igualmente significativas para o desenvolvimento de todas as crianças, então outros elementos do espaço ou da relação entre pares necessitam assumir seus papéis como mediadores. Em se tratando da participação de todas as crianças, um adulto a mais no contexto de aprendizagem, além da professora referência da sala, qualifica essas possibilidades de escolha.

O quarto e último exemplo traz as crianças brincando no parque interno, apenas com um adulto referência:

Imagens 137 a 142 – Brincadeira na gangorra



Professora Débora, Kaynã e Samuel brincam juntos na gangorra. “Cansou?” – ela pergunta para o Samuel – “A hora que você cansar me avisa, que eu chamo outra criança que também quer brincar”. Para o Kaynã ela diz: “Segura Kaynã! Segura! Nenhum dos dois pode cair!”

Uma criança se aproxima e solicita a atenção da professora para a solução de um conflito. Samuel presta atenção no que o amigo diz, Kaynã mantém olhares e sorrisos para a professora Débora. Ela dá atenção para a queixa do menino e diz: “Não quebrou não, vai lá beber uma água, tá tudo certo!”



O menino vai ao banheiro e eles retomam o balançar. Então o Samuel diz: “Oh prô, ninguém cansa de brincar”. “Ah é, Samuel?” – ela diz e sorri. (Citações consistem em transcrições do áudio).



Fonte: Registro pela autora. Arquivo de vídeo.

Fiquei curiosa a respeito do que as crianças pensam das preferências do Kaynã e perguntei. O Murilo disse: “ele fica ali” – e apontou para o Kaynã deitado no EVA. “Mas ele não brinca em nenhum brinquedo?” – perguntei. “Ele escorrega” – e colocou a mão no escorregador conforme subia pelo local de descida. Lembrei do dia em que observei várias crianças escorregando junto com o Kaynã, abraçados, com ajuda da professora Débora para sentá-lo em posição de descida. De longe, vi o Kaynã tentando levantar do chão, fazendo força para se locomover. (Notas 10, 2018).

No parque interno, as crianças subdividiam-se em grupinhos de mais ou menos 3 ou 4 membros e as brincadeiras eram bastante diversas, explorando o movimento e os brinquedos. Havia uma casinha, similar a um trepa-trepa; gangorras e escorregadores de plástico; um circuito grande com diferença de altura, assim algumas crianças conseguiam ver outras do alto; um navio e outro brinquedo com escorregador e pequenas entradas, por onde as crianças podiam passar e se esconder. Muitas vezes, as crianças passavam correndo entre pares. O Kaynã não participava dessas formas (agrupamentos ou com movimento) e, principalmente por motivos de segurança, necessitava auxílio de um adulto para usufruir dos brinquedos junto com as outras crianças. Então, nesse espaço, era frequente a participação da professora Débora nas brincadeiras, dando prioridade às interações do Kaynã: ela deitava com ele no chão e explorava as posições do corpo ou incentivava a parceria com outras crianças no uso dos brinquedos de plástico.

De acordo com o exemplo acima, nota-se que viabilizar a parceria entre as crianças tornava a rotina escolar mais prazerosa para todas elas: tanto o Kaynã demonstra-se sorridente durante a participação, quanto o Samuel expressa-se dizendo que “ninguém cansa de brincar”. A professora Débora assumia a responsabilidade pelos cuidados de todas as crianças que circulavam pelo espaço de forma dinâmica e intensa, ao mesmo tempo em que estabelecia mediações para viabilizar as parcerias com o Kaynã, o que nem sempre era possível. Apesar da autonomia das crianças na exploração do espaço, o parque interno localizava-se ao lado do refeitório, sem isolamento acústico entre os espaços, e subsidiava a brincadeira de 30 a 35 crianças ao mesmo tempo. No exemplo, enquanto a professora Débora brinca com o Kaynã e com o Samuel, um menino vem relatar a ocorrência de um conflito e, mesmo dando atenção a ele, sua queixa não foi completamente atendida. Seria necessário ir até as crianças, entender o que ocorreu e mediar a situação até que as próprias crianças encontrassem uma solução para o que desencadeou o problema. Essa ação pedagógica exigiria retirar o Kaynã do brinquedo, dadas as condições de segurança, e interromper a parceria com o Samuel. A professora Débora escolheu o que ela acreditou que causaria menor prejuízo para as crianças, mas se houvesse outro adulto ou ao menos a manutenção da segurança das crianças caso ela se afastasse da gangorra, o relato poderia ter outro desfecho.

Nos quatro exemplos apresentados, quando se trata de situações em que as crianças são organizadas em pequenos agrupamentos, há quatro papéis que o adulto pode assumir, de acordo com sua intencionalidade: ele se aproxima de um desses agrupamentos, para (i) participar da proposta ou para (ii) observar e/ou registrar, ou ele (iii) interage diretamente com uma criança ou mesmo (iv) sustenta a demanda comunicativa entre pares. Exercê-los, ao mesmo tempo, é difícil, e faz com que a professora eleja a melhor possibilidade de acordo com o contexto de aprendizagem. As dificuldades agravam-se ou minimizam-se na medida em que o espaço assume papel de terceiro educador. Considerando a organização da ação pedagógica da professora e seu alcance para a transformação estrutural do espaço, a partir dos dados apresentados, na EMEI Luciana Azevedo Pompermayer, durante a realização do estudo, constatou-se que as necessidades de todas as crianças, em situações de distribuição em pequenos agrupamentos, foram melhor atendidas quando o contexto contava com mais de um adulto referência.

Tendo em vista que as continuidades das experiências das crianças têm a observação e a documentação do que pensam como ponto de partida para a continuidade também da intencionalidade docente, essa ação pedagógica não pode tornar-se secundária diante de outras escolhas que se façam presentes no cotidiano escolar. Para abordar como ocorriam as situações de *aprendizagem negociada* (FORMAN; FYFE, 2016), planejamento mais pontual e segundo eixo em pauta na análise, serão apresentados dois recortes, um da ação pedagógica da professora Débora e outro da professora Roseli, para narrar processos de aprendizagem desencadeados no ano de realização da pesquisa. Esses recortes fazem parte de um projeto coletivo (comum entre as turmas) desenvolvido em 2018, que tinha a exploração dos jogos como tema central também para a formação docente. Segundo a coordenadora pedagógica Eneida, a intenção era compreender como as propostas presentes no cotidiano escolar articulavam-se aos campos de experiência e, assim, passassem a delinear projetos em colaboração com as crianças:

mesmo antes [da BNCC] ser aprovada, nós já vínhamos fazendo uma comparação entre os documentos da rede e o que tínhamos na escola. E quando eu cheguei aqui [assumindo a coordenação pedagógica da EMEI Luciana Azevedo Pompermayer], já comecei a ter um olhar para os campos de experiência, por que a gente sabia que ia sair a qualquer momento [a homologação da BNCC]. Algumas coisas não mudaram tanto, mas outras nós percebemos um olhar bastante diferenciado da proposta que já havia. Por exemplo, isso de especificar exatamente o que a criança tem que aprender, objetivos muito definidos e fechados, e por ser um campo de experiência, vemos isso de modo mais aberto. Focamos na experiência em si e não no conteúdo. Essa foi a análise que começamos a fazer [...] eu cheguei num momento de transição, então nós fomos conhecendo o documento [BNCC] juntas. Não houve ainda formações em relação a campos de experiência, então, dentro da escola, nós fomos fazendo nossas

pesquisas, buscando informações e fazendo nossas discussões aqui. [...] Diante dessa observação que nós fizemos, a gente tenta fazer com que não seja conteudista, queremos que seja algo de experiência das crianças mesmo, possibilitar que elas tenham diferentes experiências. Até mesmo quando a gente fala dos jogos, que este ano foi bem focado nos jogos, mas não tem algo como ‘com esta brincadeira a criança tem que aprender a esquerda e a direita’ ou ‘tem que contar até tanto’, não! Na verdade, é propor que as crianças tivessem essas experiências para ampliar, em como enriquecemos... Por que a ideia é, eu gostaria que isso se consolidasse, é que houvesse dentro da rotina uma proposta e não necessariamente um projeto. Se dessa proposta nascer um projeto específico, isso vai de cada turma, professora... mas partindo de uma proposta, que tem que ser ampla o suficiente que permita fechar projetos, que acontecerem... eu vou trabalhar com a criança, que ela seja exposta a tudo que existe no entorno dela com relação a números, contagens, quantidades e outras coisas que envolvem o jogo, como o corpo. (Entrevista, coordenadora pedagógica, 2018).

Quando a coordenadora pedagógica explicita que gostaria que se consolidasse dentro da rotina “uma proposta e não necessariamente um projeto”, ela referia-se à consolidação de um contexto de aprendizagem capaz de fomentar a criação e a continuidade de situações de *aprendizagem negociada*, visto que a ação pedagógica no ano de realização da pesquisa baseava-se em projetos coletivos, desenvolvidos pelas professoras muitas vezes em parceria, de acordo com a faixa etária das turmas que acompanhavam. E é importante delimitar essa diferença, porque os recortes apresentados a seguir são situações de aprendizagem que fazem parte de um projeto coletivo, no qual as professoras utilizam momentos em que as crianças organizam-se em pequenos agrupamentos por que esta configuração, na análise delas, contribuía para as aprendizagens. Mas quando se toma a observação e a documentação do que as crianças pensam, com vistas à continuidade de seus interesses investigativos, a tendência é a subdivisão do grande grupo em pequenos agrupamentos não necessariamente com os mesmos temas ou percursos. Ainda que haja um projeto maior, há distintas estratégias utilizadas pelo docente para explicar os processos de aprendizagem das crianças, quanto aos temas de interesse e interação entre pares para que, juntas, as crianças cooperem na solução de desafios em comum. A coordenadora pedagógica reconhecia o momento de transição que a escola passava, quanto à melhor compreensão sobre como desenvolver ações pedagógicas coerentes aos campos de experiência e o trabalho com projetos em pequenos agrupamentos. Para ela, a equipe já havia conseguido romper com a definição de objetivos e conteúdos “fechados”, focando-se em “possibilitar que [as crianças] tenham diferentes experiências”; mas carecia de formas de acompanhamento mais sistemáticas que dessem visibilidade ao protagonismo e percursos percorridos pelas crianças. A documentação pedagógica estava em vias de qualificação⁸³.

⁸³ A documentação pedagógica como processo e conteúdo será abordada mais detidamente na categoria de análise seguinte, “Comunicação e transformação social: Acervo, o alcance dos *conteúdos*”.

O depoimento do ATE Raphael evidencia como essas discussões já permeavam o trabalho de toda a equipe:

“a gente tem uma visão, o que a gente espera que a criança tenha aprendido. Normalmente, até uma criança que não tem uma deficiência algumas coisas ela também não aprende, também não aprendeu, e tudo bem. Por exemplo, esse ano o PEA [formação sob coordenação da escola] trabalhou matemática e Eric tinha esse comportamento de jogar os objetos e antes ele jogava ao acaso e agora não, ele tenta ver a posição que ele vai jogar, a intensidade da força, onde ele quer acertar, e isso é matemática, ele aprendeu um conceito matemático por que a professora propiciou isso, ela conversou com ele e as outras crianças participaram, no jogo. Às vezes esse conteúdo não está lá no currículo, não está definido, mas é algo que ele aprendeu dentro do que a escola se propôs a fazer. Vai muito da visão, do que a gente espera que a criança aprenda, enquanto que a gente tem que ver na verdade, o que a criança avançou” (Entrevista, ATE Raphael, 2018).

Essa distinção é importante até mesmo para melhor versar sobre os fatores influentes no contexto de aprendizagem que favorecem ou dificultam a consolidação do planejamento de modo mais pontual, coerente com a abordagem da documentação pedagógica. Tomado esse cuidado na comparação entre os dados apresentados a seguir e a definição de *aprendizagem negociada*, o primeiro exemplo traz um recorte da ação pedagógica da professora Débora:

Imagens 143 a 145 – Jogo de dados



“Joga o dado, Kaynã, joga o dado” – diz a professora Débora, ao mesmo tempo em que realiza a filmagem. (Citações consistem em transcrições do áudio).

Fonte: Acervo professora Débora. Arquivo de vídeo.

As imagens fazem parte de uma filmagem panorâmica, que mostra a sala da professora Débora e as crianças, organizadas em pequenos agrupamentos ou em pares, brincando com dados e registrando as quantidades. Em outras situações, a brincadeira com esse objeto já havia sido explorada na área externa, com amarelinhas diversas (PPP, 2018). Nesse dia, havia agrupamentos de três tipos: um que utilizava mais de um dado, para promover a soma de quantidades; outro que utilizava dados confeccionados pela professora Débora com caixas, recortadas nos espaços correspondentes às bolinhas, tornando possível às crianças encaixar os

lápiz nos espaços vazios e assim contar os resultados do jogo termo a termo; e o último que nutria parcerias entre as crianças no manuseio de dados maiores, em texturas diferenciadas. Nessa situação, enquanto as crianças brincavam, a professora Débora fazia os registros com imagens ao mesmo tempo em que estabelecia mediações junto ao Kaynã. No decorrer do vídeo, quando ela diz “Joga o dado Kaynã, joga o dado”, ele olha para ela e parece mais interessado em seu movimento, na ação da professora, do que de fato no jogo de dados. Como este registro faz parte do acervo da professora Débora, não há nenhuma imagem dela jogando dados ou brincando com o Kaynã neste dia. As outras crianças também demandavam mediações da professora, que as realizava predominantemente de modo verbal, e havia o incentivo para que as crianças buscassem soluções para os desafios entre pares.

Na continuidade desse projeto, que envolvia a exploração de jogos e o registro de quantidades, “pontos” ou “resultados” alcançados, a professora Débora construía cartazes que compartilhassem conhecimentos da cultura de forma sistematizada. Esse material permanecia disponível na sala referênciada, para que as crianças acessassem e recorressem aos conteúdos ali sistematizados sempre que necessário, tornando-se artefatos mediadores na sua relação com o mundo. Durante a construção desses materiais ou recursos, a professora Débora preocupava-se com a participação de todas as crianças e partia dos princípios do desenho universal. Abaixo, o Kaynã explora um desses cartazes:

Imagens 146 e 147 – Cartaz com numerais: sistematização de conhecimentos da cultura



“Vai Kaynã, estica o dedinho!” – diz a professora Débora. O Kaynã olha para as imagens e explora as texturas com o apoio da Kátia para sustentação do corpo. A professora Débora verbaliza: “O 6 Kaynã, olha o 6, como é”.

Durante a filmagem, uma criança diz: “Olha Kaynã, pra câmera!” – ele levanta o olhar e depois retorna para a exploração do material. (Citações consistem em transcrições do áudio).



Fonte: Acervo professora Débora. Arquivo de vídeo.

O cartaz foi criado pela professora no intuito de ofertar às crianças o contato com um artefato que se tornasse mediador da sua relação com o mundo, como já explicitado acima. Para cada numeral, havia a relação com as quantidades, distribuídas termo a termo, com temas que faziam parte do cotidiano das crianças, por exemplo, a quantidade de flores que brotaram no jardim, os elementos que compõem a natureza, o sol, a idade das crianças, a quantidade de cores do arco-íris etc. O cartaz contou com texturas e produções das crianças, bem como com numerais impressos pela professora Débora. Após a exploração pelas crianças em pequenos agrupamentos, o cartaz foi afixado em uma das paredes da sala referência. O Kaynã participou com o apoio da Kátia para sustentação de seu corpo, enquanto a professora Débora verbalizava os numerais e situações que as crianças haviam vivenciado. As imagens foram registradas por uma criança (pela voz, provavelmente o Samuel).

As aprendizagens das crianças transpareciam, depois, incorporadas aos diversos momentos da rotina, como acontece na situação abaixo:

Imagens 148 e 149 – Crianças solucionam problema



“Trinta e uma crianças, mais três visitas. Vamos fazer a conta? Um mais três? Quatro [professora Débora]. Quaaaaatro [crianças]. Quatro [professora repete] Três mais zero... Três [diz o Samuel]. Quantas crianças têm então? 34, 34! [crianças gritam antes da professora Débora terminar a frase]. 34 crianças aqui na sala, então tudo tem que ser pra 34 crianças [professora Débora]” (Áudio 43, 2018).



As “visitas” se representam no quadro.

Fonte: Registro pela autora.

Depois ela propôs uma conta, para saber quanto material ela deveria ter a mais para que todos pudessem participar, produzindo individualmente. Foi muito tranquilo para a turma. Eles contaram 31 crianças da sala, mais 3 “visitas” e chegaram no resultado 34. Então a professora Débora perguntou quanto precisaria a mais e logo responderam que faltavam 3. É realmente impressionante a gestão de sala da professora Débora, pois mesmo com essa quantidade de crianças, todos eles permanecem atentos ao que

ela diz, todos a seguem como referência. Noto também que a turma já possui contato com muitos conceitos numéricos e de lógica matemática. É uma sala que há preocupação com o desenvolvimento desses conceitos, mais sistematizados, com a escrita de listas no coletivo, como escriba, relações entre letras e fonemas, cálculos simples e solução de problemas. As crianças demonstram-se bastante familiarizadas com esses conteúdos. O Kaynã participa dessas atividades, está presente na sala, mas é difícil avaliar até que ponto esses conceitos fazem sentido para ele. (Notas 11, 2018).

Na rotina diária da turma da professora Débora, assim que as crianças chegavam à escola, representavam-se no quadro da forma como apreciavam, com a parceria dela, de outras crianças ou mesmo sozinhas. Então, após alguns minutos, a professora contava todos os desenhos e conversava com as crianças sobre quantas estavam presentes, os amigos que faltaram e também sobre as “visitas”. Estas eram crianças de outras salas que, por diversos motivos, poderiam mudar de sala referência. Isso não era muito comum, mas acontecia, e as professoras lidavam com tranquilidade com essas possíveis trocas. Para a professora Débora, as crianças às vezes visitavam sua sala porque se identificavam com a dinâmica da turma: “às vezes recebo crianças de outras turmas que vem na minha sala... acho que as atividades movimentadas e a liberdade de ser quem você é atrai [as crianças]” (Entrevista, professora Débora, 2018).

Importante salientar que o quadro branco faz parte da estrutura arquitetônica da sala e era utilizado pelas professoras de diversas maneiras. Embora a situação assemelhe-se a uma “aula”, típica do ensino fundamental, a professora Débora não tinha como preocupação que as crianças se apropriassem de conteúdos. Essas aprendizagens aconteciam como consequências das reflexões que ela promovia junto à turma, para a solução de problemas do cotidiano. Tudo que necessitava resolução em determinado dia era compartilhado com as crianças, o que fomentava a reflexão e a sensação de pertencimento no grupo. Participando de situações como essa, as crianças poderiam reinterpretar suas vivências anteriores e atribuir novos significados aos conhecimentos. Nesse caso, brincadeiras na área externa, exploração dos dados, registro de quantidades, construção de artefatos que sistematizem conhecimentos da cultura e solução de problemas cotidianos compõem uma sequência emergente na sala da professora Débora que, intencionalmente, conduz à elaboração de conceitos. Essas situações de aprendizagem não necessariamente possuem uma ordenação rígida, no sentido de aumento da complexidade do que será ofertado, mas fazem parte do cotidiano na educação infantil e viabilizam o engajamento das crianças em maior ou menor grau, de acordo com seus interesses e preferências. Desse modo, não é necessário que todas saibam fazer a conta “um mais três? quatro”, como resultado da participação no contexto escolar, mas que haja uma atribuição de significados aos acontecimentos, num processo que caracteriza sua experiência.

Então, quando se trata dos campos de experiência na educação infantil, não há um objetivo norteador da ação pedagógica, mas sim a construção de sentidos pelas crianças, em parceria com a intencionalidade do adulto, que pode tomar significações de forma articulada. Quando há um “campo” é porque ali há “algo”, uma série de elementos, significações, fatores ou atributos que interagem na construção de sentidos. Um “campo” é quase como se fosse um “espaço” (não necessariamente delimitado no sentido físico, embora as condições arquitetônicas sejam mediadoras, portanto influentes nas relações humanas), isto é, um “contexto” capaz de condensar características que resultem ou tornem possível, a emergência da experiência da criança. Na EMEI Luciana Azevedo Pompermayer isso se difundia nas diversas situações do cotidiano escolar, visto que não havia projetos de engajamento pessoal distribuídos em pequenos agrupamentos, situações de *aprendizagem negociada*, que orientassem essa atribuição de sentidos de forma sistemática. Com isso, as experiências das crianças que emergiram no processo relatado acima careciam da devida visibilidade. No caso do Kaynã, por exemplo, sua participação integrava significações que perpassavam mais as relações com o campo de experiência “Traços, sons, cores e formas”, diferente de outras crianças que se focavam mais em significações vinculadas a outro campo “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Essas diferenças no engajamento das crianças é o que qualifica sua experiência escolar e ganham visibilidade mediante a documentação pedagógica.

O segundo recorte aborda a ação pedagógica da professora Roseli. No parque interno, cinco crianças organizam-se num pequeno agrupamento e iniciam um diálogo para definir as regras de uma brincadeira:

Imagem 150 – Professora Roseli participa do pequeno agrupamento



Fonte: Registro pela autora.

A professora Roseli, que já estava posicionada junto às crianças desde antes do início do diálogo, observa e ouve. Enquanto o Eric amassa um papel, construindo uma bolinha, ela diz: “Espera aí, vocês querem uma bola?” As crianças dizem que sim, então a professora vai buscar. Outra menina se aproxima do agrupamento e, logo que possui a bola em mãos, o Eric assume a posição de quem joga, aguardando que as crianças tragam ou joguem de volta:

Imagens 151 a 154 – Crianças negociam regras do jogo

Marcos diz para as outras crianças: “Não, não leva só pra ele!” – referindo-se ao Eric (Notas 4, 2018). As meninas parecem não se importar e competem para ver quem alcança a bola primeiro, quando cai mais longe. O Marcos tenta outra regra, dizendo que “tem que passar em todo mundo”, mas as meninas permanecem interessadas na competição entre si.

Então o Marcos insere outra mudança: abre os braços e as pernas, posiciona-se como um goleiro. Não fala nada, apenas movimenta o corpo. As meninas olham os gestos do Marcos, o Eric também. Elas esperam a reação dos meninos sem dizer nada. O Eric olha o Marcos, olha a bola, olha para o Marcos novamente e joga a bola para o outro lado, dando risadas. As meninas correm para pegar. Na próxima tentativa, o Marcos desiste de mudar as regras do jogo e passa a correr junto com as meninas, competindo para ver quem traz primeiro a bola ao Eric.



Fonte: Registro pela autora. Arquivo de vídeo.

Nessa situação, as crianças negociam as regras do jogo com a participação do Eric. Os acordos são feitos pelas crianças de forma lúdica, em que a ação prevalece em contraposição à fala. No pequeno agrupamento, a linguagem não verbal (gestos e expressões), compartilhada pelas crianças sem a interferência de um adulto, viabiliza o pertencimento do Eric. Ao longe, observando a brincadeira e a interação entre pares, a professora Roseli comenta: “ele gosta de escolher pra quem vai jogar, fica mirando” (Notas 4, 2018), o que sinaliza o reconhecimento da participação do Eric como uma ação consciente e intencional da criança. O papel do adulto, nessa situação, foi acrescentar novos elementos para o desenvolvimento do jogo (quando a professora Roseli participa oferecendo uma bola) e observar a cultura lúdica entre pares (quando ela dá às crianças a possibilidade de brincar com autonomia). Desse processo, é possível extrair elementos que reorientem sua ação pedagógica:

“Neste momento ele joga a bolinha de papel e olha pra mim ... quando sai de perto seu interesse em jogar a bolinha dentro do balde passou e ele começou a jogar para as crianças pegarem” Que atividades poderíamos oferecer ao Eric; a pequenos grupos ou pares de crianças; e/ou à turma no coletivo, tendo como objetivo ampliar as aprendizagens do Eric quanto [aos momentos em que ele joga objetos]? “Bola ao cesto, como fiz na sala; mas em pequenos grupos, o Eric consegue se apropriar melhor e mais rápido” (Questionário 2, professora Roseli, 2018).

Imagens 155 e 156 – Professora Roseli faz a mediação em roda de conversa



Fonte: Registro pela autora.

“Todas as salas estão trabalhando com brincadeiras. Nós dos quintos [turmas com crianças de 4 anos] estamos trabalhando com obras de arte do Ivan Cruz e ressaltando as brincadeiras que também fazem parte do nosso cotidiano: amarelinha, bolinha de sabão, jogos com bola, etc... assistimos um vídeo em que o artista mostra suas obras e conta um pouco de sua história” (Entrevista, professora Roseli, 2018).

Nesse exemplo, que dá sequência à ação pedagógica da professora Roseli, houve a articulação entre a observação das interações das crianças num pequeno agrupamento ao projeto que já se desenvolvia coletivamente na escola. Ainda que a professora Roseli tenha percebido que “o Eric [conseguia] se apropriar melhor” em “pequenos grupos”, as estratégias consistiam em rodas de conversa, a partir da apreciação de vídeos ou construção de diálogos sobre as regras das brincadeiras, como os citados acima, e em propostas de exploração, nas

quais, embora possível a organização das crianças em pequenos agrupamentos, não há um investimento mais sistemático nos seus interesses em comum. No caso da negociação das crianças para a definição de regras para a brincadeira, nota-se que elas atribuem maior importância a outras linguagens, que não a verbal, e interessam-se pelo movimento. Por isso, a intencionalidade docente poderia ter sua continuidade com a exploração do movimento dos objetos e das crianças em outras condições ou circunstâncias, como o deslocamento na água (que poderia contar com a piscina do CEU) ou o comparativo com as sombras (com tecidos e luzes)⁸⁴. A sensação de pertencimento é muito importante para todas as crianças e investir na sua continuidade deveria ser um dos focos desse planejamento mais pontual. Contudo, como a equipe pedagógica estava em fase de reflexão sobre o que seria organizar esta ação de forma sistemática, isso não ocorreu. Havia também dificuldades para este delineamento no contexto escolar, visto que as professoras optavam por permanecer mais tempo, participar ou observar agrupamentos específicos, devido às questões de gestão do grupo e segurança das crianças:

A professora Roseli havia se afastado um pouco das crianças. Depois comentou comigo que tem medo dele cair pra trás, bater a cabeça. Por isso posicionou-se atrás do Eric e colocou o apoio feito com enchimento na calça jeans atrás do corpo dele. Algumas crianças tentam encaixar-se nessa almofada também (Notas 4, 2018).

Os dois recortes apresentados, que retratam uma sequência nas ações pedagógicas das professoras Débora e Roseli com vistas ao desenvolvimento de processos de aprendizagem, revelam que houve um olhar intencional para todas as crianças e sua participação no contexto escolar. Durante as narrativas, observa-se o reconhecimento dos interesses das crianças, o pertencimento de todas elas nas propostas realizadas e a interpretação das professoras sobre o que acontece no contexto. No entanto, pela ausência de um planejamento mais pontual, com foco no desenvolvimento de projetos em pequenos agrupamentos, a observação dos interesses das crianças muitas vezes se perdia, a cooperação entre pares não se enriquecia com desafios planejados e as interpretações sobre esses processos não se tornavam visíveis, nem para as crianças, nem para outros adultos. Houve aprendizagem e até intencionalidade, em certa medida, porém esta não interrogava a prática com a mesma complexidade que outras formas de sistematização, como a abordagem que integra a documentação pedagógica.

Quando se trata das situações de *aprendizagem negociada* (FORMAN; FYFE, 2016), essa forma de sistematização tem a visibilidade do protagonismo das crianças como cerne do trabalho, o que ressalta o papel do adulto como quem observa e interpreta os acontecimentos

⁸⁴ Neste ponto, após a observação dos interesses das crianças, há uma escolha da professora ou equipe pedagógica. Não existe um caminho único a ser percorrido na realização dos projetos.

do cotidiano escolar. Planejar é antecipar-se à documentação, o que envolve, segundo Edwards (2016), (i) encontrar temas desafiadores; (ii) identificar os “nós”, isto é, os pontos em que o percurso das crianças é interrompido por alguma dificuldade ou falta de informação; e (iii) decidir quando intervir. Há ainda outros comportamentos que o adulto pode assumir, quando sua intenção vincula-se a este último aspecto citado: (iv) dar início às ações; (v) oferecer instruções quanto ao uso de algum material; (vi) ressignificar conflitos ou disputas para que se tornem hipóteses para testagem; e (vii) encorajar às crianças a solucionar seus problemas (EDWARDS, 1999; 2016). Decidir sobre qual caminho seguir, conter-se para não interromper o protagonismo das crianças, é certamente um desafio (HOYUELOS, 2006; 2009).

Retornando ao que foi escrito no início desta seção, essa categoria de análise resultou da regularidade apresentada pelos dados produzidos quanto às mediações distribuídas nos tempos e espaços escolares e as possibilidades de participação de todas as crianças. Observou-se que as situações de condução das crianças no grande grupo contavam com os princípios do desenho universal, em contraposição a outros momentos da rotina escolar, que apresentavam questões de outra natureza. Essa característica na organização de propostas coletivas sucedeu dos investimentos da equipe Mais Diferenças, justamente porque o Projeto Brincar tem como objetivo que as crianças usufruam das situações de aprendizagem conjuntamente:

Em cada um dos blocos proporemos pensar, inventar e experimentar atividades que possam ser para todos. Muitas vezes os referenciais, as pesquisas e o nosso trabalho estão ainda vinculados à adaptação das atividades para as crianças em função das deficiências. Nesta perspectiva, o professor planeja uma atividade, brincadeira, jogo e, *a posteriori*, adapta a atividade somente para a criança com deficiência. No entanto, a proposta que queremos trabalhar aqui, pautada no Desenho Universal, é a de pensar em atividades com recursos diversificados, que contemplem a todos, crianças com ou sem deficiência, de forma conjunta. (FUNDAÇÃO VOLKSWAGEN, 2017, p. 10, destaques do texto original).

Com essas estratégias – que visam à acessibilidade mediante o desenho universal –, o Projeto Brincar qualificou o desenvolvimento de brincadeiras em grupo, ampliou o olhar docente para as múltiplas linguagens e promoveu a participação de todas as crianças. Tais propostas não necessariamente deveriam contemplar todo o grupo ao mesmo tempo, mas na ausência de um planejamento mais pontual ou do desenvolvimento de projetos em pequenos agrupamentos, essa perspectiva transpareceu apenas em situações em que todas as crianças eram conduzidas por um adulto ou em propostas de exploração, que embora possibilitassem aproximações entre pares, tendo por base temas de interesse e/ou preferências por amizades, não possuíam continuidade.

Esse quadro resulta, em parte, do momento de transformação contextual que a escola passava e da compreensão sobre os campos de experiência presentes na BNCC/17. Porém, mesmo que essas discussões já fizessem parte da rotina escolar, havia desafios para as professoras em exercer seu papel junto às crianças nos demais momentos da rotina escolar. Elas recorriam aos recursos humanos e físicos – a acessibilidade mediante adaptações –, concomitantemente: a mediação de mais um adulto no contexto de aprendizagem (Janaína, Kátia ou Raphael) *somada* a um planejamento focado na variedade de recursos para todos (por exemplo, o jogo de dados com diferentes modelos desse objeto, utilizados por várias crianças, com e sem deficiências) ou mesmo na criação de um recurso diferenciado com objetivo de atender à escolha de uma das crianças (como o canguru utilizado pela professora Débora para dar sustentação ao Kaynã e viabilizar sua participação no futebol, jogo de seu interesse dentre tantas possibilidades presentes na área externa).

Essas considerações estão de acordo com as percepções dos participantes da pesquisa, quando posicionam:

A professora Roseli conta, como exemplo, que precisa antecipar os horários de atividades para que consiga fazer a gestão da sala, circulando ao mesmo tempo com as crianças e o Eric na cadeira de rodas. São recursos humanos que muitas vezes são necessários e há uma falta na escola. Principalmente para as vezes que circula nas áreas externas do CEU, a professora Roseli conta que sempre vai com alguém. (Ata de reunião formativa, EMEI Luciana Azevedo Pompermayer, 2018).

“para que algumas coisas aconteçam, necessariamente a professora precisa de alguém junto com ela na sala. Tudo que a Débora fez com o Kaynã, por exemplo, você pode observar que tem alguém. Tem casos que é necessário, não tem como. E se não tem essa pessoa, você prejudica as crianças, por que a professora tem que deixar de fazer algo. Recursos materiais a escola tenta suprir, um exemplo foi o Eric. Ele não tinha autonomia para comer, então lembramos de um prato com ventosa que tínhamos aqui e ele pode usar sem o risco de jogar. A Débora pediu o canguru para usar com o Kaynã lá fora e também adquirimos”. (Entrevista, coordenadora pedagógica, 2018).

“Eu sou ATE de secretaria, mas como nosso quadro nem sempre é completo, então alguns momentos eu tenho que ajudar com as crianças, e também por que eu gosto, de tentar participar ao máximo que eu posso. [...] Eu sou solicitado mais quando há algum atraso de professor, normalmente isso é bem rápido, ou eu entro na sala, normalmente a professora me conta o que está acontecendo, e eu vou lá ou para registrar ou para participar. Eu gosto por que a gente sempre usa na escola, a gente precisa de uma foto depois... sempre que tem alguma coisa acontecendo na escola, eu registro com o celular, com fotos e vídeos. E quando eu sei que a professora me dá liberdade para fazer isso, é só eu entrar na sala e participar” (Entrevista, ATE Raphael, 2018).

A experiência intelectual docente, sua intencionalidade para a qualificação da sua ação pedagógica, transparece no modo como se estabelece o processo de mediação. Há uma análise sobre o que há disponível em dado contexto de aprendizagem e a escolha pelos melhores

caminhos para a garantia dos direitos de todas as crianças. De acordo com a apresentação dos dados, nota-se um destaque para a mediação dos adultos, tornando necessária a compreensão sobre os motivos pelos quais isso ocorreu, principalmente quando há uma abordagem que situa o papel dos adultos dentre as mediações do espaço e das interações entre pares. Para isso, vale questionar como se dá este processo em situações de cuidado pessoal e como se desenvolve nos contextos, tomando as relações sociais em função da organização do tempo e espaço.

Vygotski (1997) compreende que o desenvolvimento das capacidades das crianças dá-se no contexto no qual elas estão inseridas, valendo-se de objetos, pessoas e cultura. Desde muito pequenas, as crianças buscam a interação com o meio humano para a satisfação de suas necessidades biológicas e comunicam-se mediante gestos, expressões, movimento, choro, sorrisos e outros sinais de satisfação. É uma demanda que se dá na corporeidade e torna-se comunicação a partir da significação atribuída pelos adultos. Tomando o autor como referência, as situações de cuidado pessoal compreendem, assim, o processo de mediação e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Como a mediação atua em três eixos, o contexto também é importante para que as enunciações tenham referências. As rotinas ou atividades que se desenvolvem no cotidiano de modo permanente facilitam a construção de significados partilhados, porque promovem antecipações para os interlocutores e restringem o número de possibilidades para satisfazer as demandas. De acordo com os estudos de Bruner (1983) acerca da linguagem, estes contextos não requerem simplificação, mas devem atender às funções sociais a que se referem:

A rotinização de contextos asseguraria cenários familiares e facilmente interpretáveis, nos quais a mãe e a criança poderiam localizar ou “situar” objetos e acontecimentos a que se referem. O facto da criança já saber gerir e intercambiar papéis será, além disso, de grande ajuda para ela na relação dos seus próprios atos referenciais com os atos dos parceiros em diálogo, por que o contexto e a dêixis dependem do ser capaz de mudar e de trocar de perspectiva. (BRUNER, 1983, p. 60, destaque do texto original)⁸⁵.

Nessas situações, a presença de um parceiro mais experiente é fundamental para que as demandas da criança sejam atendidas. Ele é o responsável pela observação e interpretação dos sinais emitidos pela criança, em dado contexto, para que sejam atribuídos seus sentidos de acordo com sua função social. Um parceiro é mediador quando, além de já generalizar as significações abstraídas e participar do contexto com autonomia, puder responsabilizar-se por

⁸⁵ Dêixis é o modo como o locutor identifica ao referente por meio de gestos ou referências corporais. É a ação de mostrar, indicar, assinalar; uma faculdade da linguagem que designa algo mostrando e não conceituando.

observar e interpretar as enunciações da criança. A convenção cultural das significações dá-se na medida em que a criança consegue geri-las, portanto, o parceiro mais experiente deve fornecer um “sistema de suporte estabilizador para esse desenvolvimento suficiente claro” (*Ibid.*, p. 76). Adultos e outras crianças possuem potencial para assumir esse papel, desde que atendidas as características que viabilizem o processo de mediação.

Como já apresentado, nas situações de atenção pessoal, as professoras contavam com o apoio da Janaina, com foco na participação e construção da autonomia das crianças com deficiência. Na ausência dela, as professoras recorriam a outras estratégias ou mesmo a alterações no seu planejamento para lidar com a gestão do grupo de crianças e o atendimento de suas demandas quanto à atenção pessoal. A professora Débora, por exemplo, investia em modelos colaborativos, mas estes eram recorrentes em momentos de brincadeira entre pares, sendo as atividades de atenção pessoal sempre supervisionadas pelos adultos. A própria garrafinha de hidratação, criada com o objetivo de incentivar as interações das crianças com o Kaynã, embora possuísse função social, não atendia aos pedidos dele: ainda não havia apropriação de como utilizar a linguagem satisfatoriamente.

Já a professora Roseli, ela mesma afirmava que muitas das modificações em seu planejamento aconteciam em função das dificuldades encontradas para a gestão da turma de crianças, principalmente porque ela previa a dinâmica da turma nos momentos de transição entre atividades e espaços físicos, como acontecia após o uso do tanque de areia, em que era necessário tirar e calçar os sapatos de todas as crianças, e após propostas com tintas e outros materiais que exigissem a higiene. Essa preocupação é coerente com o bem estar de todas as crianças:

Durante o período em que as crianças estão na escola elas vivem vários momentos de transições entre diferentes atividades ou espaços físicos. Estes momentos precisam ser previstos para que não criem rupturas, desconfortos e ansiedade nas crianças. Também é importante lembrar que as transições muitas vezes significam momentos onde as crianças precisam fazer silêncio ou permanecerem paradas. A participação das crianças no planejamento, o controle que estabelecem sobre aquilo que vão realizar, a possibilidade de conversar ou brincar enquanto esperam a hora de uma refeição ou a chegada dos pais são modos mais construtivos de lidar com estes tempos (BARBOSA, 2009, p. 91).

Nessa faixa etária, as crianças estão conhecendo-se e, assim, construindo autonomia em diversas situações de cuidados pessoais. Ainda que haja autonomia das crianças em muitas situações, nem todas elas poderiam assumir posição de parceiro mais experiente em todos os momentos para outras: é possível contar a um amigo como se amarra um sapato, mas não ajudá-lo a ir ao banheiro, nem mesmo assumir seus cuidados numa situação de acidentes ou doenças. As crianças são capazes de partilhar significados, mas há responsabilidades que não

podem ser atribuídas a elas. Todas possuem direito ao acalento de um adulto em momento de sono, pois há uma relação afetiva de outra ordem⁸⁶; todas têm direito a bons parâmetros sobre como escovar os dentes; todas merecem um contato afetivo caso necessitem troca de roupa. Quando as atividades de atenção pessoal situam-se no contexto escolar, com o objetivo de garantia dos direitos de todas as crianças, é questionável a atribuição dessa responsabilidade para outras crianças, pois elas são postas em posição de garantir seus direitos entre si e isso é função dos adultos.

Segundo Malaguzzi (1999), o papel do adulto situa-se nas relações sociais que se estabelecem nas escolas. É importante para sustentar as estruturas semânticas do contexto, para que haja “auto descoberta” das crianças e para dialogar com elas nos “momentos certos”. Essa lógica opera na abordagem Reggio-emiliana em todas as propostas, desde a rotina diária das crianças até o desenvolvimento de projetos:

Não desejaria minimizar o papel determinante dos adultos no oferecimento de estruturas semânticas e sistemas de significados que permitem que a mente infantil se comunique. Ao mesmo tempo, porém, gostaria de salientar a participação das próprias crianças: elas são capazes, de um modo autônomo, de extrair significado de suas experiências cotidianas através de atos mentais envolvendo planejamento, coordenação de ideias e abstrações. Lembre-se, os significados jamais são estáticos, inequívocos ou finais; estão sempre gerando novos significados. O ato central dos adultos, portanto, é ativar, especialmente de um modo indireto, a competência de extrair significado, das crianças, como uma base para toda a aprendizagem. Devem tentar capturar os momentos certos e então descobrir as abordagens corretas para unir em um diálogo produtivo, seus significados e interpretações com os das crianças. (MALAGUZZI, 1999, p. 91).

Os hábitos da cultura humana desenvolvem-se conjuntamente, em que as pessoas são modelos umas para as outras. Neste aspecto, os adultos comprometem-se fornecendo claros modelos sobre como determinada atividade se manifesta na vida social; eles refletem nas ações pedagógicas junto às crianças a imagem que possuem a respeito delas e da vida, atuando indiretamente na construção de um contexto educativo. Nesse processo, se houver o contato mais pontual com alguma criança, como muitas vezes acontece nas situações de cuidado, este deve contar com a análise do adulto, tanto na percepção do momento para participar quanto no planejamento sobre como será esta participação.

⁸⁶ A não ser que seja da escolha das crianças, todas têm direito ao acalento em momento de repouso. Afinal, não estão em casa, com o conforto e a segurança que a família oferece. Isso é construído também nas escolas quando há vínculos afetivos com outros adultos. Seria relevante uma pesquisa sobre o tema, pois há uma queixa sobre o que fazer com as crianças que “não dormem” e, se isso acontece, é relevante compreender os motivos, se são decorrentes das necessidades biológicas, hábitos da família, que precisam ser respeitados, ou se há outro fator de ordem afetiva, como o medo. Quando as pessoas estão conhecendo-se, muitas vezes é o outro quem sinaliza a elas as razões de algum incômodo: “você está suado, quer tirar a blusa?” Uma criança que não dorme deve permanecer bem durante o restante do dia. De qualquer modo, se algumas crianças precisam dormir e outras permanecem acordadas, para que todas sejam atendidas, é preciso parcerias entre adultos.

Desse ponto de vista, o ato de cuidar também atende aos desejos de quem cuida, a forma como compreende as relações sociais e culturais, bem como sua singularidade. Essas atividades se dão apenas nos vínculos construídos entre quem cuida e quem é cuidado, por que é a partir deles que emergem os significados. Se há intenção pedagógica em desenvolver a autonomia, o parceiro mais experiente deve sempre avaliar os momentos de sua participação para não atuar pela criança. O cuidado acontece na interação humana e depende do potencial daquele que cuida em observar, perceber, interpretar e atender às necessidades do outro, escolhendo intencionalmente o melhor procedimento para sua realização. A intenção do parceiro mais experiente faz parte do processo de apropriação sobre como utilizar a linguagem, de modo compartilhado:

Uma propriedade especial dos formatos que envolvem uma criança e um adulto é que eles são assimétricos relativamente ao conhecimento das partes – uma “sabe do que se trata”, a outra não sabe ou sabe menos. Desde que o adulto esteja disposto a “passar” o seu conhecimento, ele pode servir no formato como modelo, suporte e monitor, até que a criança atinja o domínio necessário [...] os formatos inserem as intenções comunicativas numa matriz cultural; eles são instrumentos para transmitir a cultura, bem como a sua linguagem (BRUNER, 1983, p. 122).

Portanto, em situações de cuidado pessoal, o atendimento às necessidades de todas as crianças perpassa, necessariamente, o âmbito dos recursos humanos, no que tange à presença de adultos e seu contato direto junto às crianças. Por este motivo houve destaque para suas mediações nesse eixo de planejamento durante a apresentação dos dados produzidos. Mais qualificado é o contexto que contar com adultos que, além de nortear-se por princípios e concepções de respeito à infância, estejam presentes em proporção suficiente para atender as demandas de todas as crianças.

Agora vale questionar por que esse destaque sucedeu de modo similar nos demais recortes da apresentação dos dados. Analisando relações sociais que se desenvolvem em distintas abordagens pedagógicas, Bernstein (1984) tece uma argumentação entre o que denominou *estruturação* e *classificação* como modo de formalização das relações distribuídas, respectivamente, nos tempos e espaços sociais e, conseqüentemente, escolares. Segundo o autor, quanto maior a delimitação física do espaço, com a devida inserção de significados que viabilizem sua classificação (presença de objetos que caracterize o conceito que este espaço assume), mais fragmentada é a estruturação que formaliza as relações sociais, distribuídas no tempo longitudinalmente. Ao contrário, quando os espaços estão integrados, sem uma classificação rígida, há menos rupturas na estruturação, o tempo torna-se mais fluido, e as relações e comunicação humanas são geridas por outro princípio.

Esse raciocínio levou o autor a concluir sobre as relações de poder que se manifestam nas escolas de acordo com a organização do tempo e do espaço. Pedagogias que se baseiam em formatos mais rígidos, reproduzem regras explícitas e invioláveis que norteiam as relações sociais e possuem uma referência (neste caso um adulto) que conduz as situações (ou o grupo de crianças); já as pedagogias que descentralizam a ação docente, instituem uma normativa implícita, que “carrega um potencial de total vigilância” (BERNSTEIN, 1984, p. 40). Ao mesmo tempo, para que as relações sociais se efetivem dessa forma, devem operar em dado contexto condições para que os sujeitos sejam ativos, pois é esta “atividade” que “libera” a ação docente. Desse modo, não basta a integração dentre os espaços e a não fragmentação do tempo, é preciso que o contexto tenha qualidade suficiente para promover engajamentos dos participantes.

Para Bernstein (1984), em tais abordagens pedagógicas, há um efeito de fiscalização e supervisão constante, sem que seja perdida a possibilidade de manifestação de personalidades plurais. As relações sociais estruturam-se mediante disposições simbólicas, sua variedade de combinações e recombinações, derivadas das escolhas dos sujeitos. No caso da educação infantil, o autor considera que essa descentralização da ação docente tem o jogo como aliado, visto que este se configura como experiência (DEWEY, 1953) e atividade-guia (ELKONIN, 1998) da criança. Como tal perspectiva requer tempo para desenvolvimento e enriquecimento do espaço com estímulos para engajamentos pessoais (JOHNSON, 2012), as noções de tempo e espaço das crianças substituem as noções de tempo e espaço dos adultos (BERNSTEIN, 1984). Com isso, na brincadeira há a manifestação de personalidades plurais pelas crianças, mas estas continuam “supervisionadas” pelas relações sociais, o que envolve o papel do adulto, implicitamente.

Como esse modelo implícito de supervisão difunde-se nas relações sociais, conforme a quantidade de participantes aumenta, há um enfraquecimento dos seus mecanismos, devido à variedade de combinações e recombinações disponíveis no contexto. Por isso, a condução do coletivo mediante termos rígidos de tempo e espaço possui mais força: a classificação de um refeitório difere da classificação de uma biblioteca e essas diferenças compõem a significação social, as regras desses espaços, facilitando seu usufruto. Se os espaços estão integrados e esta classificação perde força, um aumento no número de combinações dificulta sua sustentação orgânica, porque as modalidades de engajamento pessoal exigiriam ainda mais variedade. Dessa forma, o autor concluiu que tanto a relação entre a quantidade de crianças por adulto quanto a qualidade do espaço operam essencialmente nessas abordagens pedagógicas; e quando há carência em um destes dois aspectos, instauram-se desafios para o docente:

Onde estes elementos faltam, a professora pode ter grandes dificuldades. Idealmente, a pedagogia invisível libera a professora de modo que o tempo está disponível para diminuir as dificuldades de qualquer criança, mas se a classe é grande, a socialização, do ponto de vista da escola, inadequada, a arquitetura imprópria, então tal auxílio individual se torna infrequente e problemático [...] tal pedagogia, se deve ser implementada com sucesso em seus próprios termos, necessariamente requer, no mínimo, as mesmas condições (BERNSTEIN, 1984, p. 34).

Nessa perspectiva de análise, esses dois aspectos são essenciais e interagem na qualificação da educação infantil. Em Reggio Emilia, por exemplo, o olhar para o espaço relacional sintetiza essas preocupações quanto à quantidade de crianças por adulto, que se materializa na presença de duas professoras responsáveis pela turma simultaneamente, e quanto à condição arquitetônica:

No espaço relacional é predominante a questão das relações que se produzem, das funções que podem atuar, e das informações e dos filtros que se podem ativar. Quando se fala de espaço relacional, se entende um espaço integral, não virtual, no qual as categorias dimensionais do projeto arquitetônico e do desenho estão superadas, frente a processos sem distinções disciplinares [...] O espaço relacional não se deriva de um projeto unitário, mas de um modo de entender a realidade [...] nasce de sua fluidificação (HOYUELOS, 2006, p. 116, tradução nossa).

As escolas em Reggio Emilia são pequenas, justamente para fomentar a participação de todos que ali convivem; compõem um contexto acolhedor, que torna possível que todos se conheçam, pois rompe com a tendência de burocratização das escolas muito grandes; e favorecem as relações informais:

Uma escola amável é uma pequena comunidade educativa, um sistema de elementos interdependentes, na qual todas as pessoas participam de um mesmo projeto educativo, um projeto de investigação e de discussão permanente. Algo mais fácil de levar a cabo – de maneira relacional – se a escola não é grande. (*Id.*, 2009, p. 214, tradução nossa).

Desse modo, há implicações afetivas, estéticas, sociais e cognitivas que privilegiam a manifestação e a valorização de identidades plurais. Cada adulto possui sua imagem a respeito da infância, também distintas formas de estabelecer enlaces simbólicos junto a cada criança, o que amplia o acolhimento às individualidades e rompe com as classificações. O diálogo entre adultos que lidam com uma mesma turma rompe com narrativas únicas, com mais parâmetros, ideias e conflitos sociais e cognitivos, e encerram uma observação mais detalhada:

Apenas uma professora é impossível que possa satisfazer todos e a cada um dos direitos das crianças que devem ser tratados de maneira individual, a qual respeite seus ritmos de aprendizagem e encontre um sentido afetivo na escola. Sabemos que não nos “enganchamos” com todas as crianças da mesma maneira e que as crianças (e suas famílias) não o fazem conosco da mesma forma. Duas pessoas podem ofertar

diversas possibilidades de “enganche afetivo” com maior facilidade [...] A organização por parcerias educativas permite uma observação mais detalhada dos acontecimentos, já que, em ocasiões, uma das pessoas – a turnos – pode ser liberada para tomar oportunas observações que levem a analisar e refletir a própria prática educativa. Isso consiste em experimentar e definir novos papéis de intervenção. Apenas um adulto com um grupo de crianças é uma redução das possibilidades educativas do próprio grupo e da formação dos professores (*Ibid.*, p. 218, tradução nossa, destaques do texto original).

É a parceria entre os adultos que amplia os olhares para as crianças e evita que sejam rotuladas; também é o que possibilita à educação aventurar-se em territórios desconhecidos e imprecisos, nutrindo o desenvolvimento de projetos em pequenos agrupamentos. Com uma referência única as crianças acabam por ser conduzidas coletivamente: “apenas uma professora e um grupo de crianças, não se pode educar; se pode fazer uma ‘pedagogia bucólica’, em relação a um rebanho de ovelhas que devem ser contidas” (MALAGUZZI *apud* HOYUELOS, 2009, p. 217, tradução nossa, destaques do texto original). As crianças são melhor atendidas em suas necessidades porque há uma diminuição do leque de escolha para cada um dos docentes. A ideia de ter mais de um adulto exercendo suas atividades junto às crianças vincula-se à coordenação entre seus papéis, com ações intencionalmente complementares nas diversas situações do cotidiano escolar, as quais tornam possível o reconhecimento e a valorização das manifestações plurais das crianças.

Essas manifestações enriquecem-se com as oportunidades de escolha, dentre parcerias e temas, construídas com auxílio arquitetônico, que fomenta a formação de agrupamentos e a ampliação de materiais explorados. A condição estrutural das escolas incorporam formatos em “T” ou em “L”, promovendo a criação de salas com a possibilidade de subdivisões em dois ou três ambientes integrados ou contínuos, os quais favorecem essa abordagem de trabalho (HOYUELOS, 2006; 2009). Os vidros e transparências tomam lugar das paredes em concreto, facilitando a observação e o registro. Há preocupação com o isolamento acústico, para os momentos de descanso, com zonas acolhedoras para a realização das refeições e banheiros incorporados às salas. Os recursos materiais distribuem-se nos distintos ambientes visando “incrementar o número de oportunidades possíveis” (*Id.*, 2006, p. 95), perpassando múltiplas linguagens para a organização de pensamentos, que se tornam visíveis na própria decoração da escola. A arquitetura submete-se à construção qualitativa do espaço:

Que ofereça uma qualificada possibilidade, a todos que ali convivem, de ver-se, encontrar-se e conversar em diversas situações cotidianas e extraordinárias. Que seja um modelo de grande ateliê (como uma exaltação mais do fazer do que o falar) em reciprocidade com outros espaços. [...] Que o espaço permita dividir-se e subdividir-se para que as crianças possam encontrar-se, naturalmente, em pequenos grupos ou em intimidade se assim desejam. (HOYUELOS, 2006, p. 90-92, tradução nossa).

Malaguzzi (1977b) salienta ainda a ideia de constante transformação do modo como os ambientes são enriquecidos mediante recursos materiais e ideias criativas, para que o espaço permaneça assumindo seu papel como terceiro educador. As transformações são importantes tanto para que sejam superadas as “saturações perceptivas” (que podem “enjoar” e, por isso, não mais fomentar engajamento pessoal), quanto para atender a continuidade de interesses, dando sentido à experiência das crianças, bem como às intenções pedagógicas. Este princípio de transformação até se aproxima das convicções das professoras da EMEI Luciana Azevedo Pompermayer, quando projetavam oportunidades diferenciadas para as crianças no Espaço Vida, mas suas concepções esbarravam em desafios instituídos pelo formato quadrado e fechado da sala e pela quantidade de turmas que ali circulavam, impossibilitando que a intencionalidade pedagógica acompanhasse o pensamento das crianças.

O olhar para o espaço relacional, nesses termos, insere condições de trabalho coerentes aos princípios defendidos. Não basta eleger uma pedagogia da “integração entre os espaços” e “não fragmentação do tempo”, com a justificativa de que, assim se validam as experiências das crianças. Na verdade, isso apenas acontece se houver um contexto educativo que promova o engajamento e sua continuidade, fatores que dependem, além das concepções, de recursos físicos e humanos, concomitantemente. Ainda que o espaço assuma seu papel como terceiro educador, sua função não é equivalente ao papel dos adultos. O espaço opera num eixo de mediação com a especificidade em favorecer a interação com materiais diversos e entre pares. A condição arquitetônica satisfatória auxilia a organização da ação pedagógica, mas não dispensa o papel dos adultos. Essa lógica que opera nas escolas de educação infantil em Reggio Emilia demonstra o quanto recursos humanos e físicos são complementares e não substitutivos.

Na EMEI Luciana Azevedo Pompermayer, as professoras recorriam à mediação de mais um adulto *somada* à variedade de recursos materiais que viabilizassem a participação de todas as crianças. Isso porque, na educação infantil, a descentralização da ação do adulto faz com que ele possa assumir outros papéis, mas a observação do coletivo de crianças é necessária e permanente, até mesmo por questões de segurança. Este é um primeiro ponto que justifica a necessidade de mais de um adulto no contexto de aprendizagem.

Além disso, os grupos eram compostos por 35 crianças, o que foge aos parâmetros de qualidade (BRASIL, 2006)⁸⁷. Essa relação na quantidade de crianças por adulto dificulta a

⁸⁷ Os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (2006) traziam como recomendação a proporção de um adulto para cada 20 crianças de 4 e 5 anos; e um adulto para 15 crianças de 3 anos. Na revisão do documento, esse parâmetro de qualidade vem descrito como “quantidade máxima de crianças proporcional ao

ação pedagógica porque amplia a variedade de interesses e combinações que podem emergir nas interações entre pares. Pensar a respeito dos recursos materiais que serão ofertados às crianças para a ampliação da sua experiência faz parte da intencionalidade pedagógica, sujeita às concepções que a regem. O cuidado com a observação e a interpretação destinadas à qualificação do contexto para continuidade dos interesses das crianças, por sua vez, depende da descentralização da ação docente, construída na intersecção entre concepções (pedagogias que rompem com a rigidez do tempo e do espaço) e condições de trabalho (limites para romper com a rigidez do tempo e do espaço). Os adultos são mediadores no contexto de aprendizagem; e se não houver uma proporção capaz de atender às demandas das crianças, mesmo com a prevalência de concepções que interroguem a prática para a promoção da transformação dos contextos, dificilmente todas as crianças irão participar de todos os momentos da rotina, inclusive projetos em pequenos agrupamentos⁸⁸. É por essa razão que estas propostas eram mais desafiadoras para a ação docente se comparadas à condução do grupo coletivamente.

Essa conclusão é importante porque, a partir do questionamento sobre o que tornaria a educação infantil mais inclusiva, há uma demonstração de que a qualificação do contexto de aprendizagem independe das singularidades das crianças. Não é a criança com deficiência que requer a participação de mais adultos; é o atendimento qualitativo de todas elas. Há condições que dificultam a consolidação de estratégias coerentes às concepções defendidas. Como resultado, as professoras são colocadas em posição de escolher o que consideram melhor para as crianças, assumindo a responsabilidade pela dinâmica da turma. A professora Débora, por exemplo, apostava na interação entre pares e, para isso, investia na construção da autonomia. Essa escolha gerava uma dinâmica com muito movimento, o que nem sempre é bem aceito:

“as pessoas reclamavam que fosse atrapalhar o andamento da classe... mas sempre trabalhei com o andamento da classe bagunçado mesmo, não achava isso um problema [...] eu nunca me enquadrei muito no padrão... a educação era baseada no sistema industrial padronizado, onde a aprendizagem acontecia através do treino e do ouvir... já avançou muitas coisas, mas ainda estamos em transição [...] Nessa escola [EMEI Luciana Azevedo Pompermayer], em especial, fui bem aceita. Elas gostam do meu trabalho, entenderam como eu trabalho.” (Entrevista, professora Débora, 2018).

Ao contrário da professora Débora, a professora Roseli preferia manter as crianças mais próximas a ela, justificando que se responsabilizava por todas. Ela dizia, inclusive, que

tamanho das salas” e “atendendo às recomendações dos Conselhos de Educação e demais normativas” (BRASIL, 2018, p. 37).

⁸⁸ Vale reforçar que o inverso também é verdadeiro: as concepções sempre irão nortear as ações pedagógicas. Nessa categoria de análise, o papel do adulto revelou-se como problemática por que as professoras eram postas em situação de escolha constantemente, o que implicava na qualidade da educação ofertada como um todo.

tinha medo do Eric cair e bater a cabeça (Notas 4, 2018), o que não poderia acontecer de forma alguma por motivos médicos. Assim, a professora Roseli optava por conduzir as propostas mais coletivamente e o efeito disso era um grupo de crianças menos disperso, se comparado com a turma da professora Débora.

Ambas as professoras possuíam as mesmas dificuldades contextuais, mas as escolhas das duas resultavam em distintas dinâmicas para a turma, com benefícios e prejuízos. Quanto maior movimento na dinâmica da turma, maiores as possibilidades das crianças interagirem entre pares a partir de seus interesses e preferências e, assim, maiores as possibilidades de manifestação das singularidades. Quanto menor o movimento na dinâmica da turma, mais fácil administrar o grupo para evitar acidentes e conflitos. Se há desafios decorrentes da condição de trabalho, as escolhas sofrem influência não apenas das concepções da professora, mas também da personalidade das crianças e até mesmo sua faixa etária. É possível que uma das crianças esteja vivenciando um momento em que haja mais conflitos com os colegas ou que se distancie do grupo, fugindo e escondendo-se pela escola. Essas possibilidades demandam maior investimento do docente na organização das crianças e pode influenciar suas escolhas. Nesse estudo, a turma da professora Débora possuía um ano a mais de vivência escolar e apresentava maior autonomia com relação aos cuidados pessoais, se comparada à turma da professora Roseli, que atendia crianças mais jovens. O ponto em destaque é que, para as duas professoras, havia dificuldades para exercer todas as funções que seu papel assumia, o que sinaliza limites para a ação pedagógica nessas condições.

Outros exemplos demonstram as dificuldades para a educação de todas as crianças quando há carência no contexto de aprendizagem e reforçam a importância do papel dos adultos:

Não usufruem em todos os momentos, infelizmente, muitas vezes pela estrutura física. Não temos mesas diferenciadas, para as crianças ficarem na mesma altura. [...] Sempre quando percebemos que algo é importante para a criança, colocamos no orçamento. Agora quando se trata do espaço, recursos estruturais, é mais difícil. Tanto recursos físicos, quanto humanos. (Entrevista, coordenadora pedagógica, 2018).

Para alguns casos, a criança necessita completa sustentação [do corpo], o que dificulta a realização da atividade no chão. Essas questões devem ser levadas em conta durante o planejamento da atividade, para que o toque da criança ao material seja acessível. (Ata de reunião formativa, Mais Diferenças, 2018).

No caso do Eric, a mãe disse na matrícula que, na época, não conseguiu matricular seu primeiro filho na escola (quadro de autismo), mas que hoje já conseguiu matricular o Eric. Mesmo assim, ele demorou 6 meses para começar a frequentar a escola, pois havia carência de recursos físicos (cadeira de rodas). (Ata reunião formativa, EMEI, 2018).

“Se a escola não tiver a mesma ideologia que tem a nossa escola, eles [crianças com deficiências] vão sentir muito, principalmente os cadeirantes. [...] Você tem que ter uma boa observação, uma boa vontade mesmo de querer integrá-los. [...] Depende muito da vontade da outra escola, por que você tem que tirar da cadeira, você tem que por eles na atividade, você tem que ter alguém que queira ajudar as professoras, por que as salas são muito cheias” (Entrevista, ATE Kátia, 2018).

Nesses exemplos, o olhar para o contexto de aprendizagem é essencial para acolher todas as crianças. Soncini (2016) explica como os mesmos princípios citados anteriormente, com base na observação, nos interesses por brincadeiras, interações e pertencimento de grupo, justificam a presença de um terceiro adulto atuando junto às crianças:

Ter um terceiro professor permite que as crianças com direitos especiais trabalhem em grupos pequenos. Trabalhar em grupos pequenos permite que os adultos observem mais claramente e prestem mais atenção a todas as crianças, além de possibilitar a iniciação e a consolidação de amizades e de relacionamentos em um tipo de contexto íntimo. Possibilita aos adultos e a outras crianças criar relações mais próximas com a criança com direitos especiais. Descobrimos que rotinas, pequenas ações diárias, são ocasiões maravilhosas para trocas, orientação e valorização das capacidades emergentes. (SONCINI, 2016, p. 197).

Ter uma criança com direitos especiais na turma é altamente educativo para as outras crianças, por que as força a ajustar o seu comportamento, sua linguagem, sua comunicação e até seu contato físico. Isso contribui para a aquisição de conhecimento da criança, por que exige que ela seja mais flexível, e a estimula a perceber que o encontro com a criança com direitos especiais é possível. [...] As crianças não estabelecem conotações negativas nessas diferenças; pelo contrário, elas reconhecem e, portanto, legitimam essas diferenças. (*Ibid*, p. 198).

Desse ponto de vista, nota-se que apesar da garantia pela legislação italiana do direito da criança com deficiência ao *insegnante di sostegno*, não é o princípio jurídico que sustenta a presença de um terceiro adulto atuando junto às crianças. Há justificativas pedagógicas, que partem de um olhar para o contexto de aprendizagem e as possibilidades de participação de todas as crianças, no reconhecimento de que as singularidades enriquecem o repertório de aprendizagens para as crianças. Vale ainda lembrar que, quando Lóris Malaguzzi refere-se aos pequenos agrupamentos, estes são compostos por cerca de 3 a 6 crianças e variam conforme seus interesses desenvolvem-se no decorrer dos projetos (HOYUELOS, 2006; 2009). Essa característica dos agrupamentos deve ser respeitada, visto que se constitui a partir do modo como as crianças organizam-se na interação entre pares. A união entre elas para negociar as regras do jogo junto com o Eric, situação retrada acima na turma da professora Roseli, demonstra essa essência nos eixos das interações e das brincadeiras.

Brown e Bortoli (2018), em estudo sobre a brincadeira entre pares com a participação de crianças com deficiências, trazem conclusões similares. As autoras salientam a importância dos adultos para resignificação do uso de objetos e sustentação das demandas comunicativas

entre as crianças na continuidade dos enredos e dos sentidos lúdicos compartilhados; sem a mediação dos adultos, essas crianças tendem a brincar sozinhas, de modo menos espontâneo e com muitas repetições, como se não fizesse diferença estar na escola. Essas autoras concluem que a educação inclusiva traz desafios de ordem contextual, para as relações entre as crianças, nas quais se demanda maior tempo de mediação dos adultos, e para a organização do espaço, que precisa adequar-se às necessidades físicas e visuais de todas as crianças.

A professora não deveria ser submetida a escolhas como: entre a segurança do grupo de crianças e o acompanhamento de projetos em pequenos agrupamentos; entre a mediação entre pares e o olhar de quem registra e interpreta; entre se aproximar de uma criança que necessita auxílio para a sustentação do próprio corpo e não atender às solicitações de outra que relata um conflito; etc. Nesse aspecto, há ainda um indicativo para a formação dos adultos que atuam junto às crianças, visto que são ações não delegáveis a quem não possui competências pedagógicas. As ações complementam-se na medida em que os profissionais dialogam conscientemente sobre suas intenções. Do contrário, são escolhas injustas, que apontam para a incoerência entre as concepções e as condições presentes nos contextos de aprendizagem, e reforçam a necessidade da construção de um sistema educativo rico em oportunidades para todos, crianças e adultos (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2014), com a devida competência e valorização profissional (BARBOSA, 2009).

Lóris Malaguzzi era persistente quanto à necessidade de regulamentação adequada que garantisse as condições de trabalho nas escolas de educação infantil, o que ele conquistou mediante a conscientização e o engajamento das pessoas (HOYUELOS, 2006; 2009; RINALDI, 1994):

Recordemos que as escolas municipais de Reggio abrem suas portas em 1963. A organização existente, então, era de uma professora com um grupo de crianças, com o auxílio de uma assistente (de categoria inferior) para certas tarefas (normalmente as assistencialistas). Ademais, existia a cozinha e as auxiliares de limpeza. Malaguzzi começa a provar diversas organizações mais coerentes com sua ideia de escola. E assim chega a importantíssima data 30 de maio de 1972, dia em que a prefeitura aprova por unanimidade o *Regulamento para as Escolas Municipais de Educação Infantil* [...] um claríssimo exemplo de como dar corpo organizativo ao próprio projeto [...] que organiza cada turma com uma parceria de profissionais de mesmo nível, que inclui horas não letivas para a preparação pedagógica e profissional, que rechaça a figura hierárquica do diretor didático e estabelece um projeto regulamentado de gestão social (HOYUELOS, 2009, p. 213, tradução nossa, destaques do texto original).

Para ele, era “inumana e impossível” a ideia de um educador, sozinho, responsabilizar-se pela turma de crianças; além disso, as escolas deveriam priorizar uma organização que permitisse aos adultos desempenhar seus papéis (RINALDI, 1994). Então, o projeto educativo

requeria sua organização sistêmica, com participação democrática. A ação pedagógica não poderia ser concebida apenas do ponto de vista didático, da intencionalidade docente quando esta opera em experiência intelectual (DEWEY, 1953), mas também do ponto de vista das transformações – quando esta opera em experiência social (*Ibid.*). Ao trabalhar com a educação infantil, o adulto sempre fará escolhas, no entanto estas devem conter seu embasamento. Cada escolha consciente deve partir do reconhecimento da pluralidade, sem que a rotina diária naturalize as ações pedagógicas. E quando essas escolhas deixam de ser lícitas, porque há uma condição limitante no contexto de aprendizagem, é necessário engajamento para que haja sua transformação, mesmo que ultrapasse o âmbito escolar e alcance a dimensão sistêmica. Desse modo, deu-se a conquista por um adequado número de crianças para cada adulto e pela condição arquitetônica das escolas em Reggio Emilia⁸⁹. Assim os docentes podem ver suas concepções materializadas nas ações junto às crianças e a reivindicação por um contexto mais qualificado parte, então, de um lugar de conhecimento pedagógico: exterioriza-se o que é feito, sabendo justificar o que se deixou de fazer.

Dos recortes apresentados, evidencia-se o quanto o papel do adulto é importante para que sejam garantidos os direitos de todas as crianças. A qualidade das mediações distribuídas nos tempos e espaços escolares depende, diretamente, da proporção entre as quantidades de adultos e crianças, bem como das condições arquitetônicas da unidade escolar. Um fator não substitui o outro, estes são complementares. Nessa categoria de análise, porém, a ênfase recaiu no papel dos adultos até mesmo porque foi prevalente em diversos espaços da EMEI Luciana Azevedo Pompermayer, com suas características específicas (parque externo, Espaço Vida, sala referência, parque interno), não contando apenas com ambientes em subdivisões temáticas projetadas intencionalmente pela equipe. Aqui já há um indicativo. O que foi possível extrair dos dados produzidos é que, mesmo em situações de descentralização da ação docente, apenas um adulto não garantia a participação e a observação de todas as crianças, principalmente quando estas se distribuíam em pequenos agrupamentos. Nas atividades de cuidado pessoal, devido à participação de mais um adulto, esse efeito não ocorreu.

Essa conclusão é possível porque a escola participava de formações com um olhar externo e já apresentava um movimento de questionamento das ações pedagógicas: da própria exposição dos dados é possível inferir sobre as concepções que prevaleciam nas práticas educativas. O olhar para as crianças, suas singularidades e como contemplá-las nas diversas propostas escolares é sempre passível de aperfeiçoamento; mas não se destacaram grandes

⁸⁹ Neste trecho, houve destaque para essas conquistas por que elas sustentam a categoria de análise; mas há outras estratégias em Reggio Emilia passíveis da mesma argumentação.

contradições ou incoerências no que tange ao tema. Na preocupação com a acessibilidade, mediante a criação de recursos, adaptações, ou o desenho universal, implicava-se o prazer de todas as crianças nos eixos das interações e das brincadeiras.

Nesse sentido, a experiência intelectual docente transparecia no processo de mediação e sua análise evidenciou a necessidade de investimentos em recursos físicos e humanos. Quanto maior a consciência da equipe escolar sobre como as concepções materializam-se em suas escolhas e estratégias pedagógicas, maior seu potencial para fomentar mudanças. A experiência de caráter social visa denunciar mecanismos excludentes: é necessário também “estranhar” quando as mediações dependem de “um jeitinho que a escola dá” ou de uma “boa vontade”. Princípios e concepções devem alinhar-se às políticas públicas e se o docente não tem poder para exigí-las, que ao menos saiba como argumentar sobre ganhos e perdas que operam nos contextos de aprendizagem nessas circunstâncias. Quem sabe assim a pedagogia também ganha mais força enquanto ciência.

A defesa por uma educação infantil mais inclusiva, portanto, assenta-se na ampliação da qualidade do serviço para todas as crianças. Se os cuidados pessoais exigem a mediação de um parceiro mais experiente de modo intencional, então é digna a participação de adultos na proporção que atenda às demandas da turma. Se a abordagem pedagógica em pauta valida momentos em pequenos e grandes agrupamentos, que sejam ofertadas propostas que atendam essa variedade no eixo das interações. O desenho universal traz contribuições para promover a participação de todas as crianças, seja num coletivo de 20 ou 4 membros. A diferença acontece quanto à peculiaridade das interações das crianças nessa faixa etária e ao número de combinações para eleição de uma proposta para todos: nos pequenos agrupamentos é mais fácil observar e construir projetos que sejam de interesse de todas as crianças. Até mesmo as propostas realizadas demonstram esta lógica, já que se concentravam em momentos de história, rodas de conversa e exploração, em geral, sem continuidade.

E vale ressaltar o potencial da organização das crianças em pequenos agrupamentos, já que lida com os interesses de forma individualizada, valida o pertencimento de grupo e possibilita a documentação e a visibilidade das aprendizagens. Essa estratégia pedagógica é especialmente significativa para tornar a educação infantil mais inclusiva porque amplia a diversidade, no que condiz à pluralidade de ver e pensar o mundo para além da tradição da palavra; porque o laço social rompe com o preconceito e insere a criança como igual na sua diferença; e porque vai além de sustentar a presença de todas as crianças no contexto escolar apenas pela garantia de seu direito jurídico, pois cada narrativa dá visibilidade aos direitos de aprendizagem de forma única, enriquece o olhar sobre o tema e assim o valida socialmente.

A MÁGICA DA IDENTIDADE NA CONVIVÊNCIA



11 COMUNICAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Acervo: o alcance dos *conteúdos*

A análise presente nessa seção resultou da carência de dados produzidos quanto ao compartilhamento do trabalho escolar com vistas à construção de memória e identidade. Com exceção da divulgação do Projeto Brincar via SME e da publicação da Revista Nova Escola, com a edição especial sobre o mesmo projeto, as estratégias que a unidade escolar nutria consistiam, essencialmente, em painéis produzidos pelas professoras, com caráter expositivo, e na escrita de relatórios do desenvolvimento e aprendizagem individual das crianças, para compor um acervo para socializações em reuniões com as famílias ou parcerias com outras unidades do complexo. Outros registros eram produzidos como resultado de reuniões com equipes de acompanhamento interdisciplinar, que permaneciam arquivados junto ao prontuário e demais documentos da criança. A documentação pedagógica, em seus aspectos de *processo* e *conteúdo*, será abordada nessa categoria de análise, visando discutir sobre a importância da comunicação e suas relações com as possibilidades de transformação social.

Segundo Dahlberg (2016), a documentação pedagógica tem como potencial a criação de significados a partir de recortes sobre a experiência escolar e envolve a responsabilização pelo ato educativo. Processo e conteúdo compõem um ciclo de investigação que perpassa a tríade *osservazione, documentazione e progettazione*. A “escuta” tem como foco os interesses das crianças, as brincadeiras e interações, bem como sua vida cotidiana, visando pistas que tornem possível a articulação com o patrimônio cultural e os campos de experiência. Os registros com base em diversas fontes viabilizam a continuidade do ciclo investigativo, com o planejamento de novas situações de aprendizagem e a restituição do processo com a participação das crianças e das famílias. A continuidade da ação pedagógica é projetada conforme se dá a construção da comunicação para visibilidade do trabalho realizado, e assim, a intencionalidade se amplia para uma dimensão extraescolar, implicada num ato político, com posicionamentos e possibilidades de transformações a nível social e cultural.

Desse modo, processo e conteúdo são interdependentes na documentação pedagógica e enfatizam, respectivamente, os aspectos da reflexão e da comunicação sobre o ato educativo. Recorrer sistematicamente às pistas das crianças para promover a continuidade de seus projetos investigativos e a qualificação do contexto de aprendizagem caracteriza a reflexão docente. Ao planejar o que, para quem, com o que, como, quando e onde compartilhar os acontecimentos escolares, a documentação pedagógica pode assumir diversos formatos de comunicação, como painéis, mini-histórias, livretos, portfólios temáticos, exposição, vídeos,

projeções e reuniões com pais (FOCHI, 2019). Se houver preocupação com possibilidades de transformação social, todo planejamento da comunicação deverá permear-se por esta ideia.

Nessa categoria de análise, os dados serão apresentados a partir de recortes sobre as três formas de compartilhamento do trabalho escolar que foram passíveis de visibilidade durante a pesquisa – o “Relatório de Desenvolvimento Escolar”, a exposição de um projeto realizado pela professora Débora e a publicação da Revista Nova Escola sobre o Projeto Brincar. Estas formas de compartilhamento não assumem o nome documentação pedagógica, até mesmo porque não foram concebidas dessa maneira. O intuito é questionar o alcance desse acervo em seu potencial de comunicação da imagem de todas as crianças como competentes e protagonistas da própria aprendizagem. Há um direcionamento decorrente da temática em estudo, que se vincula à comunicação de mensagens que incentivem a construção de uma educação infantil mais inclusiva, partindo da intencionalidade de quem comunica e da participação dos interlocutores, o que também fornece indícios para a discussão adiante.

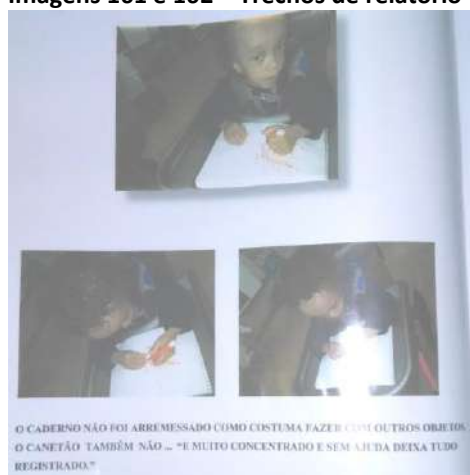
Na EMEI Luciana Azevedo Pompermayer, o “Relatório de Desenvolvimento Escolar” é subdividido em cinco partes: (I) Projeto da Escola / Percurso realizado, que fornece uma breve informação sobre os princípios da escola e orientações técnicas com base nos pareceres da SME; (II) Relatório coletivo, para narrar sobre o percurso geral da turma, com destaque para os projetos realizados durante o semestre; (III) Projetos da professora e percurso realizado pela criança, que traz a participação da criança sob um enfoque individualizado; (IV) Parecer da família quanto a suas expectativas e processos vividos, com área destinada ao preenchimento dos familiares; e (V) Parecer da equipe escolar, com nova retomada às orientações e normativas da SME e assinaturas das professoras, coordenação e direção da escola. A coordenadora pedagógica Eneida explica sobre o processo de elaboração desse instrumento pela equipe:

“No relatório semestral elas [as professoras] relatam como foi o trabalho com a turma e os projetos delas e depois que é o individual. Então tem três etapas, além dos registros que são fotográficos, enfim... a gente tem dois momentos que eles [os registros fotográficos] são utilizados e isso sim é sistematizado. No primeiro semestre, eu pedi que elas trouxessem os registros da rotina, tudo que é feito na rotina, momentos de higiene, alimentação, parque, jogos que fazem parte da rotina [permanente] delas. Então elas trouxeram fotos e fizeram vídeos individuais, por sala, cada dupla fez o seu vídeo, por que aí a proposta é que na reunião de pais isso seja explicado, por que o que acontece, por que é feita a escovação todos os dias, qual a importância de cada momento da rotina, muitas vezes tem essa dúvida dos pais... e isso surtiu um efeito bom, por que os pais entenderam, eles começam a ter outro olhar para a rotina, que o cuidar das crianças, o brincar, é pedagógico... por que quando você mostra, explica e depois eles [os pais] leem os relatórios, eles leem de uma forma diferente, compreendendo mais o que está escrito. A gente teve uma avaliação positiva desse formato. Então, as imagens são utilizadas de forma intencional. A expectativa muda. [...] Quando chega no final do ano, o vídeo ele tem outro caráter. Eu peço que

elas sistematizam as imagens de momentos coletivos que foram mais significativos para a turma delas, então nós fazemos uma retrospectiva. Esse ano, por exemplo, tivemos o Projeto Brincar, que foi um projeto coletivo e foi muito significativo. Todas as professoras passam fotos e o vídeo é único, da escola. Os pais assistem uma retrospectiva de tudo que aconteceu, desde o começo do ano. No primeiro momento, é por sala; no segundo, é coletivo da escola. E isso é projetado para os pais e compõem uma complementação para o relatório”. (Entrevista, coordenadora pedagógica, 2018).

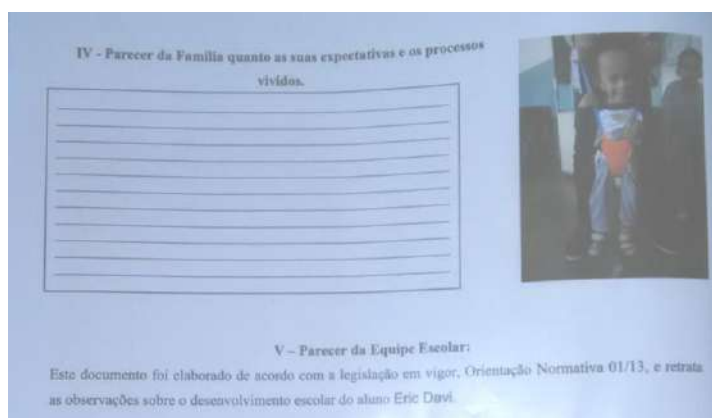
“No nosso relatório, e isso é de acordo com a normativa, tem que ter um espaço para os pais colocarem a avaliação deles sobre o trabalho e nas avaliações anteriores a esse trabalho existia um aspecto de esperar outra coisa que não é o que a escola oferece, de escrita, a cobrança de alfabetizar as crianças, preparar para o fundamental, e nós conseguimos mudar isso, o retorno mudou esse caráter” (Entrevista, coordenadora pedagógica, 2018).

Imagens 161 e 162 – Trechos de relatório



“O caderno não foi arremessado como costuma fazer com outros objetos. O canetão também não... E muito concentrado e sem ajuda deixa tudo registrado” (Inscrição abaixo das imagens).

Campo para o parecer da família, ainda sem preenchimento, antes da reunião com pais.



Fonte: “Relatório de Desenvolvimento Escolar”; EMEI Luciana Azevedo Pompermayer.

A partir do depoimento da coordenadora pedagógica, nota-se que na EMEI Luciana Azevedo Pompermayer, o “Relatório de Desenvolvimento Escolar” seguia as normativas da SME e, após a discussão da equipe, passou a ser apresentado às famílias combinado a outro formato de divulgação: os vídeos. Estes eram projetados na escola ou apresentados no teatro do CEU em dias de reunião com pais e atualmente compõem o acervo da unidade. O ponto de partida para a construção dessa estratégia, que se utiliza de dois recursos de forma combinada, foi a percepção da equipe de que havia uma discordância entre a escola e as famílias quanto às

concepções sobre o que seria a educação nessa faixa etária. A intenção era comunicar sobre as aprendizagens das crianças e a qualificação do modo como compartilhá-las foi tomada como alternativa para viabilizar maior proximidade e parceria entre os interlocutores.

Além do objetivo explícito de compartilhamento com as famílias, houve investimento na profissionalidade docente, visto que a construção da estratégia demandou esforço cognitivo da equipe. Ainda segundo a coordenadora pedagógica:

“O objetivo é compartilhar com as famílias, mas ao mesmo tempo, quando você pega as imagens da sua sala, quando vimos as fotos desde o início do ano... quando socializamos, nós também fazemos uma análise dessas imagens, até para definir o que devo observar, que momentos são importantes, quando vou pegar meu celular e por que registrar. [...] Agora quanto aos vídeos, eu sugeri para elas que cada uma se filmassem e depois assistirem para ver como foi se ver naquele momento com as crianças”. (Entrevista, coordenadora pedagógica, 2018).

“Antes [de assumir o trabalho na escola] tinha que ter uma foto pelo menos da criança no relatório da escola, mas aí, nós [a equipe] fizemos essa avaliação juntas, por que eu comecei a querer entender algumas coisas, peguei as normativas, ouvindo delas [das professoras] também, e aí tinha uma queixa assim ‘aí a gente tem que ficar procurando foto de todo mundo pra ter uma foto de cada um no relatório’ e ainda tinha que imprimir e a foto era em preto e branco, quinhentos relatórios para imprimir e a impressora não dava, não dava conta, era uma exigência que elas ficavam meio decepcionadas depois... e aí eu comecei a avaliar com elas também que aquela foto não tinha relação com o relatório, era só para aparecer o rostinho da criança, e muitas vezes a foto estava descontextualizada com o que estava escrito sobre a criança. Então a gente começou a pensar ideias, foi quando eu sugeri trazer a experiência de algumas professoras que já faziam vídeos, por conta própria, e fazer uma tentativa, ‘ah, mas eu não sei fazer’, mas a gente ajuda, fizemos um mutirão aqui e assim foi a primeira vez e todo mundo gostou do resultado final”. (Entrevista, coordenadora pedagógica, 2018).

A produção dos vídeos, com intuito de comunicar às famílias sobre as aprendizagens das crianças de modo complementar aos relatórios, foi também um caminho de atribuição de sentidos aos múltiplos registros por imagens que as professoras faziam com uso do celular. Na EMEI Luciana Azevedo Pompermayer, na ocasião de produção de dados, os registros por imagens eram mais recorrentes que os escritos e havia o questionamento se estes eram arquivados sem assumir sua função, tão importante para a continuidade do ciclo de investigação pedagógica. A discussão sobre como trabalhar com as imagens, tanto para produção dos vídeos quanto para que estejam contextualizadas na elaboração do relatório, influenciou o engajamento das professoras, que avaliaram positivamente o “resultado final”.

Nesse exemplo, a qualificação do modo como se compartilha o trabalho escolar aponta para possibilidades de construção da participação a partir do alinhamento de concepções. A estratégia de uso combinado dos vídeos com os relatórios fornece informações às famílias sobre o cotidiano escolar, bem como entendimento sobre suas razões pedagógicas, o que, por sua vez, incentiva as parcerias. A reflexão e o planejamento desse formato de comunicação

considera a mudança de pontos de vista pela equipe sobre a escrita dos relatórios e sobre os sentidos que os registros por imagens assumem na ação pedagógica, o que fomenta o projeto coletivo e valoriza a identidade escolar. De certo modo, neste caso, a comunicação enlaçou as pessoas: adultos que convivem com as crianças dentro e fora da escola.

Entretanto, ainda que tal estratégia compreendesse a construção de parcerias, havia outros indícios que evidenciavam fragilidades nas relações entre adultos. Especificamente quanto ao recorte desse estudo, quando se considera o acolhimento das famílias de crianças com deficiências e demais adultos que com elas interagem ou de alguma forma se reportam ao seu desenvolvimento, havia dificuldades na consolidação de parcerias mais efetivas:

“Primeiro vou falar das famílias: bem difícil. Fazemos eventos, com as crianças, e os pais não vêm, eles simplesmente não vêm. Talvez falte um incentivo maior nosso, um acolhimento diferente. Por que nesse momento, tratar como os demais parece que não funciona. Eles recebem o convite da mesma forma, do jeitinho que nos mandamos para todas as crianças, mas eles não vêm. Então eu acho que nesse caso, vale a pena contato mais próximo. Nossa ideia é que as crianças sempre participem de tudo o que a gente propõe. Tem família que aceita muito que a criança não vai fazer como as outras e não se importa que a criança reaja de um jeito diferente, fora do esperado. Então essas trazem, essas famílias vêm. Outras [famílias] acham que estão expondo as crianças. E no caso dos cadeirantes, há a dificuldade da locomoção mesmo, por que todos eles dependem do transporte e como um dia de festa, que é sábado, não teve esse serviço, então dificulta para a família vir com a criança”. (Entrevista, coordenadora pedagógica, 2018).

[A professora Débora] Retomou o registro anterior e disse que há sim documentos na escola que deem indicativos sobre a condição de saúde das crianças, mas, no caso do Kaynã, sente falta de uma parceria mais sistemática com a família e os profissionais que o atendem fora da escola. Ela me mostrou a “pasta da sala”, em que consta o Diário de classe, Lista de alunos, Aniversariantes do mês, Refeições, Linha do tempo, Pauta de reuniões, Bilhetes para agenda, Laudos e fichas de saúde e Atestados médicos. [...] Ali consta que o Kaynã já fez fisioterapia, fono e hidroterapia na Cruz Verde até 1 ano e meio de idade. A professora Débora continua dizendo que hoje faz tratamento de fono, sem maiores detalhes sobre o atendimento e que o Kaynã não consegue contar. (Notas 6, 2018).

Da mesma forma que havia discordância entre a equipe escolar e as famílias quanto às concepções sobre o que seria a educação nessa faixa etária – reflexão realizada pela equipe que resultou na compilação de vídeos como estratégia complementar à leitura dos relatórios em reunião –, nesses dois últimos trechos citados também se apresentam contradições e ruídos entre os interlocutores sobre o que esperam da criança. No primeiro trecho, quando a decisão das famílias em comparecer ou não aos eventos da escola relaciona-se ao modo como a criança vai se comportar e ao comparativo com seus pares, há um sinal de ausência de credibilidade no potencial de cada criança em suas singularidades, o que indica para a escola a necessidade de investimento em comunicações que valorizem as competências de todas as crianças. No segundo trecho, quando a professora Débora relata que sente falta de “parcerias

mais sistemáticas”, que não possui “maiores detalhes” sobre os atendimentos, e que o Kaynã “não consegue contar”, ela revela sua preocupação sobre como a criança está participando das sessões, o que está fazendo e expressando para outro adulto; ela demonstra interesse em conhecer melhor o Kaynã e, por isso, incomoda-se com a ausência de uma parceria que dê visibilidade ao que ele faz, mas não consegue dizer a ela⁹⁰.

Nesses dois trechos, novamente a concepção que a escola defende sobre a criança, não é a mesma dos seus interlocutores. Se a imagem projetada sobre a criança não reconhece nela sua capacidade para relacionar-se com o mundo, não haveria por que frequentar os eventos da escola, nem por que comunicar aos parceiros sobre suas conquistas em situações extraescolares. Daqui decorre que as fragilidades nas relações entre os adultos, seu envolvimento com as questões relativas à escola, vincula-se ao grau de credibilidade que atribuem ao potencial da criança. Contudo, à diferença do que motivou a discussão promovida para complementar os relatórios com os vídeos, a equipe escolar parecia não possuir total consciência ou percepção sobre as dissonâncias entre concepções nestes casos, visto a hesitação e tom de queixa presentes nos trechos: “Talvez falte incentivo maior nosso, um acolhimento diferente” ou “sente falta de uma parceria”.

A interpretação da coordenadora pedagógica sobre o que as professoras pensam e suas reações quanto à presença ou não de documentos comprobatórios sobre o quadro clínico e sintomatológico de algumas crianças – laudos da área da saúde que são anexos ao “Relatório de Desenvolvimento Escolar” –, também evidencia as fragilidades na aproximação entre os interlocutores e possíveis rupturas no fluxo de informações:

“A ideia que as professoras têm das crianças com deficiência já não é mais aquela de eu não consigo, eu não posso. Ninguém mais tinha essa visão, antes mesmo do Projeto Brincar. Por mais comprometimentos que a criança tenha, nunca percebi aquela queixa de não quero pegar essa criança. A Roseli foi uma que quis, inclusive, ela já tinha outra criança que precisava de mais atenção, mas quando o Eric chegou, ela não quis mudar de sala, achou importante que ele pertencesse ao grupo”. (Entrevista, coordenadora pedagógica, 2018).

“É que elas [as professoras] se sentem muito sozinhas. Então não é o laudo, é se essa criança já está tendo algum tipo de acompanhamento da saúde ou não. Elas dizem ‘Ah, ele já está sendo atendido? Então tá bom’. ‘Já tá no CAPs, tá indo na fisioterapia?’ Não é o laudo, elas querem que as crianças tenham o melhor, que sejam atendidas onde tem direito, não só na escola. É compartilhar a responsabilidade”. (Entrevista, coordenadora pedagógica, 2018).

⁹⁰ Como não houve contato com as famílias, nem com outros profissionais, é importante destacar que essas são interpretações possíveis e não estanques; resultaram dos sentidos atribuídos pela pesquisadora aos dados produzidos. O ponto principal da análise, como será explorado no decorrer dessa seção, não reside nessas interpretações em si, mas na ausência de alinhamento do que os interlocutores esperam dessa criança (ou mesmo do estranhamento das próprias convicções) e nos efeitos disso para a participação e engajamento das pessoas em causas sociais.

A expressão “compartilhar responsabilidade” conduz para a construção de diálogos intersetoriais que tenham como finalidade maior o bem-estar da criança. A comunicação e o incentivo à participação são funções da escola; então, não se trata de solicitar ou requisitar aos parceiros a construção de narrativas ou que exerçam papel de competência pedagógica, mas de refletir sobre estratégias que melhor compartilhem a imagem de todas as crianças como competentes e protagonistas da própria aprendizagem. Um desses caminhos, ainda pouco frequentes e sem a garantia da participação da equipe escolar enquanto coletivo de pessoas que convive com as crianças, é a realização de reuniões intersetoriais:

“Há parceria ainda com a UBS ou CAPS e a equipe do CEFAI ajuda por que orientam sobre como proceder para que essa criança, para conseguir atendimento [extraescolar]. E fazemos reuniões para estudo de caso, sempre eu que vou, não a professora, eu levo os relatórios. Tem funcionado, eu tento trazer ao máximo as informações sobre a família para as professoras. E às vezes a professora muda o olhar sobre a família por que ela passa a saber mais como é a vida dessa criança em casa”. (Entrevista, coordenadora pedagógica, 2018).

O grau de engajamento das pessoas em uma causa comum depende do alinhamento de suas crenças ou ao menos da definição de um objetivo compartilhado que torne possível a sensação de pertencimento e o consentimento sobre suas responsabilidades. Se isso não é conquistado, dificilmente as pessoas irão se mobilizar para ações coletivas. Com relação às reuniões intersetoriais, o estudo de caso tem como produto registros escritos que permanecem arquivados no prontuário da criança ou são anexados ao “Relatório de Desenvolvimento Escolar”. Desse modo, até há aproximação entre as pessoas, mas ela ocorre de forma distinta se comparada à estratégia combinada de uso das projeções em vídeos e relatórios. Além de não privilegiar a participação coletiva e caracterizar-se pela “troca de informações”⁹¹, a criança não tem visibilidade: é *falado* dela, *sobre* ela, mas não *com* ela ou *dando voz* a ela. Isso tem origem e perpetua diferentes imagens de criança.

O uso dos vídeos e dos registros fotográficos, presentes nos relatórios, tem como intenção compartilhar as aprendizagens de todas as crianças, a partir da visibilidade de seu potencial de interação com o mundo. Para crianças que muitas vezes são vistas pelo que não conseguem fazer, pela condição de “deficiência”, esse formato traz outra lógica, sintetizada no relato abaixo:

“eu faço o que eu queria que fosse feito pros meus [filhos, sobrinhos]... olha esses relatórios, é importantíssimo, por que tem gente que não sabe como lidar com essas

⁹¹ A primeira categoria de análise desse trabalho – “Concepções e formação profissional: *Osservare* múltiplas linguagens, refletir em múltiplas linguagens” – traz considerações sobre a problemática hierarquização de saberes entre as diferentes profissões que atuam junto às crianças com deficiências.

crianças PCs, se pode tirar eles da cadeira, se não pode, se pode mexer o braço, se não pode. Quem nunca teve o contato, não sabe lidar. O que a Eneida [coordenadora pedagógica] fez, ela mostrou que eles podem, ela pôs fotos e mostrou que eles podem ir pro chão, que eles podem sair da cadeira, que eles podem entrar numa piscina, que eles têm habilidades além do que aquele visão que tem de que ele é um cadeirante. (Entrevista, ATE Kátia, 2018).

No primeiro recorte apresentado sobre as formas de compartilhamento do trabalho escolar, a comunicação se insere como estratégia que auxilia um processo de alinhamento de concepções, dando voz a quem passa “despercebido”, independente de suas singularidades. Nesse estudo, nota-se que a forma como a EMEI Luciana Azevedo Pompermayer organizou a apresentação dos relatórios em reunião com pais caminhava nesse sentido, mas não era suficiente para alcançar a participação de todos os envolvidos, principalmente aqueles que não pertenciam ou frequentavam com mais assiduidade o contexto escolar.

O próximo relato traz uma exposição organizada pela turma da professora Débora, com foco num projeto que articulava experiências com a identidade e a convivência:

“a gente estava estudando o que seria identidade e convivência, estava indo na linha de estudar os tons de pele e estudar a estrutura corporal, e nós íamos, paralelamente, construir uma árvore com o lixo reciclável dos brinquedos, sempre nessa época do ano eu acabo construindo alguma coisa com eles com o lixo por que vai sobrando do nosso uso e inicialmente a gente ia fazer uma árvore de maçã. Mas a moça da gestão [do CEU] veio conversar sobre a questão do Novembro Negro e eu li que em outros CEUs iria haver estas atividades sobre o Novembro Negro e como a gente já estava trabalhando com os tons de pele, um dos livros que eu li chamava o tom do lápis e a gente também explorou isso com as massinhas, então eu mudei a resposta da produção [da árvore], do que eles iriam fazer. A gente fez vários tipos de pesquisa assim relacionada ao campo das artes, com pinturas e esculturas, então eu propus um fechamento com as crianças do tema da arte, do esquema corporal e da nossa convivência, com a necessidade de ter algo relacionado ao Novembro Negro. Eu gosto muito de otimizar as coisas e fazer pontes com o que está acontecendo e é importante. Se estamos falando de um assunto, eu tento vincular a um novo assunto que surge e eu uso os campos de experiência para que eles [as crianças] compreendam como uma coisa tem a ver com a outra. Então inicialmente a árvore era de maçãs, o importante era dar destino ao lixo, só que aí a gente olhando os livros, nós vimos o baobá e isso fez mudar a produção final. A árvore se transformou numa árvore de baobá, que tem bastante na África. A questão dos animais, o Murilo percebeu que tem animais africanos, animais domésticos, de fazenda, e os animais pré-históricos, e levou a gente a fazer comparações do esquema corporal deles. Depois ele [o Murilo] disse sobre a manada, que era a família deles [...] Então eu conversei com eles que família é quem a gente considera, mas que existe uma genética, que é o que a gente puxa, e isso também pudemos relacionar com o novembro negro”. (Entrevista, professora Débora, 2018).

“Juntamos os animais com o baobá e produzimos as famílias completando com desenhos as imagens que a [gestão] imprimiu das fotos de animais que tínhamos na caixa [...] E as máscaras, elas fecharam na verdade a estrutura do rosto, por que nós percebemos que as máscaras são uma arte africana que tem um significado, também corporal, elas têm a estrutura de um rosto de uma pessoa. Então nós temos essas atividades de artes que fecham nosso projeto com identidade e convivência, uma delas foi fazer o auto-retrato deles, tentando chegar o mais próximo possível do tom da pele deles pela mistura de cores com a estrutura real do rosto deles. Isso fez a gente

reanalisar as estruturas corporais, fizemos através de espelhos e pintamos nas telas. Não precisava conduzir tudo para a África, mas esse trajeto que eles fizeram é uma doação para a gestão [do CEU], tanto o baobá, quanto as máscaras africanas, os bonecos e os cartazes dos animais, é uma doação da EMEI para a gestão poder fazer uma exposição sobre o Novembro Negro. Então assim, eu converso muito com eles sobre a realidade que eles vivem ali também [...] eu conversei com eles sobre produzir mais coisas de artes, sem fugir, ou melhor fazendo mais relações com o que a gente estava estudando também. É um caminho de aprendizagem que vai acoplando outras coisas. No início do ano existe um pensamento sobre o que vai ser colocado como proposta, mas isso vai se construindo conforme o que as crianças respondem e o que vamos vivenciando no mundo, na sociedade, na escola”. (Entrevista, professora Débora, 2018).

De acordo com o relato da professora Débora, já fazia parte de sua ação pedagógica organizar com as crianças exposições que se relacionassem aos temas explorados em projetos. Por isso, as crianças possuíam familiaridade com a exploração de materiais, liberdade para transformá-los acompanhando os percursos de seu pensamento e assim produziam amplo acervo de criações, que poderiam ser levados para casa ou permanecer na escola para novas composições. Quando surgia um assunto considerado de relevância social, como a professora Débora explicita na entrevista a respeito do Novembro Negro⁹², ela optava por conduzir o grupo de crianças a transformar suas criações, atribuindo a elas sentidos relacionados aos temas sociais. Isso porque ela reconhecia que as crianças participavam de alguma forma daquela realidade e, conseqüentemente, deveriam acessar elaborações simbólicas a respeito dessas vivências.

Imagem 163 – Família de elefantes



Fonte: Registro pela autora.

Imagem 164 – Baobá



Fonte: Registro pela autora.

⁹² Em 2018, uma das iniciativas da SME/SP foi promover no mês da Consciência Negra um seminário de celebração, evento que contou, dentre outras atividades, com a mostra cultural Novembro Negro. Para uma retrospectiva: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/sme-promove-seminario-em-celebracao-ao-mes-da-consciencia-negra/>

Imagens 165 a 174 – Família de leões



Fonte: Registro pela autora.

Para a construção dessas exposições, a professora Débora planejava momentos de organização das crianças no grande grupo, que incluíam rodas de conversa sobre o tema, leituras diversas com base em livros e outros portadores, como revistas e notícias em folders ou jornais, e ofertava materiais para confecção das produções. Até se completar, esse processo poderia levar algumas semanas e as crianças engajavam-se com maior ou menor grau em cada uma das propostas de produção artística de acordo com seus interesses, como os bonecos, os animais, as máscaras, a árvore etc. A professora Débora respeitava quando alguma criança se afeiçoava a alguma de suas criações, mas em geral as produções eram confeccionadas coletivamente, na parceria entre as crianças, como se observa nas imagens seguintes:

Imagens 175 a 178 – Crianças produzem máscaras e bonecos (estrutura corporal)



Fonte: Acervo professora Débora. Arquivo de vídeo.

Imagens 179 a 181 – Miguel e Samuel compartilham produção



Fonte: Acervo professora Débora. Arquivo de vídeo.

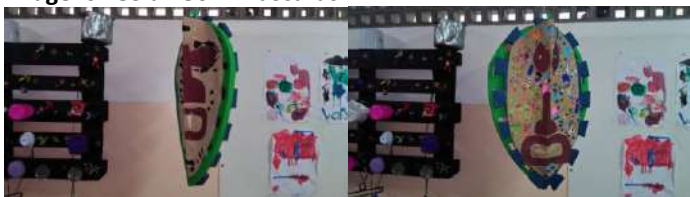
Imagem 182 – Crianças e professora Débora preparam a exposição



Fonte: Acervo professora Débora.



Imagens 183 a 186 – Máscaras



Fonte: Registro pela autora.

Nesse exemplo, depreende-se que a organização da ação pedagógica pela professora Débora possuía dois eixos principais: o foco na exposição, da qual as crianças participavam ativamente, e sua preocupação com a elaboração simbólica pelas crianças sobre temas de relevância social. Quando ela diz que gosta de “fazer pontes com o que está acontecendo” e que usa os “campos de experiência” para que as crianças “compreendam como uma coisa tem a ver com a outra”, ela demonstra como concebe os campos de experiência, sem dissociá-los da realidade que as crianças vivenciam, não apenas no cotidiano escolar, mas também fora da escola. Nos trechos citados, a professora Débora vai relatando como conteúdos diversos vão emergindo a partir do que as crianças estão investigando, para que seja construída uma exposição de importância social. A preocupação com as elaborações simbólicas perpassa mais o campo das relações humanas do que áreas de conhecimento ou sistematizações científicas: ela declara que conversa muito com as crianças sobre a realidade que vivem – o próprio tema do projeto inicial, identidade e convivência, já revela este cuidado – e utiliza as artes como mediadoras para a construção de diálogos e elaborações simbólicas das crianças sobre esses temas. Algumas das falas das crianças esboçam essas elaborações:

“Oi, tudo bem? Boa tarde! Meu nome é Pedro Henrique Esteves Marques. Eu nunca esqueço de regar as plantas. O ‘bebedor’, lembra do ‘bebedor’? A gente tinha ido na ‘biblioteca’? Eu ‘arreguei’ as plantas de lá. A gente viu, tem que regar nosso baobá.” (Pedro Henrique, Áudio 18, 2018).

“Hoje quando a gente fez aquela atividade de montar a árvore, eu que fiz com ele [com o Kaynã], todo mundo tem que fazer junto que nem a família... aí eu brinco com ele [o Kaynã] lá fora, a gente leva os brinquedos.” (Maria Eduarda, Áudio 27, 2018).

“A árvore tem a mãe, a irmã, o pai, igual a brincadeira de casinha: tem as raízes” (Evelyn, Áudio 30, 2018).

“A árvore serve pra gente usar os recicláveis e saber do nosso Mundinho [sobre o livro *O Mundinho: as famílias do mundinho*, de Ingrid Biesemeyer Bellinghausen]” (Marianne, Áudio 46, 2018).

“Eu quero fazer um cabelo, igual o meu, não da minha mãe.” (Acervo professora Débora. Arquivo de vídeo).

“É uma árvore, pra nossa ‘apresentação’. A prô colou e aí depois vai virar uma árvore. Ficou grandona, a gente vai colar as folhas, igual monta árvore de Natal com a vó”. (Pedro, Notas 11, 2018).

“Foi a prô que fez [a estrutura da árvore], a gente fez com cola [as partes em jornal]”. (Laura, Notas 11, 2018).

“O seu tá mais pequenininho, tá conseguindo cortar?” (Acervo professora Débora. Arquivo de vídeo).

“Eu recorto!” – Lara

“E eu colo!” – Jenifer.

“Como vocês fizeram?” – professora Débora.

“Assim oh... colocou primeiro o cabelo, depois e depois montou...” – Mykael
“Vamos fazer o boné! Vamos fazer o boné!” – Jorge.
“O Jorge, lá não tem boné, ô!” – Luan (meninos riem).
(Acervo professora Débora. Arquivo de vídeo).

Como já assinalado nesse trabalho, não havia observação e continuidade de projetos de investigação das crianças em pequenos agrupamentos. Era possível essa organização entre pares a partir das escolhas pessoais das crianças, mas essa abordagem não se delineava na rotina da EMEI Luciana Azevedo Pompermayer. Por isso, a forma como a professora Débora compartilhou as aprendizagens via exposição não apresentava uma preocupação em dar visibilidade a processos de aprendizagem de forma individualizada: o tema contemplava todas as 35 crianças que frequentavam a turma e, embora fossem ofertadas atividades diversas, que poderiam estimular os pequenos agrupamentos, a continuidade do projeto permanecia com foco no grande grupo. Por esse mesmo motivo, as falas das crianças, como as citadas acima, também não eram retomadas sistematicamente em outras situações; quando necessário, havia o acolhimento sobre essas elaborações, o que as crianças pensavam, com mediações (da professora ou mesmo das crianças entre pares) no momento em que se desenvolviam os diálogos.

Isso se atribui ao momento que a escola passava, ainda em vias de qualificação sobre estratégias que comunicassem melhor as aprendizagens das crianças. Assim, a exposição organizada pela turma da professora Débora dá visibilidade às produções e viabiliza as elaborações simbólicas, mas esse processo poderia ser qualificado com uma retomada dos registros sobre o que as crianças fizeram e falaram, complementando o trabalho pedagógico e auxiliando às próprias crianças a se conscientizarem sobre suas experiências. Quando o Pedro Henrique diz que precisa regar “nosso” baobá, ele faz uma transposição do que a turma tem estudado sobre as famílias e a cultura africana para uma realidade mais pessoal; também a Maria Eduarda relaciona o “fazer junto” com os amigos, neste caso o Kaynã, à forma como as famílias interagem. A Evelyn e a Marianne reconhecem as próprias vivências familiares, representadas pela brincadeira de casinha e simbolizadas a partir da leitura do livro *O Mundinho*. A menina que diz querer fazer o cabelo igual ao dela e não ao da mãe, também revela seu processo de identificação e dissociação com a família. Nas falas do Pedro e da Laura, bem como no último diálogo descrito, observa-se que as crianças preocupam-se mais com a exposição, em ser coerentes e respeitadas com as características da cultura africana.

Essas falas das crianças deveriam ter sido enfatizadas junto com a exposição, para que se qualificasse a abordagem que dá visibilidade aos processos. Além disso, para as crianças,

verem-se nos seus percursos de aprendizagem contribui para novas elaborações a respeito de si mesmas e de sua participação social. Não seria necessário interpretar todas as falas, mas torná-las acessíveis às interpretações dos interlocutores, sejam eles os adultos que apreciaram a exposição, sejam as próprias crianças. Desse modo, a comunicação supõe um pacto social entre adultos e crianças, sua reciprocidade, ao mesmo tempo em que a escola contribui para a construção de uma sociedade educativa que integra processos historicamente construídos, visto que se compromete com um tema social de abrangência maior que o contexto escolar.

No segundo recorte apresentado sobre as formas de compartilhamento do trabalho realizado na EMEI Luciana Azevedo Pompermayer, a comunicação se insere como estratégia que nutre a união das pessoas, adultos e crianças, participantes do cotidiano escolar e também pertencentes às mesmas realidades sociais, para a construção de sentidos a respeito do que vivem e do que fazem. Nesse aspecto, é importante destacar o papel decisivo da professora Débora, devido a seu engajamento pessoal em temáticas sociais e compromisso profissional com as elaborações simbólicas das crianças sobre o mundo em que vivem. A estratégia, porém, além de não partir do objetivo primordial em representar e reconstruir processos e percursos de aprendizagem das crianças, era pouco frequente no cotidiano escolar, o que também dificulta sua qualificação.

A terceira forma de compartilhamento do trabalho escolar abordada nessa seção, na verdade, não partiu da iniciativa da unidade e sim da parceria entre a SME e a Fundação Volkswagen com a realização do Projeto Brincar.

Imagem 187 – Caderno Brincar 2 (contracapa)



Professora Débora participa do pequeno agrupamento de meninos que se interessam pelo jogo de futebol.

Fonte: Amanajé Fotografia; Registro por Arthur Calasans.

Essa forma de comunicar as vivências das crianças e as reflexões das equipes escolares sobre a experiência docente, que teve a Revista Nova Escola como veículo, será aqui citada devido a sua relevância e potencial de divulgação das concepções que regem esta prática educativa. Por um lado, é mérito da unidade escolar sua disposição para aprendizagem e parceria com a equipe Mais Diferenças no que tange à ampliação da participação de todas as crianças em situações de interação e brincadeiras regidas por princípios do desenho universal. Por outro lado, ainda que a EMEI Luciana Azevedo Pompermayer elaborasse registros próprios e internos sobre seu envolvimento com o Projeto Brincar, a comunicação contou com auxílios externos, tanto para registros por imagens quanto para a interpretação da experiência escolar de adultos e crianças.

Nesse sentido, a parceria entre instâncias superiores, a nível macroestrutural, e seu efetivo diálogo com os contextos escolares, desde que compactuando das mesmas concepções de criança, infância e educação, pode resultar em maior alcance e visibilidade da ação pedagógica e do protagonismo das crianças. De acordo com os participantes da pesquisa, a divulgação do trabalho escolar com o apoio do Projeto Brincar traz contribuições para que a educação infantil seja mais inclusiva:

“Eu acho que tem duas questões. A primeira é assim, eu acho que essas contribuições [provenientes do Projeto Brincar] foram importantes para as famílias, por que essas crianças foram atendidas nas suas necessidades, então nesse momento o mais importante é que as crianças foram atendidas. E o trabalho da divulgação [a segunda questão] eu também acho que é importante por que eu acredito que muitas famílias não saibam que é possível, que as crianças tenham oportunidade. Eu acho que essa divulgação é importante, a própria mãe do Eric, ela não tinha certeza se ele podia estudar aqui, se tinha que ser uma escola especializada para ele aprender. E quando ela ficou sabendo que o Eric podia estudar, que ele iria aprender, que era direito dele e da família, ela ficou até meio assustada assim, que foi tão fácil, por que ela achou que fosse uma coisa burocrática, que seria muito difícil pra ela, e a gente disse que era só ela vir fazer a matrícula. Então eu percebi que era uma coisa que ela não sabia que acontecia, talvez com a divulgação do que acontece nas escolas pra outras famílias, possa fazer diferença também” (Entrevista, ATE Raphael, 2018).

“Outra coisa, mesmo na escola, um profissional que nem a Débora... ela contagia todo mundo, as atividades que ela faz, o jeito que ela faz, ela contagiou, ela contagia a todos. Então, se mostrar que existem pessoas que conseguem... os outros profissionais vendo que já foi feito, ele se sente até receoso de não fazer. Então é muito importante divulgar sim, mostrar que pode ser feito, que eles têm potencial, eles tem como fazer, não precisa ser da mesma forma todas as crianças, mas eles têm seu potencial de crescimento, aprendizagem. Quanto mais verem... que nem, eu não sabia, eu não achava que um ATE podia trabalhar assim e eu tive todo apoio, autonomia e segurança, por que nem todos os profissionais sabem... temos que ajudar na dinâmica escolar efetivamente.” (Entrevista, ATE Kátia, 2018).

“A visibilidade do que é possível fazer é muito importante. Por que incomoda. ‘Poxa, se eu tenho uma criança naquela condição, se aquela professora fez, então eu também posso fazer’. ‘Se aquela professora fez, numa condição parecida com a minha, então eu também posso fazer’. Isso da divulgação é muito importante. Olha a Débora, ela

viu um professor de educação física na internet, usando o canguru e compartilhou com a gente... mas foi aquela imagem, que ela viu divulgada na internet que cutucou as ideias dela, para que o Kaynã também pudesse usar e participar do jogo de futebol". (Entrevista, coordenadora pedagógica, 2018).

Nesse último recorte, observa-se então, mediante as conclusões dos participantes da pesquisa, uma relação entre difusão de informações, formas de comunicação, garantia de direitos e reconhecimento do protagonismo das crianças. A mensagem principal – brincar é para todas as crianças – ao mesmo tempo em que informa e dá visibilidade às competências e às singularidades, faz também uma provocação que visa romper com um discurso social de classificação e categorização das diversas potencialidades humanas. A comunicação se insere como processo intersubjetivo que auxilia a conscientização das pessoas sobre seus direitos e formas de participação na realidade, que possuem efeito potente para a transformação social. É mais provável que uma família consciente dos direitos das crianças engaje-se para que estes se efetivem na prática; ao contrário, uma família que desconhece a garantia de acesso à escola pode nem vir a procurar por seu direito. Do mesmo modo que é mais provável a busca pela inovação de estratégias pedagógicas quando os docentes possuem contato com práticas bem sucedidas.

Nos três recortes apresentados, em maior ou menor grau, a comunicação, desde seu processo de elaboração até as reflexões que conduzem aos interlocutores, adultos e crianças, fomentou a participação que, por sua vez, parece ter trazido subjacente a potencialidade para transformações de ordem social. A hipótese aqui consiste em que o alcance desses conteúdos vincula-se à identificação e pertencimento das pessoas, ao alinhamento de suas concepções e à construção de consensos em prol do bem-estar das crianças, fatores que reverberam em questionamentos difusos para a melhoria das realidades educacionais. Assim emerge o senso de comunidade, com um olhar para a infância que adquire amplitude como categoria social. Nesse caso, a frequência em que foram observadas situações nessa linha na EMEI Luciana Azevedo Pompermayer, é um indicativo para investimento da equipe escolar.

A abordagem reggio-emiliana auxilia na compreensão dos modos como a participação se insere nas relações entre comunicação e transformação social. Valastro (2014) define a participação como objetivo e instrumento ao mesmo tempo, pois ela incorpora os valores essenciais da democracia moderna e da soberania popular, enquanto consiste na construção de um processo compartilhado de escolhas e decisões. Nesse sentido, é possível questionar se o que está sendo denominado como participação tem ou não suas origens em políticas públicas, ainda que possam influenciá-las ou trazê-las como resultado posterior. Para Ball (2009), autor

que tece relações entre políticas educacionais e sua efetivação na prática, as possibilidades de transformação social constituem-se mediante ferramentas simbólicas que forneçam às pessoas condições para que pensem criticamente sobre a realidade: são conceitos, ideias, abordagens que as “empoderam” no decurso de sua experiência intelectual e social, de modo que passem a pensar por elas mesmas. Essas condições são sempre pessoais e conduzem a narrativas parciais, o que fez o autor concluir que os protagonistas envolvidos nos diversos contextos educacionais não são capazes, nem suscetíveis à implementação direta das políticas públicas: há uma dimensão interpretativa, que confere a elas significados próprios. Portanto, as políticas públicas não necessariamente garantem a participação. Também para Cagliari, Barozzi e Giudici (2004),

A participação é baseada na ideia de que a realidade não é objetiva, que a cultura é um produto da sociedade em constante evolução, que o conhecimento individual é apenas parcial e que, para realizar um projeto, o ponto de vista de todos é relevante na perspectiva do diálogo com os outros e em um contexto de valores compartilhados. A ideia de participação é baseada nesses conceitos e, em nossa opinião, também na democracia (CAGLIARI; BAROZZI; GIUDICI, 2004, p. 28, tradução nossa).

Nessa perspectiva, a participação não se separa do projeto de escola, visto que lida com objetivos em comum; nem de suas formas de organização institucional, que devem contemplar a todos no repartido de responsabilidades e na manutenção do sentimento de pertencimento a dado contexto educativo. Todas as ações destinam-se à consolidação do engajamento e do senso de comunidade, na qual prevalecem sentimentos de solidariedade, disponibilidade e reciprocidade. Para que isso suceda, a escola participativa nutre uma ideia de formação e auto-formação de todos os protagonistas, na pesquisa e questionamento de conhecimentos, significados, interpretações e demais aspectos simbólicos que compõem um contexto do qual as pessoas “são parte” fundamental:

Participação não é "fazer parte", mas "ser parte". A presença ativa é essencial, indispensável para esse processo [...] Aquilo que ocorre não é “sento-me à mesa com um menu pré-fabricado ou estabelecido e o consumimos juntos, decidindo sobre as questões colocadas”, mas é “vamos ao campo, cultivamos e depois desfrutamos dos frutos com as nossas crianças”. Você não foi chamado para vir à reunião para ver o que aconteceu, mas está convidado a vir e estabelecer as bases do futuro conosco. Tudo está muito ligado à fisicalidade, à presença direta e pessoal e à assunção de responsabilidade. (RINALDI, p. 68, 2018, tradução nossa, destaques do texto original).

Ao abordar o tema da participação como maneira de viver a educação infantil, Vergara (2012) discorre a respeito de quatro aspectos que merecem atenção dos educadores para que todos sejam parte do contexto educativo: (i) a definição do conceito e se esses princípios são

assumidos pela equipe, se são compatíveis com seus valores pessoais e profissionais; (ii) as lideranças pedagógicas e seu papel democrático, como se articulam para dar voz a narrativas diversas; (iii) a compreensão de que objetivos comuns se consolidam apenas no repartido de responsabilidades; (iv) o abandono de crenças e medos que perpassam ideias de controle e poder de decisão. Para a autora, é possível que haja na equipe um entendimento sobre o que é a participação, mas se não houver condições para que aconteça e se desenvolva, com a mudança de pontos de vista e a opção pelo acolhimento à diversidade, dificilmente se consolidará um projeto coletivo do qual todos “são parte”. Desse modo, participação e transformação dos contextos de aprendizagem são indissociáveis para pensar uma educação mais inclusiva e democrática, mas estes são também conceitos que dependem de estratégias que sustentem sua associação.

A abordagem da documentação pedagógica, consolidada na trajetória profissional de Lóris Malaguzzi e sua dedicação ética, estética e política à educação infantil em Reggio Emilia, tem seu lugar justamente nessa lógica social e assim possui estratégias coerentes a esses princípios. “Ser parte” da comunidade educativa é sentir-se implicado com ela; maior é a participação quando as pessoas se enxergam nas ações coletivas e projetadas, quando os modos de organização e planejamento representam quem elas são, quando há consensos e as decisões atendem a seus interesses e valores. De acordo com Malaguzzi (1982), a comunicação é uma ferramenta metodológica poderosa, que exterioriza esses princípios, e torna possível o reconhecimento, a valorização e a identificação dos protagonistas; ela também viabiliza esclarecimentos, seja para melhor representar as pessoas envolvidas, seja para incentivar novas reflexões entre os interlocutores. Enquanto ferramenta metodológica, a comunicação dá visibilidade a processos, constituídos por ideais e consensos, situando-se como elemento de validação das diferentes formas de participação:

A hipótese, apenas delineada, é construída em torno de três pilares fundamentais da experiência: Participação, Planejamento, Organização. Três termos que não podem ser separados, nem mesmo hierarquizados, e que encontram o maior significado em sua interação natural e permanente. Nada do projeto inteiro, queremos reiterar, é implementado em sua forma melhor e produtiva, se não tiver uma participação ampla, cuidadosa e ativa dos protagonistas (famílias, grupos de pais) e se não encontrar com ele, como já dissemos, os tempos e os métodos de planejamento educacional e a organização do trabalho subjacente. (MALAGUZZI, 1982, s.p., tradução nossa).

A última peculiaridade é aquela que exalta o valor do consenso como uma característica permanente e, ainda assim, deve ser buscado e verificado continuamente com o maior respeito pelo jogo democrático, de gestão social. A ferramenta metodológica mais congruente se concentra na comunicação como veículo e modalidade de relacionamento interpessoal que às vezes organizada e às vezes produzida como um estilo livre de comportamento repassa, amplifica, divulga informações e dados do trabalho pedagógico, consolida e esclarece questões e

problemas, prepara a equipe para um trabalho mais preciso e frutífero de aprofundamento, mas, acima de tudo, gera hábitos e escolhas que conduzem a um crescimento da autoconsciência e da consciência coletiva em torno dos valores do esforço e compromisso solidário que visam promover a personalidade das crianças. (*Ibid.*, s.p., tradução nossa).

Segundo Spaggiari (2016), os pensamentos e ações do espírito participativo giram em torno de três pontos principais: a subjetividade; a parentalidade; e a comunicação. A questão da subjetividade refere-se à identificação de cada pessoa como condição essencial para que se consolide a participação: o sujeito precisa encontrar os motivos pessoais que validem seu engajamento. No caso da parentalidade, esta alude à responsabilidade e expectativa dos pais em relação aos filhos e, no processo de compreensão do papel da educação infantil como fundamental para o desenvolvimento das crianças; a parentalidade compõe a difusão de crenças que unem as famílias porque há um objetivo em comum em prol do bem estar das crianças, no usufruto da sua infância enquanto categoria social. Já a comunicação viabiliza a construção de uma teia crescente de interações e rede de intercâmbios:

a própria comunicação se torna o conector primário de todo tecido participativo, o agente unificador que liga os elementos mais diversos e distantes nesse sistema social multiforme e complexo que chamamos de centro ou escola infantil. Já há alguns anos, quando Lóris Malaguzzi, com tamanha clareza de ideias, desenvolveu uma teoria da “pedagogia da comunicação”, ele endossou a importância dos métodos de comunicação e adotou-os como base do design e da implementação da abordagem educacional infantil em nossa cidade (SPAGGIARI, 2016, p. 138, destaques do texto original).

Essa relação entre a construção de engajamento e participação social e a identificação dos protagonistas em distintas formas de comunicação também se sustenta pelos estudos de Bateson (1972; 1991). Para o autor, quando há comunicação interpessoal, há atos expressivos de uma ou mais pessoas que são percebidos consciente ou inconscientemente por outras e é esse processo de percepção que transforma os comportamentos humanos. Dá-se participação quando as pessoas envolvidas passam a reconhecerem-se como “notadas”, “percebidas” ou “consideradas” pelas outras, ou seja, a comunicação estabelece-se num plano intersubjetivo e sistêmico em que as pessoas participantes “sabem” que suas percepções foram notadas pelas outras. Essa metacomunicação é importante para a construção de consensos porque as interações compreendem os enunciados que serão tomados como principais, dentro de um contexto que abarca múltiplos sentidos.

Daqui decorre o entendimento sobre o *bit* de informação, “unidade elementar” da informação, como a “diferença que faz diferença”, atribuída aos estudos do autor. Para Bateson (1972; 1991), não é a comunicação em si que leva informações ao outro e assim o

conscientiza sobre determinado tema ou assunto, de modo unilateral; mas a comunicação em seu aspecto interativo e contextual que possibilita a identificação das pessoas, em seus anseios singulares, até que as distintas percepções encontrem um horizonte em comum. Portanto, a comunicação apenas possui seus efeitos para a transformação social se houver identificação. O que o autor chama de informação é algo mais abstrato, latente na relação entre um e outro, na realização de escolhas com interesses minimamente comuns. Por isso também as múltiplas linguagens tornam-se particularmente relevantes, se pensadas em sua dimensão estética e metafórica, bem como no acolhimento da variedade do público ao qual se destina e se organiza uma comunicação.

Hoyuelos (2006) explica essa relação entre comunicação e pluralidade de linguagens a partir dos efeitos que esta última produz na sustentação do pertencimento das pessoas a uma história ou experiência compartilhada de modo a abarcá-la em sua complexidade contextual, valendo-se de diversos aspectos implícitos e intersubjetivos que não perpassam apenas a palavra. Segundo o autor,

A comunicação supõe uma coordenação de atuações que não depende do que se transmite, mas da capacidade de estabelecer uma escuta recíproca. Como observadores, definimos como *comunicativos* os comportamentos que se verificam em um acoplamento social e definimos como *comunicação* o comportamento que se tem como resultado dos comportamentos comunicativos (HOYUELOS, 2006, p. 55, tradução nossa, destaques do texto original).

Em Reggio Emilia, portanto, os distintos formatos que assume a documentação pedagógica pressupõem o compartilhamento de significados e possuem efeitos de socialização entre os participantes. No livro *Costruire Partecipazione*, Monica Guerra e Elena Luciano organizam uma coletânea de textos com foco na relação entre as famílias e os serviços educativos, dando destaque para a documentação pedagógica como estratégia para a construção da participação, justamente pela reflexão sobre as comunicações que, dependendo do seu enfoque, possuem alcance interno ao serviço educativo, intermediário quanto às crianças e famílias e externo em âmbito macrossocial. Segundo Guerra (2013),

Por mais de um motivo, a documentação é uma operação profissional de importância fundamental em qualquer contexto educativo. De fato, em primeiro lugar, permite tanto individualmente quanto à equipe escolar enquanto grupo, contribuam para escrever sua própria história, em uma perspectiva que não é apenas reconstrutiva e narrativa, mas que pode resignificar ações e percursos, oferecendo uma chance de refletir e reprojeter escolhas pedagógicas. Ao mesmo tempo, a documentação também é fortemente uma forma interessante de comunicação, que pode ser questionada em vários níveis: o mais interno ao serviço, com colegas, gerentes, administradores; aquele intermediário com crianças e famílias; mas também aquele com quem – mais externamente à escola – está interessado em conhecer os serviços educativos (GUERRA, 2013, p. 35, tradução nossa).

verifica-se que a documentação é uma operação de seleção em relação aos inúmeros objetivos, significados e conteúdos promovidos como serviços, bem como em relação aos diversos materiais produzidos. Nesse sentido, é um compromisso que deve pertencer o máximo possível a todo o grupo educacional, prevendo pelo menos alguns momentos de compartilhamento e confronto sobre o assunto: de fato, essa seleção em si não é neutra nem fácil, pois coloca representações em questão, expectativas e interpretações de cada um. O resumo que se segue – embora não aspire ser completamente exaustivo – deve, no entanto, ter caráter de exaustividade, permitindo compreender não apenas as ações realizadas, mas também os significados e motivações subjacentes. (*Ibid.*, p. 35, tradução nossa).

Na compreensão da autora, a documentação pedagógica, tomada enquanto reflexão sobre os conteúdos registrados para que seja produzida uma comunicação com um foco específico, faz-se no caráter exaustivo de interpretação dos significados subjacentes. Os três níveis de documentação citados por ela – interno ao serviço; intermediário com crianças e famílias; e externo ao serviço – podem partir de questões sociais distintas e perpassam processos de elaboração igualmente distintos:

Algumas perguntas orientam tanto a progettazione quanto cada trabalho documental, questionando antes de tudo os objetivos que nos movem, ou seja, as razões pelas quais decidimos implementar um determinado processo de documentação, bem como os destinatários de nossa comunicação; disso derivam os conteúdos e métodos, bem como os aspectos formais, como o tipo de linguagem e o suporte. A primeira pergunta, portanto, diz respeito à escolha do que documentar, uma escolha que será baseada nos propósitos comunicativos e reflexivos que esta documentação pretende apoiar: esses propósitos, é útil recordá-lo, devem sempre levar em consideração não apenas os interesses e perguntas daqueles que tem a tarefa de criar o material documental, mas também e acima de tudo do potencial destinatário. A documentação, de fato, é certamente uma forma de comunicação particularmente interessante, que pode apoiar reflexões naqueles que a receberão (GUERRA, 2013, p. 35, tradução nossa).

A documentação pedagógica encontra suas razões mais interessantes no processo de explicitação induzido por quem cuida dela e no processo de participação que promove naqueles que a recebem: nos dois casos, trata-se de ir às raízes das escolhas educacionais compartilhadas, para relê-las, disponibilizá-las de forma transparente e compartilhá-las com maior consciência mútua. Aqui, nesta possibilidade de diálogo leve, no qual todos podem se posicionar no tempo e da maneira possível, aberto a muitas sugestões de quem o inicia e a diferentes interpretações de quem o usa, reside o valor mais interessante da documentação pedagógica (*Ibid.*, p. 35, tradução nossa).

Il diario al nido per fermare la storia dei bambini: storia di Laura, representa um dos formatos que a documentação pedagógica pode assumir. Publicado em 1983, o documento é composto por imagens e inscrições de duas professoras que acompanharam a chegada da bebê Laura ao *Nido Arcobaleno*, em Reggio Emilia. O diário traz uma série de histórias, das quais se destaca *Il tic-tac dell'orologio*, narrativa que dá visibilidade ao interesse da criança e sua interação com a imagem do relógio presente na revista e as interpretações que atribui a esse

objeto, em diálogo com a educadora⁹³. A sequência demonstra o potencial da criança em transpor suas aprendizagens, generalizando-as para outros contextos, num processo cognitivo em que as interpretações perpassam as linguagens visual, sonora e gestual.

Segundo Edwards e Rinaldi (2009), nesse exemplo, a documentação é importante para uma auto análise dos comportamentos dos educadores, a forma como acolhem e relacionam-se com as crianças, também para “escutar” os sinais ou pistas que as crianças deixam quando exploram suas experiências. Em nível interno ao serviço ofertado, viabiliza a participação mediante o aprimoramento profissional. Além disso, o diário nesse formato aproxima famílias e educadores, quando dá sentidos à ação pedagógica e valoriza a forma que a bebê encontrou para lidar com seu objeto de conhecimento. Ao mesmo tempo, há também uma oportunidade para a própria criança em reconhecer-se na sua história, que poderá ser resgatada no futuro, até mesmo para o desenvolvimento da auto confiança e da imagem positiva de si mesma, visto que há interesse dos adultos nas expressões e sinalizações presentes na infância. Assim, apresenta-se um nível intermediário da documentação pedagógica, em que se nota a participação das crianças e das famílias. Soma-se ainda nesse exemplo a possibilidade de pensar sobre a documentação pedagógica em seu nível externo ao serviço, visto que traz subjacente duas considerações: primeiro porque a elaboração desse formato de documentação justificou-se, naquele contexto, pela necessidade de construção de confiança entre famílias e um serviço educativo que se implementava naquela realidade (EDWARDS; RINALDI, 2009), isto é, seu processo de criação visava comunicar uma mensagem com a preocupação de união entre adultos não apenas para casos específicos, mas de todo um serviço social; segundo porque o diário se tornou uma representação emblemática da abordagem Reggio-emiliana, que conduz reflexões a outros interlocutores, interessados por essa temática ou abordagem de trabalho pedagógico.

Esse exemplo – *Il diario al nido per fermare la storia dei bambini: storia di Laura* – é bastante completo porque ele possibilita o entendimento sobre o tema baseado nos três níveis citados por Guerra (2013) quando se questiona a documentação. Outra forma de notar o engajamento das famílias e sua participação, também relacionada aos processos de elaboração das comunicações, é sua ação direta em projetos escolares desenvolvidos pelas crianças. O projeto *Luna Park degli uccellini*, realizado em 1992 na *Scuola La Villetta* com crianças entre 5 e 6 anos, tinha como objetivo a construção de um “parque de diversão” para os pássaros que

⁹³ A bebê Laura folheia a revista e se entretém com imagem do relógio. A professora mostra o que possui com ela, aproxima o objeto de seu ouvido para que escute o som que faz. Então a bebê vai em direção ao relógio da revista, coloca-o junto à orelha, tentando também escutar o som. A sequência de imagens apresenta-se publicada em Edwards e Rinaldi (2009).

habitavam a área externa da escola⁹⁴. Mediante assembleias com as crianças, a elaboração de mapas conceituais para analisar e acompanhar seu pensamento (HOYUELOS, 2020) e a comunicação à comunidade escolar sobre o que já haviam investigado na área externa, o projeto resultou na construção, com a colaboração das famílias, de uma fonte para os pássaros no parque da escola, na parceria entre adultos e crianças para a transformação do seu entorno. Nesse caso, famílias compartilhavam dos objetivos das crianças em encontros entre pares, dado que as estratégias de comunicação visavam alcançar ampla participação:

A escola que propõe Malaguzzi é, antes de tudo, uma instituição de criação cultural, mas não separada ou alienada do território urbano e social. Âmbito do qual extrai inspirações arquitetônicas e ambientais: das praças, das ruas, das instituições recreativas. O importante, na ideia de Lóris, é construir uma escola amável capaz de acolher os direitos das crianças, dos trabalhadores, dos pais, dos cidadãos. Espaços que devem recorrer pistas, presenças e memórias de todos os seus habitantes (HOYUELOS, 2006, p. 86, tradução nossa).

Seguindo a mesma lógica de Bateson (1972; 1991), a pedagogia reggio-emiliana não separa comunicação e interação, porque situa estas ações em território comum de ideias, pensamentos, teorias e sentidos, em sua circularidade infinita. Essa experiência da *Scuola La Villetta* com o projeto *Luna Park degli uccellini* demonstra como a comunicação depende da interação; e se há objetivo em ampliar a participação para além da equipe escolar, dimensão interna ao serviço educativo, faz-se necessária a presença dessas pessoas. É também um modo de unir as experiências dos adultos às experiências das crianças; mais especificamente quanto aos educadores, quando as comunicações resultam de processos reflexivos que consideram as interações das crianças entre pares e com os adultos, os sentidos da profissionalidade docente unem-se aos sentidos das aprendizagens das crianças.

Nessa abordagem, é importante reforçar o papel exercido pela concepção de criança, já que diversas comunicações podem ser pensadas com vistas à construção de participação e engajamento em algum tema de ordem social, mas a documentação pedagógica apenas se materializa se houver subjacente à comunicação a imagem da criança competente e protagonista. Processo e conteúdo são interdependentes na documentação pedagógica, cada qual com ênfase nos aspectos da reflexão e da comunicação; mas em se tratando das relações entre educação e infância, estes dois aspectos devem condensar, intencionalmente, uma “imagem” de criança.

Daqui se conclui que entre comunicação e transformação social, não se insere apenas a participação, mas também um ideal norteador do processo reflexivo. Não é qualquer forma de

⁹⁴ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=e6rox33-sHc>

comunicação ou quaisquer conteúdos que alcançam estatuto da abordagem de documentação pedagógica; é preciso a sustentação de suas concepções e intencionalidade alinhada a elas. Na percepção de Hoyuelos (2006),

A documentação para Malaguzzi é, ao mesmo tempo, a estratégia ética para dar voz à criança, à infância, e para devolver uma imagem pública à cidade sobre o que a própria cidade estava investindo nas escolas. Também é uma estratégia estética por que as documentações apresentadas – basta apreciar a exposição *As Cem Linguagens da Criança* – tem alguns critérios de qualidade estética muito importantes. E, além disso, é uma estratégia política por que oferece uma identidade à cidade, uma imagem internacional. (HOYUELOS, 2006, p. 197, tradução nossa, destaques do texto original).

A “ética do encontro” é importante para a compreensão desse ideal norteador das reflexões na documentação pedagógica e traz ainda *insights* sobre o tema da educação para todos. A concepção de criança transparece em princípios éticos, estéticos e políticos, e toma forma ou materializa-se em estratégias de recorrida sistemática do que as crianças fazem e expressam no decorrer dos atos educativos. Ao mesmo tempo, o projeto de escola inspira-se por representações e finalidades do momento histórico presente, ou seja, posiciona-se de modo a transformar estruturas sociais e culturais até que sejam coerentes à imagem da criança competente e protagonista. Se a interlocução entre múltiplas linguagens favorece e organiza o pensamento das crianças e rompe com a tradição da palavra do mundo dos adultos, então sua metáfora questiona as categorizações em etapas do desenvolvimento infantil. A relação entre adultos e crianças é ética quando o encontro entre os mundos simbólicos que habitam e compartilham estabelece-se mediante o respeito mútuo e recíproco, afastando qualquer possibilidade de colonização ou sobreposição. Esses “encontros possíveis” entre adultos e crianças, entre as abstrações de seus mundos culturais e simbólicos, são assim representadas nas comunicações.

Segundo Moss (2013), a participação depende do respeito pela diversidade que, por sua vez, perpassa a adoção de uma ética relacional que valoriza a heterogeneidade ao máximo. Para o autor, a “ética do encontro” inicia-se quando se desafia uma sólida tradição filosófica da primazia do conhecimento que alguém ou alguma categoria social possui sobre outro alguém ou outra categoria. Nessa tradição, quando o outro é capturado por esse alguém detentor do conhecimento, então a subjetividade desse outro é aprisionada até que seja transformada ou readequada ao padrão esperado. Esse processo ocorre, por exemplo, quando há expectativas dos adultos sobre as aprendizagens das crianças, com a tendência a classificá-las em níveis ou estágios de desenvolvimento; mas também quando são projetadas crenças de

sucesso ou fracasso escolar em pessoas provenientes de diversas classes sociais e econômicas, diferentes etnias e formas de lidar com seu potencial cognitivo. Em última instância, nessa perspectiva, a ética do encontro tem sua importância para a construção da participação ao passo em que também questiona um mundo binário e excludente:

A ética do encontro tenta contrastar esse ato, respeitando a absoluta alteridade do Outro, de sua total singularidade; este é um Outro que não posso representar e classificar no meu sistema de categorias, que não posso tentar conhecer impondo minha estrutura de pensamento e entendimento (MOSS, 2013, p. 20, tradução nossa).

Há uma metáfora de conexão entre mundos: no caso de Reggio Emilia, partindo do questionamento do conhecimento psicologizante da época e consolidação da abordagem de documentação pedagógica (e ainda prevalente no mundo contemporâneo), a conexão dá-se entre os mundos dos adultos e das crianças, porque a intenção era denunciar as hierarquias e o silenciamento da infância. Esses mesmos princípios, que são éticos, estéticos e políticos, conduzem a compreensão desses “encontros possíveis” como metáfora de conexão entre mundos que são distintos, o que traz à tona a essência da educação inclusiva. Curioni (2020) nomeia *piccoli noi* estes mundos, “pequenos nós”, que estão à margem de uma sociedade mais inclusiva, para referir-se não apenas à cultura lúdica infantil, mas às diferentes formas de estar no mundo de comunidades estrangeiras que habitam a *comuna* e outras condições que afetam ou influenciam o exercício da cidadania. Na defesa de uma educação que seja para todas as crianças, a ética transpõe-se para encontros possíveis, dentre mundos antagônicos e singulares, para que rupturas sejam superadas e pontes sejam construídas, na demonstração e valorização das diferenças para a concepção de um mundo plural.

Quando esses princípios vinculam-se às intenções da documentação pedagógica e à reflexão sobre caminhos de contestação para seus questionamentos norteadores – planejar o que, para quem, com o que, como, quando e onde compartilhar os acontecimentos escolares – questionamentos subjacentes à elaboração das comunicações, a construção da participação traz uma ética que denuncia o pareamento exclusão-inclusão:

Após a escolha do objeto, o trabalho documental diz respeito à coleta da matéria-prima, que pode consistir em inúmeros suportes, como observações, fotografias ou transcrições de conversas. Nesta fase, a coleção continuará como um funil, progressivamente mais focado com a crescente precisão dos problemas que surgirão e, consequentemente, as dimensões que serão destacadas. Essa fase será seguida pela identificação dos códigos de comunicação mais pertinentes com relação aos interlocutores, fornecendo, por exemplo, linguagens mais ou menos técnicas... e a reformulação do material produzido na forma e suporte que parecem mais úteis e relevantes, por exemplo, em papel, vídeo ou painel. Além de ser consistente com os objetivos iniciais, a documentação também deve ter coerência interna em suas várias partes e em seus diversos aspectos, em um processo de reforço e esclarecimento

mútuos, de modo a tornar o mais explícito possível os significados que frequentemente estão implícito ou tomados como verdades. A comunicação eficaz deve fornecer consistência entre os aspectos de conteúdo e forma. (GUERRA, 2013, p. 35, tradução nossa).

Quando a comunicação visa construir participação com foco no desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva e dá visibilidade aos “encontros possíveis” entre todas as crianças, entre pares e com os adultos, então se torna exequível veicular uma mensagem que questiona o pareamento exclusão-inclusão e promove reflexões para a transformação social. É exequível porque nesse processo emergem múltiplas narrativas, maneiras de ver e entender o mundo, perspectivas e paradigmas, de modo que o pensamento crítico introduz uma atitude em relação ao que se apresenta na experiência social das pessoas como fatos concebidos como naturais, atemporais e indubitáveis. Segundo Peter Moss, “em frente às máximas do seu tempo, o espírito da sua própria época, é uma questão de interromper o fluxo de narrativas que codificam experiências e as tornam estáticas” (MOSS, 2013, p. 20). Então a prática democrática significa ser capaz de acolher múltiplas linguagens e formas de estar no mundo: a comunicação concebida nessa abordagem, em que o respeito à diversidade dá-se na ética do encontro, promove a participação.

Nesse processo, os encontros possíveis revelam que todas as crianças são competentes e protagonistas, todas possuem o direito de exercer suas subjetividades. E aqui cabe um olhar para as crianças, suas interações e brincadeiras, pois suas modalidades de identificação entre pares supera o pareamento exclusão-inclusão. Os encontros das crianças entre pares assentam-se na cultura lúdica, nas múltiplas linguagens, e não na potencial diferença entre uma e outra criança:

o gênero, a cor da pele, a cor dos olhos, ter ou não um braço paralisado, ser dessa ou daquela religião, morar aqui ou ali, não tem grande relevância. Algum estranhamento pode deter a atenção, pode causar espanto, criar curiosidade, mas não há reação de rejeição entre eles. Nas crianças bem pequenas, as observações, as relações mútuas, as interpretações e posteriormente as perguntas e questionamentos inevitavelmente surgem não apenas na fala, mas também nos desenhos, na imitação, nas brincadeiras de faz-de-conta, mas significadas pelos sentidos desencadeados no percurso de convivência coletiva. Desse modo, quanto mais crianças respeitadas em suas particularidades e características diferenciadas estiverem presentes na convivência dos ambientes, participando da vida escolar, mais garantias teremos para favorecer, no coletivo, aprendizagens menos preconceituosas. (BARBOSA, 2009, p. 63).

Outra questão importante para pensar a educação das crianças pequenas é a de que a diversidade constitui-se na relação com o pertencimento. As crianças, em suas diversidades, também manifestam lógicas de pertencimento. Em seus processos singulares de pertencimento social e cultural, elas precisam encontrar modos de favorecer suas características identitárias, como também procurar estabelecer as diferenças que as singularizam no seu grupo. As primeiras experiências das crianças na educação infantil são fundamentais para sua formação, pois se tornam, no corpo, o

referencial “vivenciado” de concepções e práticas sociais. Muitos (pré)conceitos, ou interpretações, compreensões e valorações são estabelecidos nessa faixa etária através dos encontros afetivos no convívio com pessoas e instituições que indicam comportamentos e apontam significados que têm efeitos de longa duração. (*Ibid.*, p.63).

Nos seus processos de identificação e pertencimento, as crianças superam pareamentos e mundos binários com encontros que se consolidam mediante múltiplas linguagens e cultura lúdica. Quando as comunicações revelam esses processos que as crianças exercem em seu estar no mundo, há o rompimento de paradigmas.

A forma como a escola comunica as aprendizagens das crianças tem efeitos no modo como se dá a relação com as famílias, sua proximidade ou afastamento, a partir do alinhamento de concepções e respeito às diferenças. A documentação também empresta da consciência dos adultos às crianças para que se percebam nos processos de aprendizagem entre pares e se reconheçam como participantes ativos no seu contexto de vida (HOYUELOS, 2006; 2009). O mesmo pode ocorrer para outros interlocutores, desde que processo e conteúdo condensem esta intencionalidade. Pensar sobre o destinatário de determinada comunicação e qual lugar esta ocupará na comunidade, principalmente quando há uma preocupação social, é importante para que não se restrinjam as possibilidades: há distinções entre criar uma exposição para um evento maior, como o recorte que narra experiência da professora Débora, e produzir um material que será arquivado sem visibilidade.

Nessa categoria de análise, buscou-se inspiração na abordagem Reggio-emiliana para versar sobre as relações entre comunicação e transformação social. No entanto, antes de concluir a discussão, é importante demarcar algumas diferenças que compõem os contextos sociais dos quais os protagonistas compartilham em Reggio Emilia e, mais especificamente, na EMEI Luciana Azevedo Pompermayer. Enquanto que no primeiro as pessoas partilham de relações sociais e comunitárias, no segundo há uma ruptura entre equipe escolar e famílias, que não compartilham situações de convívio social para além das questões relacionadas à escola: são adultos que muitas vezes não residem no mesmo bairro e ocupam posições econômicas hierárquicas, dado que cerca de 85% das famílias que a EMEI Luciana Azevedo Pompermayer atende não possui nível universitário (PPP, 2018), diferindo do nível exigido para o exercício da profissão docente. Tais diferenças, decorrentes da realidade social e cultural prevalente nos dois países podem resultar em outros estatutos ou qualidades para as interações entre as pessoas envolvidas, pois o processo de identificação entre elas é diverso, o que, como já explorado, produz efeitos na construção da participação. A equivalência entre posições também não se refere apenas à condição econômica das pessoas, mas à manifestação

de posicionamentos dos educadores quanto às reais potencialidades das crianças. Em Reggio Emilia, há uma relação honesta com as famílias, decorrente da confiança que a equipe escolar possui sobre sua ação pedagógica enquanto comunidade educativa. Esse perfil ou aliança não se manifesta na EMEI Luciana Azevedo Pompermayer, visto que ainda há divergências sobre as concepções que se tem sobre todas as crianças dentre os diversos segmentos profissionais que atendem a esse público. Essa ausência de alinhamento enfraquece a identidade escolar e dificulta a construção de parcerias mais efetivas, visto que não é predominante o encontro ético entre subjetividades e pode persistir a valorização de algumas em detrimento de outras.

A partir dos recortes apresentados a respeito das formas de compartilhamento do trabalho escolar e da frequência em que foram observados no decorrer da produção de dados, depreende-se que os processos ainda demandam reflexão não apenas para viabilizar as comunicações, mas para a construção de consensos até mesmo no âmbito interno ao serviço educativo. Que reflexões norteiam a elaboração de um relatório institucionalizado? Por que são feitas umas escolhas e não outras? Como se dá o préstimo da consciência dos adultos às crianças no desenvolvimento de projetos que contam com estratégias como assembleias, mapas conceituais, produção de conteúdos e sua sistematização em comunicações? Dentre as publicações de alcance nacional, veiculadas virtualmente ou não, qual imagem prevalece sobre as crianças? Todas elas são concebidas como competentes e protagonistas da própria aprendizagem? Que mecanismos operam para que se exerça responsabilidade social? Qual o grau de consciência que os atores envolvidos possuem a respeito de temas mais amplos?

Finaliza-se esta seção compartilhando desses questionamentos, até porque lidam com aspectos que se demonstraram com certa fragilidade na pesquisa. Qualquer abordagem pedagógica que não perceba na comunicação uma estratégia para a promoção da participação e seus efeitos para a transformação das realidades sociais, não terá como prática o manejo de conteúdos para que alcancem objetivos em comum. Ao mesmo tempo, estes são processos coletivos, situados numa concepção pedagógica, por isso, para que tenham alcance, sua execução não se limita à ação de uma professora isoladamente. Nesse sentido, a educação infantil torna-se mais inclusiva na medida em que haja a consolidação de uma pedagogia participativa, que seja capaz de dar visibilidade às competências e protagonismo de todas as crianças de modo equivalente e que possa comunicar mensagens que questionem pareamentos e mundos binários.

12 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em que medida a qualidade do serviço ofertado nas escolas destinadas à infância relaciona-se à construção de uma educação infantil mais inclusiva? O planejamento institucional e a promoção de relações de bem-estar no contexto educativo dependem de características individuais e diferentes formas de expressão de cada criança? Conviver com uma criança com diagnóstico de deficiência implica em quais diferenciações para a efetivação da ação pedagógica? Há maior carência de recursos nessas situações ou estas apenas tornam aquela mais evidente?

É difícil responder ao questionamento sobre o que seria a qualidade na educação sem considerar as concepções. Quando se diz sobre a educação infantil, trata-se dessa especificidade, da construção de significados, dos modos de acolhimento das crianças, suas infâncias e famílias. Porém, quando se diz que a escola não tem qualidade para acolher as crianças “com deficiências”, ou seja, quando a especificidade da educação infantil corre o risco de ser substituída por outra “especificidade”, ainda que de forma velada e sem clareza conceitual, emergem outras preocupações.

Uma dessas preocupações diz sobre a imagem de criança e outra reside nas possibilidades de organização dos contextos escolares. Toda vez que se questiona a qualidade do serviço ofertado em função de um público alvo, então são as concepções que estão em jogo e não exatamente uma definição sobre a qualidade. Nessa lógica, a imagem de criança revela-se nas potenciais dúvidas sobre sua capacidade de brincar e interagir entre pares; e o modo como se organiza a instituição educativa demonstra a concepção de educação: quanto mais os recursos são destinados ao atendimento de uma criança porque há uma “deficiência” – em função do seu diagnóstico, sem atentar para outras justificativas pedagógicas que também sejam condizentes à conquista de recursos até mesmo para o acolhimento e bem-estar das demais crianças –, mais enfraquecido está o ideal de educação para todos.

O principal objetivo desta investigação consistiu em discutir a importância da documentação pedagógica como abordagem para a educação de todas as crianças. A literatura sobre o tema revelou que o conceito já se alinha, em sua essência, à educação para todos, visto que nasceu e se desenvolveu no entrelaçamento de princípios éticos, estéticos e políticos, coerentes à construção de uma sociedade mais democrática. De modo complementar, na busca pela compreensão sobre como as estratégias pedagógicas, sua escolha e definição, materializam estes princípios nos contextos educativos, em especial como sucedem em Reggio Emilia e como se demonstraram no estudo de caso apresentado neste

trabalho, explicitaram-se três temas principais: (i) o diálogo entre concepções e o aspecto estético da formação profissional para o exercício da docência na educação infantil; (ii) a experiência docente, possibilidades de mediação e condições de trabalho que operam no cotidiano escolar; e (iii) o potencial da comunicação para a transformação social.

Esses temas, em articulação aos objetivos específicos da pesquisa, ressaltam a experiência docente, o foco na ação pedagógica, enquanto modo de organização do que será desenvolvido entre adultos e crianças, situando-se também nos contextos escolares sob e com efeitos em terreno político. Concebida no sentido definido por Dewey, trata-se de uma experiência de caráter intelectual e social. Quando a visibilidade dos processos de aprendizagem, interação e brincadeira de todas as crianças é uma ação intencional e privilegiam-se os princípios do conceito de documentação pedagógica, há subjacente uma mensagem que rompe paradigmas, ainda mais quando se dá visibilidade a crianças que muitas vezes não são reconhecidas como capazes, por sua singularidade, concebida pelos adultos como destoante de um padrão esperado.

O que a Sophia está mostrando quando escolhe brincar com o Kaynã e justifica sua escolha verbalizando “é por que eu gosto dele”? O que as crianças entre pares estão sinalizando quando criam e modificam as regras de um jogo com bola em função da participação do Eric? O que falam os desenhos das crianças quando representam a diversidade entre os amigos?

“Eu acho que seu melhor amigo é o Juan, e o Kaynã, por que você brinca mais com eles.” “É... (sorrindo).” “Com Juan é de pega-pega” “O Kaynã eu gosto de ficar perto dele.” “Por que você gosta de ficar perto dele?” “É assim, por que sim.” “Por que sim? O que vocês fazem de legal, que você gosta?” “A gente gosta de brincar”. “Eu vi você conversando com ele e dizendo pra ele segurar o carrinho”. “Ele é meu amigo, eu gosto dele!” (Sophia, Áudio 27, 2018).

As crianças não percebem as diferenças entre si como fatores excludentes; para elas, é só outra forma, diversa, de estar no mundo, e as múltiplas linguagens operam na construção de laços de amizade. O parceiro não deixa de ser equivalente porque é diferente ou porque há uma deficiência; entre as crianças prevalece uma afinidade de interesses, seja por brincar e explorar as situações cotidianas seja por preferências de amizades. Ao se encontrar com as experiências das crianças, a experiência docente lida com as possíveis continuidades que geram aprendizagens, tem como compromisso ético a valorização das manifestações expressivas de todas as crianças e ocupa seu lugar de conhecimento quando há deliberação consciente na relação com seu contexto.

A primeira categoria de análise “Concepções e formação profissional: *Osservare* múltiplas linguagens, refletir em múltiplas linguagens” explicitou a importância do diálogo com diferentes formas de manifestação estética para que a pedagogia da escuta seja fortalecida. Vivências que agucem a percepção humana, a apreciação e a reflexão sem o aprisionamento da linguagem verbal contribuem para o exercício da observação da criança e melhor compreensão sobre os temas que lhe despertam interesse. Valoriza-se o trabalho com as múltiplas linguagens não apenas porque ampliam as possibilidades de engajamento das crianças e favorecem a organização de seu pensamento cognitivo, mas também porque auxiliam ao adulto em sua conexão com as manifestações diversas da infância. A sensibilidade para a “escuta” das crianças é um funcionamento cognitivo que se beneficia de vivências estéticas: estas contribuem para que a ação pedagógica revele a concepção de criança protagonista. Isso reforça a importância da continuidade da formação profissional e inserção de propostas nos currículos acadêmicos que tenham como foco as múltiplas linguagens, numa abordagem mais estética e menos técnica. O ateliê e a figura do atelierista em Reggio Emilia ajudam a romper com a “tradição da palavra” e são estratégias que devem ser concebidas a partir desta perspectiva e não do caráter de especialidade do profissional de artes.

Sobre a questão da especialidade profissional, essa categoria de análise trouxe como posicionamento que todas as crianças se beneficiam de diálogos intersetoriais, principalmente entre educação e saúde, sem a colonização de um campo de saber pelo outro. Diferentes profissionais que atuam junto às crianças podem ocupar posições hierárquicas de saber na cadeia discursiva, ainda que não seja intencional. Um caminho para a transformação dessa lógica encontra sustentação nas pedagogias participativas, porque quando todas as pessoas se sentem pertencentes ao contexto escolar, convivem e dialogam em prol de um objetivo em comum, quando são parte presente de um todo social, então passam a buscar alinhamentos entre diversas percepções e emerge uma identidade coletiva na qual a responsabilidade é compartilhada. Nesse sentido, os saberes de diferentes profissionais, especializados ou não, do campo da educação e da saúde, são importantes; desafios ocorrem quando não há participação efetiva, quando não há presencialidade.

Revelou-se na categoria de análise “Experiência e mediação: o papel dos adultos e as mediações distribuídas nos tempos e espaços escolares” que as demandas de todas as crianças são melhor atendidas quando há mais de um adulto mediador, parceiros na decisão sobre como atuar junto às crianças, no contexto de aprendizagem. É o modo de garantir os direitos de todas as crianças em situações de cuidados pessoais, quando um parceiro mais experiente

se faz imprescindível para seu acolhimento. Também é o que viabiliza a ação pedagógica em pequenos agrupamentos, tão importante para a educação de todas as crianças porque atende a três aspectos fundamentais para a continuidade dos projetos educativos: respeita o movimento e a interação característicos da infância na realização de projetos de investigação entre pares; reconhece as múltiplas formas de expressão e linguagem na construção de participação e pertencimento de grupo; e viabiliza a construção de comunicações que deem visibilidade a esses processos. Sem o investimento na parceria entre adultos, a qualidade do serviço ofertado cai, pois os percursos de todas as crianças possuem menores chances de exploração por parte da experiência docente. É mais provável que se dê ênfase em projetos coletivos, que embora possam contribuir para as aprendizagens das crianças, são mais coerentes a outras abordagens de trabalho, sem um olhar mais sistemático à forma como as próprias crianças organizam-se socialmente na exploração de seus projetos.

A partir dessas reflexões, constatou-se que ainda são vivenciadas cotidianamente propostas “para incluir” e não “para todas as crianças”, porque as ações pedagógicas ainda são balizadas por políticas que dialogam numa perspectiva binária que oscila entre o padrão e o que destoa dele, ao contrário de políticas de ampliação da qualidade para todos, num “desenho” que seja universal. Nesse aspecto, não se questionam políticas destinadas à educação especial, mas àquelas que operam principalmente em âmbito municipal e que orientam condições contextuais para as realidades escolares. Ter adultos em proporção suficiente para atender aos direitos e demandas de todas as crianças não deveria condicionar-se a “direitos especiais”, mas sim à qualidade do serviço ofertado durante a infância. Os adultos são mediadores nos contextos de aprendizagem e sua participação altera substancialmente a forma como a equipe docente lida com o planejamento, seja para lidar com os cuidados pessoais de todas as crianças, seja para acompanhar projetos em pequenos agrupamentos.

Na terceira categoria de análise “Comunicação e transformação social: acervo e o alcance dos conteúdos” foram explorados os aspectos de “processo” e “conteúdo” da documentação pedagógica, dando-se ênfase ao papel da participação nas relações entre comunicação e transformação social. Buscou-se inspiração em Reggio Emilia para melhor compreensão sobre como o processo de identificação entre os interlocutores auxilia o alinhamento de suas concepções e de seus horizontes para a consolidação de um objetivo em comum. A equivalência entre as posições que as pessoas ocupam e seus saberes, sua presença nos contextos educativos, resultam na ampliação da participação e contribuem para a transformação de contextos e o fortalecimento de posicionamentos políticos. Que reflexões

norteiam a elaboração de qualquer conteúdo com a finalidade de compartilhamento do trabalho escolar? Qual compromisso ético, estético e político? Todas as crianças são concebidas como competentes e protagonistas de sua própria aprendizagem? Qual o grau de consciência que os atores envolvidos possuem a respeito de temas mais amplos, dos quais as crianças também fazem parte?

Quando as comunicações revelam os modos como as crianças exercem seu estar no mundo, como exploram as múltiplas linguagens em seus processos de aprendizagem e como criam relações de pertencimento na equidade que atribuem entre pares, há o rompimento de paradigmas. As crianças não parecem “respeitar as diferenças”, até porque esta ideia de “respeito” já vem carregada do sentido de que há um padrão a ser seguido e há uma ou mais parcelas destoantes desde padrão, por isso, estas precisam ser “respeitadas”. É uma ideia nascente e recorrente no mundo dos adultos. Ao contrário disso, as crianças demonstram não se importar com as diferenças; para elas, há outro objetivo, outro sentido subjacente nas relações. Quando visível aos interlocutores, é essa ausência de categorização ou mesmo julgamento das diferenças entre pares, tomada a partir da referência do que é ou não ser/estar “deficiente”, que comunica a mensagem de que é possível transformar o olhar para todas as crianças. O “desconhecido” que se revela no encontro ético entre os mundos dos adultos e das crianças, quando há subjacente o tema da diferença, alinha-se à pluralidade do mundo da infância e não à reiteração de cisões ou binarismos do mundo dos adultos.

Ao estudar sobre as expressões e conceitos da educação infantil, educação para todas as crianças e documentação pedagógica, e explorar os modos como foram se delineando ao longo do tempo nos países que comportam os contextos educativos em pauta, observou-se a presença de raízes comuns quando se trata de referências a autores que se interessaram pela infância e quando se destacam as interações e a brincadeira como eixos norteadores das propostas para as crianças pequenas. Logo, as mesmas raízes sustentam as concepções defendidas pela pedagogia da infância; contudo, é na sua relação com as condições históricas e políticas de cada localidade, seus aspectos sociais e culturais que emergem contornos próprios para os estabelecimentos voltados à educação desta faixa etária. Se no Brasil a universalização do atendimento em creche e pré-escola ainda é um desafio, mesmo com a garantia do direito ao acesso definido por lei, na Itália partiu da sociedade reivindicar a criação de instituições, o que ampliou o atendimento, ainda que não seja uma etapa de escolarização obrigatória.

O que há entre a efetivação de políticas públicas e os laços interpessoais? O diálogo entre múltiplas formas de pensamento individual, diferentes pontos de vista, é imprescindível

para a construção de um horizonte em comum e é esse pensamento coletivo o que impulsiona o engajamento das pessoas. Almeja-se por uma escola mais inclusiva, mais democrática; uma escola que seja sustentada por relações mais humanas. É uma conquista no Brasil que todas as crianças tenham acesso à escolarização na infância; então que este acesso esteja sempre permeado por condições que tornem possível a materialização dos princípios norteadores da ação pedagógica com essa faixa etária. Nesse sentido, é relevante a compreensão sobre fatores que ampliam a qualidade na educação infantil como um todo e que mecanismos são necessários para favorecê-los nos contextos educativos.

Esse trabalho retoma que:

- Resoluções municipais devem respeitar a adequada proporção entre adultos e crianças, com a consciência de que certas ações pedagógicas apenas se efetivam na presença de dois adultos, parceiros no reparto de responsabilidades junto às crianças;
- A estrutura física da escola, o tamanho e a capacidade de atendimento da instituição, pode ampliar ou restringir as possibilidades relacionais entre as pessoas: mais impessoal é a escola que, para atender a demanda de matrículas, é maior estruturalmente e requer mais fragmentações no tempo institucional como alternativa para que todos usufruam de serviços básicos (refeições, cuidados pessoais etc); além disso, a ampliação do público a ser atendido por uma mesma equipe dificulta que todos, adultos e crianças, relacionem-se com maior intimidade, desenvolvam processos de identificação entre si e convivam partilhando das situações com maior engajamento e participação;
- A flexibilização dos horários de entrada e saída das crianças, alinhada às demandas das famílias, ou mesmo a outras atividades importantes para o bem-estar da criança e/ou atendimentos da área da saúde (como as terapias), constitui uma estratégia de respeito e acolhimento;
- Quando há parceria intersetorial, que os distintos profissionais se façam cada vez mais presentes no cotidiano educativo, dispendo de maior parte de sua jornada de trabalho para a consolidação de uma pedagogia participativa e não a perpetuação de uma cadeia discursiva que hierarquiza saberes;
- O horário de trabalho dos profissionais deve contemplar as demandas das crianças em período de regência ao mesmo tempo em que viabiliza a experiência docente, no que condiz à organização da ação pedagógica e à qualificação profissional;
- A formação docente para o exercício na educação infantil beneficia-se de vivências estéticas e artísticas, que tenham outros significantes, que não a palavra, como núcleo do desenvolvimento da linguagem.

No momento em que a educação se apossa de sua prática, em que há maior consciência sobre as escolhas e decisões cotidianas, da interlocução entre os motivos que as nortearam e as concepções defendidas, a classificação entre técnicas pedagógicas “mais ou menos efetivas” ou o julgamento do que é “ser ou não ser um bom docente” dá lugar ao questionamento de condições, muitas vezes determinadas em terreno político. A educação tem também como responsabilidade interpretar os contextos históricos, sociais e culturais, dos quais as crianças participam e que requerem transformações. A qualidade do serviço ofertado em função de um público alvo específico apenas é passível de questionamento, sem ferir as concepções de criança e educação, se houver uma visão ampliada para o questionamento da qualidade da educação infantil como um todo. Quando a escola não acolhe as crianças com deficiências, é duvidoso se acolhe as demais crianças.

Na escrita dessas considerações finais, há ainda o reconhecimento de que todo exercício analítico e sua consequente estruturação em trabalho acadêmico direcionam a definição de categorias de análise, fragmentadas, no intuito de abordar com maior profundidade temas que são inseparáveis em sua essência. Então, assim como a documentação pedagógica é uma estratégia que ganha vida na pedagogia relacional e participativa, no entrelaçamento dos princípios éticos, estéticos e políticos, como as reflexões aqui presentes resultam de recortes de característica analítica, o trabalho pode comportar questionamentos quanto ao caráter integral do contexto educativo que subsidiou o estudo de caso. Também é possível que se depreendam outras interpretações da leitura desta tese.

Um indicativo permanente no estudo e que pode nortear novas investigações traz as percepções das crianças sobre seu cotidiano na escola e sobre as ações dos adultos, se há atitudes mais ou menos alinhadas ao que vem sendo defendido como concepção de infância e educação ou ao que se denomina modelos de inclusão ou exclusão social. Considera-se que, durante a produção de dados, destacou-se este aspecto, sem o devido aprofundamento nesta tese, sendo um tema, portanto, passível do desenvolvimento de pesquisas futuras, de cunho etnográfico e em longo prazo, com foco na melhoria dos contextos de aprendizagem.

Ainda sobre as crianças, é necessário destacar o quanto as imagens foram e são essenciais em processos de pesquisa nessa linha, pois sem sua participação, visibilidade em imagens e sons, dificilmente as argumentações da pesquisa seriam explicitadas com clareza. É válido agradecer novamente o consentimento das famílias e todos os órgãos públicos e fundações que autorizaram o estudo e concederam o uso de imagens. Também às crianças, que consentem verbalmente e até corporalmente, dado que se demonstram confortáveis ou não quanto à presença de um adulto que registra com imagens suas interações e brincadeiras:

é mais respeitoso com a criança prosseguir com a pesquisa quando esta demonstra bem-estar, segue seus projetos, ainda que haja um adulto realizando um trabalho de observação participante. Ainda assim, mesmo que os sinais das crianças já tenham demonstrado consentimento durante o processo de produção de dados, que quando adultos sintam-se cuidados no seu tempo de infância, que possam se ver nas imagens e falas retratadas com orgulho e satisfação.

Na defesa por uma educação infantil mais inclusiva, de que “especificidade” se trata? O que seriam “diferenciações” para a pedagogia da infância? A documentação pedagógica é interpretada como abordagem para a educação de todas as crianças não apenas por razões jurídicas, que perpassam o direito de todos à educação; mas porque nessa abordagem há um projeto maior, coletivo e democrático, no qual a escola é reconhecida e valorizada como espaço relacional, de natureza diversa e multiplicativa. É uma abordagem que extrapola os limites da ação docente, pois questiona seu sentido técnico e se lança para o social, tendo sempre no seu centro o bem-estar da criança competente e protagonista. No alinhamento entre princípios éticos, estéticos e políticos, a educação infantil já acolhe a educação especial e, portanto, torna-se cada vez mais inclusiva na medida em que se amplia sua qualidade.

REFERÊNCIAS

- ABNT. *NBR 14724:2011. Informação e documentação – Trabalhos Acadêmicos – Apresentação*. Rio de Janeiro: ABNT, ago., 2002. Disponível em: https://www.ufjf.br/ppgsaude/files/2008/10/nbr_14724_apresentacao_de_trabalhos.pdf Acesso em: 13 mar. 2020.
- ABNT. *NBR 6023:2018. Informação e documentação – Referências – Elaboração*. Rio de Janeiro: ABNT, nov., 2018. Disponível em: <http://www.fkb.br/arquivos/nbr.pdf> Acesso em: 23 mar. 2020.
- ABRAMOWICS, A.; OLIVEIRA, F. “A sociologia da infância no Brasil: uma área em construção.” *Educação*, v. 35, n.1, jan./abril, 2010.
- ADAMSON, B.; MORRIS, P. “Comparações entre currículos” *In*: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MORRIS, P. (org.) *Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos*. Brasília: Liber Livro, 2015.
- ALARCÃO, I. *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 2005.
- ALBOZ, V. *O olhar docente sobre escuta, autoria e protagonismo das crianças em uma escola municipal de educação infantil na cidade de São Paulo: conquistas e desafios*. 2016. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19206>. Acesso em: 23 mar. 2020.
- AMÂNCIO, I. A. P. *Portfolio: a challenge to the practice and to teacher education*. 2011. 166 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13539?mode=full>. Acesso em: 23 mar. 2020.
- AMATO, A. *Per la critica dello Stato: filosofia, etica e storia nell’attualismo di Giovanni Gentile*. Università degli Studi di Padova, Padova, 2009.
- ANDRADE FILHO, A. C. *O uso do portfólio na formação contínua do professor reflexivo pesquisador*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06122011-092544/en.php>. Acesso em: 20 mar. 2018.
- ANDRADE, E.; CUNHA, M. “O discurso psicológico de John Dewey”. *Revista Brasileira Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 339-354, June 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782013000200006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 mai. 2018.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liberlivros, 2005.

- ANGELINI, D. “Che ci azzecca il Reggio Approach com la riabilitazione?” *Reggio Fahrenheit*. Testimonianza, 2016. Disponível em: <http://reggiofa.com/?p=2581>. Acesso em: 20 jun. 2016.
- ANGELUCCI, C. B. “Medicalização das diferenças funcionais – continuísmos nas justificativas de uma educação especial subordinada aos diagnósticos”. *Nuances*. São Paulo, v. 25, n. 1, jan/abr, p. 116-134, 2014.
- ANOLI, L; MANTOVANI, S. *Giocchi finalizzati e materiale strutturato*. Milano: Franco Angeli, 1983.
- ANTONIETTI, M. “Il profile del insegnate specializzato nelle opinioni di insegnanti in servizio, curricolari e sul posto di sostegno, di infanzia e primaria.” *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, anno II, n. 2, p. 157-176, 2014.
- ANTONIETTI, M.; VENEZIANI, A. “Pratiche inclusive nella scuola dell’infanzia: una ricerca sulle opinioni degli insegnanti”. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, anno VI, n. 2, p. 145-164, 2018.
- ARCE, A. *A pedagogia na era das revoluções: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel*. Campinas: Autores Associados, 2002.
- ARIÉS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1973.
- ARROYO, M. G. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ARROYO, M. G. “A escola é importantíssima na lógica do direito à educação básica” In: COSTA, M. V. *A Escola tem Futuro?* RJ: Lamparina, 2007.
- AQUINO, L. M. L. *et al.* “Base Nacional Comum Curricular: tramas e enredos para a infância brasileira” *Debates em Educação*, Maceió, v. 8, n. 16, jul./dez., 2016.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BALL, S. J. “Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional”. [Entrevista concedida a Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes] *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan.-abr., 2009.
- BALL, S. J. “Sociologias das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional”. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez. 2011.
- BALSAMO, C. *et al.* “Tracce, percorsi, processi: per una documentazione di qualità”. *Hacca Parlante*, n. 4, p. 7-53, 2006.
- BAPTISTA, C. R. “Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados.” *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 17, p. 59-76, maio/ago, 2011.

BAPTISTA, M. C. *et al.* *Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil crítica terceira versão da Base Nacional Comum Curricular*. UFMG/UFRJ/UNIRIO (parceiros), 2017. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/projeto-leitura-e-escrita-na-educacao-infantil-critica-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular/> Acesso em: 20 jun. 2020.

BARACHO, N. V. P. *A documentação na abordagem de Reggio Emilia para a Educação Infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas: um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26032012-161504/pt-br.php>. Acesso em: 13 mar. 2018.

BARBIERI, N. “Loris Malaguzzi: la sua vita e la sua filosofia dell’educazione come nuclei fondativi del Reggio Approach” *In: Scholé: pedagogia dell’infanzia. LV Convegno di Scholé*. ELS Scuola. Brescia: Morcelliana, 2017.

BARBOSA, M. C. S. (coord.) *Práticas Cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para a construção de orientações curriculares para a educação infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BARBOSA, M. C. S. *et al.* “O que é básico da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil.” *Debates em Educação*, Maceió, v. 8, n. 16, jul./dez., 2016.

BARBOSA, M. C. S. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. 2000. 283f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253489/1/Barbosa_MariaCarmenSilveira_D.pdf. Acesso em: 23 mar. 2020.

BARBOSA; M. C. S.; ALBUQUERQUE, S. S.; FOCHI, P. S. “Linguagens e crianças: tecendo uma rede pela educação da infância” *RevistAleph*, ano 7, n. 19, p. 5-23, 2013.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARTLETT, S. “Amiable space in the schools of Reggio Emilia: na interview with Lella Gandini”. *Children’s Environments*, v. 10, n. 2, p. 113-125, 1993.

BARROS, A. A. M. *Saberes docente no contexto da educação infantil: a prática pedagógica em foco*. Campinas: PUC-Campinas, 2014.

BASSOTTO, I. “Generi di documentazione nella letteratura pedagogica”. *In: BENZONI, I. (org.) Documentare? Sì, grazie*. Ranica: Junior, 2001.

BATESON, G. *Steps to an Ecology of Mind*. Northvale, New Jersey: Jason Aronson Inc., 1972.

BATESON, G. *Una Unidad Sagrada: pasos ulteriores hacia una ecología de la mente*. Barcelona: Editorial Gedisa, 1991.

BATISTA, C.A.M. *Ética da inclusão*. Belo Horizonte: Armazém de Ideias, 2004.

- BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BERNSTEIN, B. “Classes e pedagogia: visível e invisível.” *Cadernos de Pesquisa*, n. 42, p. 26-42, maio, 1984.
- BERTOLINI, C.; CONTINI, A. “Munari, Rodari e Malaguzzi nell’educazione alla creatività”. In: GARIBOLDI, A.; CARDARELLO, R. (org.) *Pensare la creatività: ricerche nei contesti educativi prescolari*. Reggio Emilia: Junior Spaggiari Edizioni, 2012.
- BENZONI, I. “La documentazione e le sue funzioni”. In: BENZONI, I. (org.) *Documentare? Sì, grazie*. Ranica: Junior, 2001.
- BICUDO, M. A. *Fenomenologia: confrontos e avanços*. São Paulo: Cortez, 2000.
- BISOGLIO, P. *Teoria della documentazione*. Milano: Franco Angeli, 1980.
- BOBBIO, N. *A Era dos Direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 2004.
- BOCK, G. L. K.; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. “Desenho Universal para a Aprendizagem: a Produção Científica no Período de 2011 a 2016”. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 24, n. 1, p. 143-160, mar. 2018.
- BODROVA, E.; LEONG, D. J. *Tools of the Mind: the vygotskian approach to early childhood education*. New Jersey: Pearson, 2007.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. “Pedagogia das relações”. In: EDWARDS, C. P., GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.) *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.
- BRAY, M.; ADAMSON, B.; MORRIS, P. (org.) *Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos*. Brasília: Liber Livro, 2015.
- BRASIL. Conselho de Estado. *Constituição Política do Império do Brasil*, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824.
- BRASIL. MJ. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: DF, 1988.
- BRASIL. MJ. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.
- BRASIL. *Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC/SEF, 1996.
- BRASIL. MEC/SEF. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. CNE/CEB. *Resolução n.02, de 11 de setembro de 2001*. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, 14 de setembro de 2001.

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

BRASIL. MEC/SEB. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Secretaria de Educação Básica, Brasília – DF, 2006.

BRASIL. Decreto 6949/2009. *Promulga a Convenção Internacional dos Direitos da pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo*. Assinado em NY, em 30 de março de 2007. Brasília: MEC, 2009.

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

BRASIL. CNE/CEB. *Resolução n.04, de 02 de outubro de 2009*. Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, 05 de outubro de 2009. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. CNE/CEB. *Parecer n. 20, de 09 de dezembro de 2009*. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, 09 de dezembro de 2009. Brasília: CNE, 2009.

BRASIL. CNE/CEB. *Resolução n.05, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, 18 de dezembro de 2009. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. CNE/CEB. *Decreto n.6949, de 25 de agosto de 2009*. Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2009. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. MEC/SEE. *Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEE, 2010.

BRASIL. *Decreto Federal n.7611, de 11 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, 19 de novembro de 2011. Brasília: MEC, 2011.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. MEC. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. MEC/SEB. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Secretaria de Educação Básica, Brasília – DF, 2018.

- BROUGÈRE, G. “A Criança e a Cultura Lúdica”. In: KISHIMOTO, T. M. *O Brincar e suas Teorias*. São Paulo: Centage Learning, 1998.
- BROWN, P. M.; BORTOLI, A. “Play and children with sensory impairments” In: SMITH, P. (org.) *The Cambridge Handbook of Play*. Cambridge: Cambridge University Press, 2018.
- BRUNER, J. *Como as crianças aprendem a falar*. Lisboa: Instituto Piaget, 1983.
- BRYMAN, A. “The Debate about Quantitative and Qualitative Research: A Question of Method or Epistemology?” *The British Journal of Sociology*, v. 35, n. 1, p. 75-92, 1984.
- BULGACOV, S. “Estudos Comparativo e de Caso de Organizações de Estratégias” *Organizações e Sociedade*, v. 5, n. 11, 1998.
- BUJES, M. I. *O currículo da educação infantil como dispositivo pedagógico*. Canoas: Ulbra, 2002.
- CABRAL, L. S. A. *A Legislação Brasileira e Italiana sobre Educação Especial: da década de 70 aos dias atuais*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3045?show=full>. Acesso em: 12 mar. 2019.
- CACCIARI, C. “I sensi della metáfora: sul rapporto fra percezione e linguaggio”. In: LO RUSSO, A. M. (org.) *Metafora e Conoscenza: dal Aristotele al cognitivismo contemporaneo*. Milano: Bompiani, 2005.
- CACCIARI, C. “Diritto alla soggettività: i cento linguaggi per dare valore alla pluralità dei processi di conoscenza”. In: *L’occhio se salta il muro: alla ricerca di nuovi paradigmi per l’educazione. Convegno Centenario della nascita di Loris Malaguzzi*. Reggio Emilia, 2020.
- CAGLIARI, P. et al. *Loris Malaguzzi y las escuelas de Reggio Emilia*. Madrid: Morata, 2017.
- CAGLIARI, P.; RINALDI, C. “Dialoghi fantastici: intervista a Paola Cagliari e Carla Rinaldi”. [Entrevista concedida a Pensieri Divergenti] *Cooperazione Educativa*, Reggio Emilia, n. 14, 2011.
- CAGLIARI, P.; BAROZZI, A; GIUDICI, C. “Pensieri, teorie, esperienze per un progetto educativo partecipato”, *Bambini in Europa*, IV, febbraio, p. 28-30, 2004.
- CAIADO, K. R. M. “Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiências: destaques para o debate sobre a educação”. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v.22, n. 35, p. 329-338, set./dez., 2009.
- CAMPOS, M. M.; CRUZ, S. H. V. *Consulta sobre qualidade na educação infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito*. São Paulo: Cortez, 2011.
- CANEVARO, A. *L’integrazione scolastica degli alunni con disabilità: trent’anni di inclusione nella scuola italiana*. Trento: Erickson, 2007.

CANEVARO, A.; IANES, D. *Buone prassi di integrazione scolastica: costruire insieme e documentare la qualità*. Trento: Erickson, 2001.

CANEVARO, A.; IANES, D. *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007: risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle persone con disabilità e delle loro famiglie*. Bolzano: University Press, 2009.

CANGUILHEM, G. *O Normal e o Patológico*. RJ: Forense, 1966.

CARINI, P. F. "Building from children's strengths". *Journal of Education*, v. 168, n. 3, p. 13-24, 1986.

CARINI, P. F. "Introduction: a page from the prospect album". In: HIMLEY, M.; CARINI, P. (org.) *From another angle: the prospect center descriptive review of the child*. New York: Teachers College, 2000.

CARVALHO, R. E. *Temas em educação especial*. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

CARVALHO, R. E. *Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, R. E. *Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. Alegre: Mediação, 2010.

CARVALHO, R. S.; FOCHI, P. S. (org.) *Em Aberto*. Brasília, v. 30, n. 100, p. 1-192, set./dez. 2017.

CASTRO, J. A. "Evolução e desigualdade na educação brasileira". *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 673-697, out. 2009.

CASTRO, J. S. *A docência na educação infantil como ato pedagógico*. 2016. Tese (Doutorado em Educação). UFSC, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/173271>. Acesso em: 12 mar. 2019.

CAUSTON-THEOHARIS, J. "The golden rule of providing support in inclusive classrooms: support others as you would wish to be supported". *Teaching Exceptional Children*, v. 42, p. 36-43, 2009.

CERISARA, A. B. "A educação infantil e as implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural". *Cedes*, ano 20, n. 35, p. 78-95, jul. 2000.

CHAIKLIN, S. "A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino" *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 16, n. 4, p. 659-675, out./dez, 2011.

CHARNITZKY, J. *Fascismo e scuola: La politica scolastica del regime 1922-1943*. Firenze: La Nuova Italia, 1996.

CHILCOTE, R. *Teorias de Política Comparativa: a busca de um paradigma reconsiderado*. RJ: Vozes, 1998.

CIARI, B. *As Novas Técnicas Didáticas*. Lisboa: Estampa, 1978.

CINTRA, S. C. S. “Formação estética de educadores: diálogos entre os fazeres da arte e da educação para a infância”. *Revista Contrapontos*, v. 12, n. 3, p. 290-298, set-dez., 2012.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. *Research Methods in Education*. London: RoutledgeFalmer, 2000.

COLASANTO, C. A. *Avaliação na educação infantil: a participação da criança*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/9802?locale=en>. Acesso em: 13 abr. 2019.

COLLARES, C. A. L.; MOYSES, M. A. A. “Preconceitos no cotidiano escolar: a medicalização do processo ensino-aprendizagem”. In: CRPSP; GIQE. (org.) *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

COMENIUS, J. A. *Didática Magna*. São Paulo, Martins Fontes, 2002.

CORREA, J. J. “Educação comparada: um esboço para compreender as fronteiras e os limites da comparação” *Visão Global*, Joaçaba, v. 14, n. 2, p. 251-272, jul./dez. 2011.

CORREA, B. C. “Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política”. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 105-120, 2011.

CORREA, P. M.; MANZINI, E. J. “Um estudo sobre as condições de acessibilidade em pré-escolas”. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 18, n. 2, p. 213-230, jun. 2012.

CORSARO, W. A. “La amistad en la guardería: organización social en un entorno de iguales”. In: TURIEL, E. *El Mundo Social en la Mente Infantil*. Madrid: Alianza, 1989.

CORSARO, W. A. “A Reprodução Interpretativa no Brincar ao ‘Faz-de-Conta’ das Crianças”. *Educação, Sociedade e Culturas*, n. 17, p. 113-134, 2002.

COSTA, A. C. M.; OLIVEIRA, M. C. “As políticas públicas de educação infantil no contexto do neoliberalismo”. *Revista Educação Popular*, Uberlândia, v. 10, p. 89-97, jan./dez. 2011.

CRESWELL, J. W. *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 1998.

CRESWELL, J. W. *Research design: qualitative, quantitative and mixed method approaches*. Thousand Oaks, California: Sage, 2003.

CUNHA, M. V. *John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CUNHA, M. V. *John Dewey: a utopia democrática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CUOCO, R.; SAVARESE, G. “La disabilità nella scuola superiore: professionalità docente, problematiche educative e dinamiche relazionali” *Quaderni del Dipartimento*, Università di Salerno, II, p. 163-187, 2010.

CURIONI, R. “Sessione Plenaria”. In: *L’occhio se salta il muro: alla ricerca di nuovi paradigmi per l’educazione. Convegno Centenario della nascita di Loris Malaguzzi*. Reggio Emilia, 2020.

CURY, C. “A educação básica como um direito”. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 134, p. 293-303, 2008.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. *Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

DAHLBERG, G. “Documentação Pedagógica: uma prática para a negociação e a democracia”. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.) *As Cem Linguagens da Criança: a experiência de Reggio Emília em transformação*. Porto Alegre: Penso, 2016.

DAVOLI, M. “Documentar processos, recollir traces”. In: ALTIMIR, D., BONÁS, M. DAVOLI, M.; DOLCI, M. (org.) *Documentar la vita dels infants a l’escola*. Barcelona: Rosa Sensat, 2008.

DE ANNA, L. *Aspetti normativi dell’inserimento sociale degli handicappati in Italia e all’estero*. Roma: Tempinovi, 1983.

DE ANNA, L. “La riforma Moratti e l’integrazione scolastica degli alunni in situazione di handicap” *L’integrazione scolastica e sociale*, v. 1, p. 11-14, 2002.

DE ANNA, L. “Formation en Italie des enseignants accueillant des enfants handicapés” *Recherche et Formation*, n. 61, p. 55-70, 2009.

DE ANNA, L. “La integración escolar en Italia (L’integrazione scolastica in Italia)”. *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 3, p. 111-124, 2010.

DE ANNA, L. et al. “Educar nas diferenças por uma cultura prossocial”. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 3, n. 1, jan./jul. 2014.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.) *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEWEY, J. *La experiencia y la naturaleza*. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1948.

DEWEY, J. *La busca de la certeza: um estudio de la relación entre el conocimiento y la acción*. México: Fondo de cultura económica, 1952.

DEWEY, J. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1953.

DEWEY, J. *A Natureza Humana e a Conduta: introdução à psicologia social*. Bauru: Tipografias e Livrarias Brasil AS, 1956.

DEWEY, J. *Democracia e Educação: uma introdução à filosofia da educação*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1959a.

DEWEY, J. *Vida e Educação: I – A criança e o programa. II – Interesse e Esforço*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1959b.

DEWEY, J. *Experiencia y Educación*. Buenos Aires: Losada, 1967.

DEWEY, J. *Liberalismo, liberdade e cultura*. São Paulo: EDUSP, 1970.

DEWEY, J. *The public and its problems*. Athens: Ohio University Press, 1991.

DEWEY, J. *A Escola e a Sociedade. A Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio d'água, 2002.

DEWEY, J. *Democracia cooperativa: escritos políticos escolhidos de John Dewey 1927-1939*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

DÍEZ, R. B. *La Calidad como Reto en las escuelas de Educación Infantil al inicio del siglo XXI: las escuelas de Reggio Emilia, de Loris Malaguzzi, como modelo a seguir en la practica educativa*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) Universidad de Alicante, Alicante, 2008. Disponível em: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-calidad-cono-reto-en-las-escuelas-de-educacion-infantil-al-inicio-del-siglo-xxi-las-escuelas-de-reggio-emilia-de-loris-malaguzzi-como-modelo-a-seguir-en-la-practica-educativa--0/>. Acesso em: 13 mar. 2020.

DI PASQUALE, G.; MASELLI, M. “Pessoas com deficiência e escola: principais mudanças na experiência italiana”. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 707-724, 2014.

EDWARDS, C. “Parceiro, promotor do desenvolvimento e guia – os papéis dos professores de Reggio em ação.” In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.) *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: ArtMed, 1999

EDWARDS, C. “Professor e aprendiz: parceiro e guia. O papel do professor.” In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.) *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. Porto Alegre: Penso, 2016.

EDWARDS, C.; GANDINI, L. (org.) *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.) *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.) *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. Porto Alegre: Penso, 2016.

EDWARDS, C.; RINALDI, C. *The Diary of Laura*. St Paul: Redleaf, 2009.

EISENHARDT, K. M. “Building Theories from Case-Study Research”. *Academy of Management Review*, v.14, n.4, Oct, p.532-550, 1989.

ELKONIN, D. *Psicologia do Jogo*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1998.

EPSTEIN, A. S.; HOHMANN, M. *The HighScope Preschool Curriculum*. Michigan: HighScope Press, 2012.

FRABBONI, F.; MINERVA, F. P. *La Scuola dell'infanzia*. Roma: GLF Laterza, 2008.

FACHIN, O. *Fundamentos de Metodologia*. São Paulo: Saraiva, 2002.

FALCO, M. *Jogo e Simbolismo: a brincadeira num caso de transtorno de desenvolvimento*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2016. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/dispo_niveis/48/48134/tde-06102016-140917/pt-br.php

FASANO, M. *Not just anyplace: Reggio Emilia – An educational experience as told by the protagonists*. Reggio Emilia, Italy: Reggio Children, 2002.

FERNANDES, F. “As Trocinhas do Bom Retiro”. *Pro-posições*, v. 15, n.1 (43), jan./abr., 2004.

FERNANDES, E. M.; ORRICO, H. F. *Acessibilidade e inclusão social*. Rio de Janeiro: Deescubra, 2008.

FERRERI, L. “Quando la musica ci fa oscillare” *Neuroscienze Anemos*, La Clessidra, Reggio Emilia, anno VI, n. 20, p. 30-33, gen.-mar, 2016.

FERREIRA, A. G. “O sentido da Educação Comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade” *Educação*, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago, 2008.

FIGUEIREDO, N. M. A. *Método e metodologia na pesquisa científica*. 2a ed. São Caetano do Sul, São Paulo, Yendis Editora, 2007.

FIGUEIREDO, A. D. “A pedagogia dos contextos de aprendizagem” *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.14, n.03, p. 809-836, jul.-set., 2016.

FILIPPINI, T. “O papel do pedagogo”. In: EDWARDS, C., GANDINI, L., FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FINCO, D.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. G. (org.) *Campos de Experiências na Escola da Infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro*. Campinas: Leitura Crítica, 2015.

FISCARELLI, S. H. *Gestão educacional e sistemas de informações: um estudo sobre o uso de sistemas de informações na avaliação de organizações escolares*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2002.

FLORENTINO, J. A. “A formação continuada e os desafios à (re)construção da profissionalidade” *Educação por Escrito*, v. 7, n. 1, p. 74-87, 2016.

FOCHI, P. S. *Mas os bebês fazem o que no berçário, heim?* documentando ações de comunicação, autonomia, e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/70616>

FOCHI, P. S. “A documentação pedagógica como mote para a formação de professores: o caso de uma escola participante do OBECI”. *Crítica Educativa* (Sorocaba/SP), v. 2, n. 2, p. 165-177, jul./dez.2016.

FOCHI, P. S. “Abordagem da Documentação Pedagógica na Formação em Contextos de Educação Infantil”. *Revista Latino-americana de Educación Infantil*, n. monográfico dedicado a Formación del Profesorado para la Educación Infantil, v. 5, n. 3, p. 1 -16 publicado em <http://redaberta.usc.es/reladei>, 2017.

FORMAN, G.; FYFE, B. “Aprendizagem negociada pelo design, pela documentação e pelo discurso”. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. Porto Alegre: Penso, 2016.

FORMAN, G.; FYFE, B. “A relação entre documentação e avaliação”. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. Porto Alegre: Penso, 2016.

FOUCAULT, M. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOVET, F. “Like Fire to water: building bridging collaborations between disability service providers and course instructors to create user friendly and resource efficient UDL implementation material”. *Collectd Essays on Learning and Teaching*, v. 7, n. 1, p. 68-75, 2014.

FREINET, C. *Pedagogia do Bom Senso*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, M. *Observação, registro e reflexão: instrumentos metodológicos I e II*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, M. *A Paixão de Conhecer o Mundo: relato de uma professora*. Rio de Janeiro, Paz e Terra: 2002.

FUNDAÇÃO VOLKSWAGEN. *Brincar: formação continuada para profissionais das unidades escolares*. Mais Diferenças/PMSP, 2017.

FUNDAÇÃO VOLKSWAGEN. *Brincar – Pinturas e transparências: sentidos à flor da pele*. Mais Diferenças/PMSP, 2019.

GALARDINI, A. L. “Lugares para crescer: projetos e experiências nos serviços pré-escolares na Itália”. In: *IV simpósio Latino-americano de atenção à criança de 0 a 6 anos. Simpósio Nacional de Educação Infantil*. Brasília, nov. 1996.

GANDINI, L. *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GANDINI, L. *Innovations in Early Education: the international Reggio Emilia Exchange*. North American Reggio Emilia Alliance. The Quarterly Periodical of the North American Reggio Emilia Alliance, March, 2014.

GARCIA, R. M. C. “Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico”. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v. 12, n. 3, p. 299-316, set/dez, 2006.

GARCIA, R. M. C. “Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil”. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 52, p. 101-139, jan./mar, 2013.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. “A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - educação especial da ANPED”. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 17, n. 1, p. 105-124, 2011.

GARIBOLDI, A. “El espacio y su organización”. In: BONDOLLI, A.; NIGITTO, G. (coord.) *Tiempos, espacios y grupos: el análisis la evaluación de la organización en la escuela infantil*. Barcelona: Graó, 2011.

GARIBOLDI, A.; PUGNAGHI, A. “Relação educativa, avaliação e trabalho de equipe”. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 94-115, maio/ago, 2018.

GASPARI, E. M. *Assistencialismo na Educação Infantil: realidade do passado, desafio do presente*. Curitiba, UFPR: 2014.

GATTI, B. A. “Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses”. *Educação em Revista*, Curitiba, n. 50, p. 51-67, 2013.

GENOVESE, A. “Le cure educative nei contesti multiculturali. L’immagine sociale del genitore straniero”, *Ricerche di Pedagogia e Didattica*. Sezione: Pedagogia e Didattica dei Servizi Educativi, 2, 2007.

GENOVESE, A. “Interculturalidade e reflexão pedagógica em contexto de mudança social - Entrevista a Antonio Genovese”, *Fórum Sociológico*, n. 28, 2016.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.) *Método de Pesquisa*. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GIANNELLA, E. M. *Cenografia do conhecimento: a dimensão estética da escola*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

GIOVAGNOLI, A. *La Repubblica degli italiani 1946-2016*. Roma: Laterza, 2016.

GIRAUD, O. “Comparação dos casos mais contrastantes: método pioneiro central na era da globalização”. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 11, nº 22, p. 54-74, jul/dez 2009.

GOBBI, M. A. “Entreatos: precisamos de BNCC ou seria melhor contar com a base? A Base Nacional Comum Curricular de Educação Infantil.” *Debates em Educação*, Maceió, v. 8, n. 16, jul./dez., 2016.

- GOIÁS. SEDUCE. *Documento orientador I: discussão da BNCC*. Goiânia: SEECE Coord. Estadual da BNCC, 2015.
- GOLDENBERG, M. *A Arte de pesquisar*. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- GOMES, L. K. S. *O dito e o vivido: concepções e práticas avaliativas na educação infantil da rede municipal de fortaleza*. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/21891>. Acesso em 12 mar. 2018.
- GOMÉZ, G. R.; FLORES, J. G.; JIMÉMEZ, E. G. *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe Ediciones, 1996.
- GONTIJO, F. L. “Documentação pedagógica como instrumento de reflexão e produção docente na educação infantil.” *Paideia*, Univ. Fumec, Belo Horizonte, ano 8, n.10, p. 119-134, jan./jun., 2011.
- GONZÁLEZ REY, F. “La investigación cualitativa en Psicología”. In: GONZÁLEZ REY, F. *Rumbos y Desafíos*. São Paulo: EDUC, 1999.
- GREGUOL, M.; GOBBI, E.; CARRARO, A. “Formação de professores para a educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano”. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 19, n. 3, p. 307-324, set., 2013.
- GUARNIERI, M. R.; GIOVANNI, L. M.; AVELO, A. L. “Identificando mudanças na atuação docente a partir da prática de elaboração de registros pelos professores”. *Anais da XXIV Reunião anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação*. Caxambu, 2001.
- GUERRA, M. “Documentare e comunicare il lavoro educativo “ In: *Gift: genitorialità e infanzia, famiglie e territorio*, Quaderni n. 19, Dic., 2013.
- GUERRA, M. “La documentazione come strategia di partecipazione” In: GUERRA, M.; LUCIANO, E. (org.) *Costruire partecipazione: la relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva internazionale*. Parma: Edizioni Junior, p. 61-80, 2014.
- GUERRA, M.; LUCIANO, E. “Costruire partecipazione dentro, fuori e oltre i servizi educativi per l'infanzia” In: GUERRA, M.; LUCIANO, E. (org.) *Costruire partecipazione: la relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva internazionale*. Parma: Edizioni Junior, p. 7-16, 2014.
- HARGREAVES, A. “Four ages of professionalism and professional learning”. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, v. 6, n. 2, p. 151-182, 2000.
- HERNÁNDEZ, F. *Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- HITCHCOCK, C. *et al.* “Providing New Access to the General Curriculum: universal design for learning”. *Teaching Exceptional Children*, v. 35, n. 2, p. 8-17, 2002.

- HOLANDA, A. “Questões sobre a pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica”. *Análise Psicológica*, v. 3 (XXIV), p. 363-372, 2006.
- HOLMES, B. “Paradigm shifts in comparative Education”. In: ALTBACH, P. G.; KELLY, G. P. *New approaches to comparative Education*. Chicago and London: The University of Chicago Press, p. 179-199, 1986.
- HONORATO, G. *Conhecendo o marketing*. Barueri: Manole, 2004.
- HORN, M. G. S. *Brincar e interagir nos espaços da escola infantil*. Porto Alegre: Penso, 2017.
- HORN, C. I.; FABRIS, E. “Registro Docente Contemporâneo: infância e docência em tempos digitais”. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 1103-1122, July 2017.
- HOYUELOS, A. *La complejidad en el pensamiento y obra pedagógica de Lóris Malaguzzi*. México: Multimédios, 2004.
- HOYUELOS, A. *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro/Rosa Sensat, 2006.
- HOYUELOS, A. *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro/Rosa Sensat, 2009.
- HOYUELOS, A. “La identidad de la educación infantil” *Revista Educação UFMS*, v. 35, n. 1, jan./abril, 2010.
- HOYUELOS, A. “Pedagogia y política en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi”. *ReladEI, Revista Latino Americana de Educación Infantil*, v. 3, n. 1, abr, 2014.
- HOYUELOS, A. *Lóris Malaguzzi: una biografía pedagógica*. Azzano Sao Paulo: Edizioni Junior, 2020.
- IANES, D. “Qualche spunto di riflessione su integrazione, inclusione, disabilità e Bisogni educativi Speciali”, *L'integrazione scolastica e sociale*, v. 8, n. 5, p. 440-445, 2009.
- IACQBONI, M. *I neuroni specchio: come capiamo ciò che fanno gli altri*. Torino: Bollati Boringhieri, 2008.
- ITÁLIA. Senato della Repubblica. *La Riforma Gentili*. 1923.
- ITÁLIA. Senato della Repubblica. *Costituzione italiana*. 1947.
- ITÁLIA. *Legge 444 del 20 marzo, 1968*. Istitutiva della scuola materna statale. 1969.
- ITÁLIA. *Decreto 647 del 10 settembre, 1969*. Orientamenti dell'attività educativa nelle Scuole Materne Statali. 1969.

ITÁLIA. *Legge 820 del 24 settembre, 1971*. Norme sull'ordinamento della scuola elementare e sulla immissione in ruolo degli insegnanti della scuola elementare e della scuola materna statale. 1971.

ITÁLIA. *Legge 517 del 4 agosto 1977*. Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico. 1977.

ITÁLIA. *Legge-quadro 104 del 5 febbraio, 1992*. Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate. 1992.

ITÁLIA. *Legge 425 del 10 dicembre, 1997*. Disposizioni per la riforma degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore. 1997.

ITÁLIA. *Ordinanza 90 del 21 maggio 2001*. Norme per lo svolgimento degli scrutini e degli esami nelle scuole statali e non statali di istruzione elementare, media e secondaria superiore. 2001.

ITÁLIA. *Ordinanza 26 del 15 maggio 2007*. Istruzioni e modalità organizzative ed operative per lo svolgimento degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore nelle scuole statali e non statali . 2007.

ITÁLIA. MIUR. INDIRE. *Linee Guida per l'Integrazione Scolastica Degli Alunni con Disabilità*. 2009.

ITÁLIA. MIUR. *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. 2012.

ITÁLIA. *Legge 170 del 10 ottobre, 2010*. Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico. 2010.

ITÁLIA. MIUR. INDIRE. *Il Sistema Educativo Italiano: i quaderni di eurydice, n. 29*. Firenze, dicembre, 2013.

ITÁLIA. *Legge 107 del 13 luglio, 2015*. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. 2015.

ITÁLIA. *Decreto Legislativo 65 del 13 aprile, 2017*. Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107, 2017a.

ITÁLIA. MIUR. *Infanzia e oltre: indicazioni per il curricolo e identità della scuola dell'infanzia*. Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna. Napoli: Tecnodid, 2017b.

ITÁLIA. MIUR. Statistica e Studi. *I principali dati relativi agli alunni con disabilità per l'a.s. 2016/2017*. 2018.

JANNUZZI, G. S. M. *A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2004.

JOHNSON, J. E. “Play provisions and pedagogy in curricular approaches” BROOKER, L.; BLAINE, M.; EDWARDS, S. *Play and Learning in Early Childhood*. London: SAGE, 2014.

KASSAR, M. C. M. “Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional”. *Educação em Revista*, Curitiba, n. 41, p. 61-79, set. 2011.

KANAMARU, A. T. “Autonomia, cooperativismo e autogestão em Freinet: fundamentos de uma pedagogia solidária internacional”. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 767-781, jul./set. 2014.

KAWADA, V. T. *A documentação pedagógica como mediação à construção do conhecimento escolar na educação infantil Manaus*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/5743>. Acesso em: 12 abr. 2018.

KISHIMOTO, T. M. “O Jogo e a Educação Infantil”. In: KISHIMOTO, T. M. *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. São Paulo: Cortez, 1996.

KISHIMOTO, T. M. “Froebel e a concepção de jogo infantil” In: KISHIMOTO, T. M. *O Brincar e suas Teorias*. São Paulo: Centage Learning, 1998.

KISHIMOTO, T. M. *O Brincar e suas Teorias*. São Paulo: Centage Learning, 2002.

KISHIMOTO, T. M. “A LDB e as instituições de educação infantil: desafios e perspectivas.” *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, supl.4, p.7-14, 2001.

KISHIMOTO, T. M. “Pedagogia e a Formação de Professores(as) de Educação Infantil”. *Proposições*, v. 16, n. 3 (48), set/dez, 2005.

KISHIMOTO, T. M. *Práticas Pedagógicas da professora Alice Meirelles Reis 1923-1935*. São Paulo: PoloBooks, 2014.

KLEIN, A. F. *O que é possível de uma proposta bilíngue numa escola para crianças?* 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2014. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/5743/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Valdejane%20T.%20Kawada.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2018.

KRAMER, S. “Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica”. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, p. 54-62, 1982.

KRAMER, S. “As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e É fundamental”. *Educação e Sociedade*, v. 27, p. 797-818, 2006.

KRAWCZYK, J. I. P. N. “Los Estudios Comparativos: algunas notas históricas, epistemológicas y metodológicas” *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 821-840, jul./sept. 2017.

- KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. “Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa”. *Investigação Qualitativa em Educação*, Atas CIAIQ, v. 2, p. 243-247, 2015.
- KOBAYASHI, M. C. M. *Implantação de sistema de organização e classificação de brinquedos e jogos: a experiência do LABORATÓRIO DE BRINQUEDOS E DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS – Labrimp*. São Paulo: FEUSP/UNESP, 2009.
- KOHATSU, L. N. “O uso do vídeo na pesquisa de tipo etnográfico: uma discussão sobre o método”. *Psicologia da Educação*, São Paulo, 25, 55-74, 2007.
- KULHMANN, M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- KULHMANN, M. “O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XX”. In: MONARCHA, C. (org.) *Educação da infância brasileira: 1875-1983*. Campinas/SP: Autores associados, 2001.
- KUMAR, K. L.; WIDEMAN, M. “Accessible by Design: applying UDL principles in a first year undergraduate course”. *Canadian Journal of Higher Education*, v. 44, n. 1, p. 125-147, 2014.
- LAUAND, L. J. *Cultura e Educação na Idade Média*. SP: Martins Fontes, 2013.
- LEMOS, F. C. S. “A apropriação do brincar como instrumento de disciplina e controle das crianças”. *Estudos e pesquisas em psicologia*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, jun. 2007.
- LEONTIEV, A. N. “Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil”. In: VYGOTSKI, L. S. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone EDUSP, 1992.
- LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Centauro, 2004.
- LERNER, D. *Ler e Escrever na Escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: ArtMed, 2002.
- LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e Pedagogos para quê?* São Paulo: Editora Cortez, 2002.
- LICHY, J. G. *A documentação pedagógica e o trabalho com bebês: estudo de caso em uma creche universitária*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25092014-155918/publico/JULIANA_GUERREIRO_LICHY_CARDOSO_rev.pdf. Acesso em: 12 abr. 2019.
- LIMA, N. M. F. *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade no Município - polo de Campina Grande/PB – da política oficial à prática explicitada*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/4918/1/arquivototal.pdf>. Acesso em 20 abr. 2019.

LIJPHART, A. “Comparative Politics and the Comparative Method” *The American Political Science Review*, v. 65, N. 3, sep., p. 682-693, 1971.

LOPES, A. C. T. *A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da educação infantil*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07042011-141501/pt-br.php>. Acesso: 12 maio 2019.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas em educação*. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHAES, R. C. B. P.; SOARES, M. T. N. “Currículo escolar e deficiência: contribuições a partir da pesquisa-ação colaborativo-crítica”. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 162, p. 1124-1147, dec., 2016.

MAGRINI, G.; GANDINI, L. “Inclusão: a História de Dario”. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. (org.) *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

MALAGUZZI, L. “Scuole Materne Comunale: una pedagogía a la par con los niños de nuestro tiempo (1968).” In: CAGLIARI, P. et al. *Loris Malaguzzi y las escuelas de Reggio Emilia*. Madrid: Morata, 2017.

MALAGUZZI, L. “Perchè Robinson e Pinocchio”, *Piani di lavoro su Pinocchio e Robinson, Reggio Emilia*. Scuole Materne del comune di Reggio Emilia, 1969.

MALAGUZZI, L. “Spazi per l’infanzia.” *Riforma della scuola*, n. 6/7, 1975.

MALAGUZZI, L. “I bambini handicappati.” *Avvio di esperienze negli asili nidi comunale e nelle scuole comunale dell’infanzia di Reggio Emilia*. Reggio Emilia, Comitati scuola e città dei nidi e delle scuole comunale dell’infanzia, março, 1976.

MALAGUZZI, L. “La prima scuola del bambino handicappato.” In: PIOLI, A. *Educazione degli handicappati*. Milán: Franco Angeli, 1977a.

MALAGUZZI, L. “Gli spazi organizzati.” *Zerosei*, ano 2, n. 1, setembro, 1977b.

MALAGUZZI, L. “La pedagogia del diritto con la pedagogia del corpo.” *Zerosei*, ano 2, n. 3, novembro, 1977c.

MALAGUZZI, L. “Per i bambini mangiare al nido.” *Zerosei*, ano 5, n. 4/5, 1980.

MALAGUZZI, L. “Pedagogia come arte: il bambino senza ambiente e senza cose.” *Zerosei*, ano 5, n. 3, novembro, 1980.

MALAGUZZI, L. “Cosa è il sonno del bambino.” *Zerosei*, ano 5, n. 10, maggio, 1981.

MALAGUZZI, L. “La gestione sociale come progetto educativo” *Zerosei*, n. 6, gennaio 1982.

MALAGUZZI, L. “Tutto in bilico sul fronte della scuola e degli handicappati.” *Zerosei*, ano 7, n. 7, febbraio, 1983.

MALAGUZZI, L. “Commentari: per un codice di lettura della mostra”. In: COMUNE DI REGGIO EMILIA. *L’occhio se salta il muro: narrativa del possibile. Proposte di bambini delle scuole comunale dell’infanzia di Reggio Emilia*. Reggio Emilia, 1984.

MALAGUZZI, L. “Sugli stili e sulle differenze.” *Bambini*, ano 7, n. 8, ottobre, 1991.

MALAGUZZI, L. “Per una pedagogia relazionale.” *Bambini*, ano VIII, n. 1, ene., 1992.

MALAGUZZI, L. “História, ideias e filosofia básica”. In: EDWARDS, C., GANDINI, L., FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

MALAGUZZI, L. *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro/Rosa Sensat, 2001.

MANFERRARI, M. “Tra progettazione e documentazione”. In: BALSAMO, C. *Dai fatti alle parole: riflessione a più voci sulla documentazione educativa*. Comune di Bologna: Edizioni Junior, 1998.

MANZINI, E. J. (org.) *Inclusão e Acessibilidade*. Marília: ABPEE, 2006.

MANZON, M. “Comparações entre lugares” In: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MORRIS, P. (org.) *Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos*. Brasília: Liber Livro, 2015.

MANTOAN, M. T. E. “Diferenciar para incluir ou para excluir? Por uma pedagogia da diferença”. *Diversa*, São Paulo: LEPED, Unicamp, 2013. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/diferenciar-para-incluir-ou-para-excluir-por-uma-pedagogia-da-diferenca/> Acesso em: 23 mar. 2020.

MARCHESI, A.; MARTÍN, H. *Qualidade do ensino em tempos de mudança*. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos da Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 2007.

MARQUES, A. C. T. L. *A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da educação infantil*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07042011-141501/pt-br.php> Acesso em: 23 mar. 2020.

MARQUES, A. C. T. L.; ALMEIDA, M. I. “A documentação pedagógica na abordagem italiana.” *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 12, n. 36, p. 441-458, maio/ago, 2012.

MARQUEZAN, R. *O discurso sobre o sujeito deficiente produzido pela legislação brasileira*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/12191>. Acesso em: 25 mar. 2019.

MARTINS, S. *Exclusão Social e a Nova Desigualdade*. SP: Paulus, 1997.

MARTINS, G. A. *Estúdio de Caso: Uma Estratégia de Pesquisa*. São Paulo: Atlas Administração Contabilidade Econômica Editora, 2006.

MARTINS FILHO, A. J. “Jeitos de ser criança: balaço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPED” In: MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. (org.) *Das Pesquisas com crianças à Complexidade da Infância*. Campinas: Autores Associados, 2011.

MASELLI, M. (org.) *Progetto regionale documentazione educativa: lì dove ci incontriamo servizi e famiglie nel dialogo partecipato*. Bologna: Laboratorio Documentazione Formazione, 2010.

MAZZOTTA, M. J. S. *Políticas de educação especial no Brasil: da assistência aos deficientes à educação escolar*. 1994. Tese (Livre-docência) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.

MAZZOTTA, M. J. S.; SOUSA, S. M. Z. L. “Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira”. *Estilos da Clínica*, v. 5, n. 9, p. 96-108, 2000.

MEDA. *Quadro Normative Integrazione Scolastica*. Milano: Università Católica del Sacro Cuore, 2012.

MELLO, S. A. “O processo de aquisição da escrita na Educação Infantil: contribuições de Vygotsky”. In: GOULART, A. L.; MELLO, S. A. (org.) *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

MELLO, S. A.; FARIAS, M. A. “A escola como lugar da cultura mais elaborada.” *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr., 2010.

MELLO, S. A.; SILVA, G. F. “BNCC: um currículo integrador da infância brasileira?” *Debates em Educação*, Maceió, v. 8, n. 16, jul./dez., 2016.

MELLO, T. F. O. *Da mediação do professor às mediações dos sujeitos – adultos e crianças – na educação infantil*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=12368@1>. Acesso em: 12 abr. 2019.

MENDES, E. G. *Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional*. 1995. 387f. Tese (Doutorado em Educação) Instituto de Psicologia,

Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995. Disponível em:
<http://cev.org.br/biblioteca/deficiencia-mental-construcao-cientifica-um-conceito-e-realidade-educacional/>

MENDES, E. G. “Raízes Históricas da Educação Inclusiva”. *Seminários Avançados sobre Educação Inclusiva*. Marília: UNESP, 2001.

MENDES, E. G. “Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para a inclusão escolar”. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. *Temas em Educação Especial: conhecimentos para aprofundar a prática*. Araraquara: Junqueira e Marins, 2008.

MENDES, E. G. *Inclusão Marco Zero: começando pelas creches*. São Paulo: Junqueira e Marins Editores, 2010.

MENDONÇA, C. N. *A documentação pedagógica como processo de investigação e reflexão na educação infantil*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7397_4191.pdf

MERLEAU-PONTY, M. *Phenomenology of perception*. London, UK: Routledge, 1994.

MICHELS, M. H. “O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial?” *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago, 2011.

MILES, M.B.; HUBERMAN, A. M. *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* California: Sage, 1994.

MINAYO, M. C. S. (org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTAGNE, M. *Os Pensadores: Montaigne*. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

MONTESSORI, M. *A Descoberta da Criança: pedagogia científica*. São Paulo: Kirion Martins Fontes, 2017.

MONTI, I. “La documentazione oltre la scuola”. In: BENZONI, I. (org.) *Documentare? Sì, grazie*. Ranica: Junior, 2001.

MOSS, P. “Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática”. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 417-436, set., 2009.

MOSS, P. “Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório”. *Cadernos de pesquisa*, v. 41, n. 142, p. 142-159, 2011.

MOSS, P. *Portare le politiche nei servizi educativi: l'educazione nella prima infanzia come pratica di democrazia*. Bologna: Gruppo Nazionale nidi e infanzia, 2013.

MOREIRA, J. A. S. “Educação infantil no Brasil: histórias e políticas educacionais” *Revista Ibero-americana de estudos em educação*, v. 10, n. 4, out/dez, 2015.

- MOUSTAKAS, C. *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks: Sage, 1994.
- MUNARI, B. *Fantasia: invenzione, creatività, immaginazione nelle comunicazioni visive*. 6a. Ed. Roma: Laterza, 2017.
- MUSATTI, T. “Programas educacionais para a pequena infância na Itália”. *Revista Brasileira Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 66-77, dec., 2003.
- MURA, A; ZURRU, A. L. “Inclusão Escolar: a perspectiva italiana analisada em estudo sobre a percepção de professores”. *Currículo sem Fronteiras*, v. 16, n. 2, p. 364-375, maio/ago. 2016.
- NABUCO, M. E. “Práticas institucionais e inclusão escolar”. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40 n. 139, p.63-74, 2010.
- NASCIMENTO, M. L. “Anos 90: políticas públicas frente a um novo paradigma nas concepções de infância e educação”. In: SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *PEC Formação Universitária: Educação Infantil*. São Paulo, SP: SEE, 2003.
- NELSON, L. L. *Design and deliver: planning and teaching using universal design for learning*. Baltimore: Paul. H. Brookes Publishing Co., 151 p., 2013.
- NICOLAU, M. L. M. “A formação de Maria Montessori”. *Revista Viver*, n. 3, São Paulo: Segmento-duetto, 2005.
- NOCERA, S. *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia: gli alunni in situazione di handicap nella normativa scolastica*. Trento: Erickson, 2001.
- NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Lisboa: Porto Editora, 2001.
- NÓVOA, A. “Modelos de análise em educação comparada: o campo e o mapa”. In: MARTINEZ, S. A.; SOUZA, D. B. (org.) *Educação comparada: rotas de além-mar*. São Paulo: Xamã, 2009.
- NUNES, R. “Medicalização da educação e racismo da inteligência”. In: COLLARES, C. L. A.; MOYSÉS, M. A. A.; RIBEIRO, M. C. F. (org.) *Novas Capturas, Antigos Diagnósticos na Era dos Transtornos*. Campinas: Mercado das Letras, 2013.
- OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis, Vozes, 2006.
- OLIVEIRA, R. P. “Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica”. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out, 2007.
- OLIVEIRA, Z. R. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Z. R. “O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes educacionais?” In: *Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento, perspectivas atuais*. Belo Horizonte, nov., 2010.

OLIVEIRA, Z. R. “Base Nacional Comum para a Educação Infantil”. In: *Revista Veras*, São Paulo, v. 5, n. 2, 2015.

OLIVEIRA, Z. R. *et al.* *Creches: crianças, faz de conta e cia*. Petrópolis: Vozes, 1998.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. “A participação guiada: coração da pedagogia da infância?” *Revista Portuguesa de Pedagogia*, v. 38 (1, 2, 3), p. 145-149, 2004.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. “Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma praxis da participação”. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T.; PINAZZA, M. (org.) *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. “Avaliação holística: a proposta da pedagogia em participação”. *Interações*, Associação Criança / Universidade Católica Portuguesa, n. 32, p. 27-39, 2014.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. “A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxilógico” In: CANCIAN; V. A.; GALLINA, S. F. S.; WESCHENFELDER, N. (org.) *Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil*. Santa Maria: UFSM, 2016.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ARAÚJO, S. “Children’s perspectives about pedagogical interactions”. *European Early Childhood Education Research Journal*, v. 12, n. 1, p. 103-114, 2004.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (org.) *Formação em Contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira, 2002.

OLIVEIRA, A. A. S.; CAMPOS, T. E. “Avaliação em educação especial: o pontos de vista do professor de alunos com deficiência”. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 16, n. 31, p. 51-77, jan/jun, 2005.

OLIVA, A.; GAVOSTO, A. *Rapporto gli alunni com disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*. Rimini: Edizioni Erickson, 2011.

OLSON, D. R. *O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. São Paulo: Ática, 1997.

ONU. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências*. NY: Assembleia Geral das Nações Unidas, 2006.

ORSATI, F. T. “Acomodações, modificações e práticas efetivas para a sala de aula inclusiva”. *Temas sobre Desenvolvimento*, v. 19, n. 107, p. 213-222, 2013.

PALACIOS, A.; ROMANÑACH, J. *El Modelo de la Diversidad: la bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Madrid: Diversit as, 2006.

PALACIOS, A. *El Modelo Social de Discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de la personas con discapacidad*. Madrid: Cermi, 2008.

PAPAOUDI, D.; KOSSYVAKI, L. "Play and children with autism" In: SMITH, P. (org.) *The Cambridge Handbook of Play*. Cambridge: Cambridge University Press, 2018.

PANNUTI, D. V. *As rela  es de semelhan a e a experi ncia do sentido no universo escolar*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

PANTALENA, E. S. *O ingresso da criança na creche e os vínculos iniciais*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

PARRA, V. "Palacios e Roma nach. El Modelo de la Diversidad: la bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional". *Derechos y Libertades*, n. 17, época II, jun., 2007, p. 231-239.

PASQUALE, M. *L'arte di documentare: perch  e come fare documentazione*. Milano: Marius, 2002.

PASQUALE, G.; MASELLI, M. "Pessoas com deficiência e escola: principais mudanças na experiência italiana". *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 707-724, jul./set. 2014.

PRADO, P. "As crianças pequeninas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche". *Pro-posições*, n.28, p. 110-118, 1999.

PATTON, M. Q. *Qualitative research and evaluation methods*. California: Sage, 2002.

PENTEADO, H. D. "Pesquisa-ensino: uma modalidade de pesquisa-ação". In: PENTEADO, H. D.; GARRIDO, E. (org.) *Pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação do professor*. São Paulo: Paulinas, 2010.

PHILLIPS, S. "Special needs or special rights". In: ABBOTT, L.; NUTBROWN, C. (org.) *Experiencing Reggio Emilia: implications for preschool provision*. Buckingham: Open University Press, 2001.

PLAISANCE, E. "Uma leitura sociológica da educação: visão de Eric Plaisance" – Entrevista com Eric Plaisance. Maria Salonilde Ferreira, 1997.

PLAISANCE, E. " tica e inclusão". *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 139, p.13-43, jan./abr. 2010.

PLAISANCE, E. “Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas”. *Educação*, Porto Alegre, v. 38, n. 2, maio-ago, p. 230-238, 2015.

PLETSCH, M. D. “A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas”. *Educação em Revista*, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

PIAGET, J. *A Formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: LTC, 1998.

PIMENTA, S. G. “Professor reflexivo: construindo uma crítica”. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

PINAZZA, M. A. “John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância”. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (org.) *Pedagogia(s) da Infância-Dialogando com o Passado Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PINAZZA, M. A. *Formação de profissionais de educação infantil em contextos integrados: informes de uma investigação-ação*. 2014. Tese (Livre-docência) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-01122014-155847/pt-br.php>. Acesso em: 12 abr. 2019.

PINAZZA, M. A.; FOCHI, P. S. “Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados.” *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, maio/ago. 2018.

PINHEIRO, E. M.; KAKEHASHI, T. Y.; ANGELO, M. “O uso de filmagem em pesquisas qualitativas”. *Revista Latino Americana de Enfermagem*, v. 13 n. 5, p. 717-722, 2005.

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

PRIETO, R. G. “Formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: diretrizes nacionais para a educação básica e educação especial.” In: SILVA, S.; VIZIM, M. *Políticas Públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

PRIETO, R. G. “Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil”. In: ARANTES, V. A. *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.

PRIETO, R. G. “Entrevista com Rosângela Prieto”. [Entrevista concedida a Edna Martins, Erica Aparecida Garutti de Lourenço, Maria de Fátima Carvalho] *Olh@res*, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 219-236, maio, 2015.

PRIETO, R. G.; PAGNEZ, K. S. M. M. “Direito à educação, educação especial e qualidade de ensino: indicadores e desafios para a área”. In: MARTINS, L. A. R.; PIRES, G. N. L.; PIRES, J. *Caminhos para uma educação inclusiva: políticas, práticas e apoios especializados*. João Pessoa: Ideia, 2014.

QUEIRÓZ, M. I. P. “O pesquisador, o problema da pesquisa, a escolha de técnicas: algumas reflexões”. In: LANG, A.B.S.G. (org.) *Reflexões sobre a pesquisa sociológica*. São Paulo, Centro de Estudos Rurais e Urbanos, 1992.

RAHME, M. M. F. “Inclusão e internacionalização dos direitos à educação: as experiências brasileira, norte americana e italiana. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 95-110, jan/mar., 2013.

RAGIN, C. *The Comparative Method: moving beyond qualitative and quantitative strategies*. Berkeley e Los Angeles: University of California Press, 1987.

REGGIOCHILDREN. Disponível em: <http://www.reggiochildren.it>. Acesso em: 20 jun. 2020.

RICCI, L. “Accogliere le diversità nei servizi per l’infanzia: i bambini con bisogni speciali” *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2, p. 133-159, 2016.

RINALDI, C. “Staff development in Reggio Emilia”. In: KATZ, L. G.; CESARONE, B. *Reflections on the Reggio Emilia Approach*. Pennsylvania: ERIC/EECE, 1994.

RINALDI, C. *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. London: Routledge, 2006.

RINALDI, C. “O currículo emergente e o construtivismo social”. In: EDWARDS, C., GANDINI, L., FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2016.

RINALDI, C. “A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia”. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. Porto Alegre: Penso, 2016.

RINALDI, C. “Entrevista a Carla Rinaldi”. [Entrevista concedida a Giuseppe Pezzarossi] *Pensieri su Reggio*, Reggio Emilia, p. 53-72, maggio, 2018. Disponível em: <https://www.anpiregioemilia.it/wp-content/uploads/2018/12/Intervista-a-Carla-Rinaldi.pdf> Acesso em: 13 mar. 2020.

ROCHA, A. N. D. C.; DESIDERIO, S. V.; MASSARO, M. “Avaliação da Acessibilidade do Parque Durante o Brincar de Crianças com Paralisia Cerebral na Escola”. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 24, n. 1, p. 73-88, mar. 2018.

RODARI, G. *Grammatica della Fantasia: introduzione all’arte di inventare storie*. San Dorligo della Valle: Einaudi Ragazzi, 2010.

RODRIGUES, L. P. S. *Pelos Fios das Histórias: narrativas de professoras sobre práticas leitoras com crianças de 0 a 3 anos*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2016.

ROGÉRIO, R. M. F. *Possibilidades e limites para uma coordenação compartilhada do trabalho pedagógico no CEU*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

RUINI, M. “L’educazione dei cento linguaggi dei bambini”. *Bambini*, v. , n., p. 14-15, nov, 2013.

RUINI, M. “Neuroscienze e giudizio estético: l’invenzione della bellezza” *Neuroscienze Anemos*, La Clessidra, Reggio Emilia, anno VI, n. 21, p. 16-20, apr.-giu, 2016.

RUINI, M. “Diritto alla soggettività: i cento linguaggi per dare valore alla pluralità dei processi di conoscenza”. In: *L’occhio se salta il muro: alla ricerca di nuovi paradigmi per l’educazione. Convegno Centenario della nascita di Loris Malaguzzi*. Reggio Emilia, 2020.

SÁ, A. L. “Um olhar sobre a abordagem educacional de Reggio Emilia” *Paidéia*, Fumec Belo Horizonte, ano 7, n. 8, p. 55-80, jan./jun., 2010.

SÁ-CHAVES, I. *Portfólios Reflexivos: estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004.

SACRISTÁN, G. “Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional de professores”. In: NÓVOA, A. (org.) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1999.

SANCHES, I. “Compreender, agir, mudar, incluir: da investigação-ação à educação inclusiva”. *Revista Lusófona de Educação*, 5, p. 127-142, 2005.

SANDERS, G. S. “The effects of social comparison on ability evaluations.” *European Journal of Social Psychology*, v. 12, n. 1, P. 63-74, 1982.

SANI, R. “A pesquisa em história da educação na Itália: testemunho de um autor” – Entrevista a Roberto Sani, BASTOS, M. H. C.; BARAUSSE, A., *História da Educação*, v. 20, n. 49, Porto Alegre, P. 5-32, maio/ago, 2016.

SANTOS, F. F. Tempo de quê? as percepções das crianças sobre o tempo escolar na transição da educação infantil para os anos iniciais. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/17988> Acesso em: 12 abr. 2018.

SARDELICH, M. E. “Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa”. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36. n. 128, maio/ago, 2006.

SARMENTO, M. J. “Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância” *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 21, p. 361-378, maio/ago., 2005.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHILLING, F. *Direitos, violência, justiça: reflexões*. 2012. Tese (Livre-docência) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SCHILLING, F.; ANGELUCCI, B. C. “A escola no centro da rede de proteção social e a criação de novos possíveis no município de São Paulo: o caso do NAAPA”. In: SÃO PAULO. SME. CP. NAAA. *Caderno de Debates do NAAPA: questões do cotidiano escolar*. SP: SME, COPED, 2016.

SCHNEIDER, S.; SCHIMITT, C. J. “O uso do método comparativo nas Ciências Sociais”. *Cadernos de Sociologia*, Porto Alegre, v. 9, p. 49-87, 1998.

SCHÖN, D. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: ArtMed, 1992.

SEKKEL, M. C.; BRANDÃO, S. B. “Ambientes inclusivos na educação infantil: possibilidades e impedimentos”. *Psicologia Estudos*, v. 15, n. 1, p. 117-126, 2010.

SHORES, E. F; GRACE, C. *Manual de portfolio: um guia passo a passo para o professor*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

SILVA, O. M. *Epopéia Ignorada: a história da pessoa deficiente no mundo de ontem e de hoje*. São Paulo: CEDAS, 1987.

SILVA, M. A. “Do projeto político do banco mundial ao projeto político pedagógico da escola pública brasileira”. *Cadernos cedes*, v 23, n 61, campinas dezembro 2003.

SILVA, A. C. R. *Metodologia da pesquisa aplicada à contabilidade: orientações de estudos, projetos, relatórios, monografias, dissertações e teses*. São Paulo: Atlas, 2004.

SILVA, J. *O planejamento no enfoque emergente: uma experiência no 1º ano do ensino fundamental de nove anos*. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/32222>. Acesso em: 11 mar. 2019.

SILVA, K. C. B. “O discurso médico-psicológico na configuração do campo da Educação Especial” *Revista Eletrônica de Educação*, v. 10, n. 1, p. 69-87, 2016.

SIMIANO, L. P. *Colecionando pequenos encantamentos... A documentação pedagógica como uma narrativa peculiar para e com crianças bem pequenas*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/117784>. Acesso em: 13 abr. 2019.

SIMIANO, L. P.; VASQUES, C. K. “Entre palavras e vida, uma leitura sobre documentação pedagógica e narrativa no contexto da educação infantil inclusiva. *Revista Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 3, p. 281-298, set./dez., 2015.

SOËTARD, M. *Johann Pestalozzi*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

SONCINI, I. “A comunidade inclusiva.” *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.) *As Cem Linguagens da Criança: a experiência de Reggio Emília em transformação*. Porto Alegre: Penso, 2016.

SOUZA, F. B. *Significação conceitual na alfabetização escolar: um trabalho com projetos no primeiro ano do ensino fundamental*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Regional do noroeste do estado do rio grande do sul, Ijuí, 2012. Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/1841> Acesso em: 2 maio 2018.

SPAGGIARI, S. “Participação dos pais na governança das escolas: uma entrevista com Sergio Spaggiari”. [Entrevista concedida a Lella Gandini] In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.) *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. Porto Alegre: Penso, 2016.

SPECCHIA, A. “Documentare a scuola: perchè e come”. *L’Educatore*, v. 1, n. 15, p. 16-22, 2001.

SPERB, T. M.; MARQUES, F. M. “A escola de educação infantil na perspectiva das crianças”. *Psicologia Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 414-421, 2013.

STADTLOBER, C. B. *A matemática em diferentes tempos e espaços da educação infantil: aprendizagem de conceitos matemáticos*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Regional do noroeste do estado do rio grande do sul, Ijuí, 2010. Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/318/Clarice%20Stadtlober.pdf?sequence=1>. Acesso em: 2 set. 2019.

STAKE, R. E. *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1995.

STAKE, R. E. “Case studies”. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 2000.

STAKE, R. E. *Multiple case study analysis*. New York: Guilford Press, 2006.

STACCIOLI, G. “As rotinas: de hábitos estéreis a ações férteis.” *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 54-73, maio/ago., 2018.

SUÁREZ, D. H. “Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar”. *Educación em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p.387-416, abr. 2011.

SWITLICK, D. M. “Curriculum modifications and adaptations”. In: BRADLEY, D.; KINGSEARS, M.; SWITLICK, D. M. *Teaching students in inclusive settings: from theory to practice*. Boston: Allyn & Bacon; 1997.

TANNÚS-VALADÃO, G. *Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2933/6402.pdf?sequence=1> Acesso em: 10 fev. 2018.

TOGNON, G. “Giovanni Gentile e la riforma della scuola”. In: TOGNON, G. *Il parlamento italiano*. Milano: Nuova Cei, 1990.

TONUCCI, F. *Con gli occhi del bambino*. Milano: Fabbri Ed., 1981.

VALASTRO, A. “La partecipazione come metodo di attuazione del progetto democratico: il ruolo dell’infanzia”. *Bambini*, maggio, p. 6-11, 2014.

VAZ, A. F.; MOMM, C. M. *Educação Infantil e Sociedade: questões contemporâneas*. Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

VECCHI, V. "L'atelier nella scuola dell'infanzia" *Zerosei*, anno 6, n. 11/12, p. 32-33, jun., 1982.

VECCHI, V. "L'atelier nella scuola dell'infanzia: una avventura bella e interessante" In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.) *I cento linguaggi dei bambini*. Pedregó: Junior, 1995.

VECCHI, V. "O papel do atelierista." In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.) *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

VECCHI, V.; GIUDICI, C. *Bambini, arte e artisti*. Reggio Emilia: Reggio Children, 2004.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. "Inclusão e fracasso escolar: o que pensam os alunos com deficiência mental?" *Revista Educação Especial*, v. 22, n. 33, p. 59-72, jan./abr. 2009.

VERGARA, O. R. "A participação como maneira de viver a educação infantil." *Infancia Latinoamericana*, Associação Rosasensat, n. 4, dez., 2012.

VIDAL, J. P. "Metodologia comparativa e Estudo de caso". *Papers do NAEA*, UFPA, n. 308. Belém, 2013.

VIEIRA, F. R. *A formação de professoras em uma creche universitária: o papel da documentação no processo formativo*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-24062013-162706/pt-br.php>. Acesso em 11 abr. 2019.

VILLAS BOAS, B. M. F. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e Criação na Infância*. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2019.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas: fundamentos de psicología*. Tomos I, III, IV e V. Madrid: Visor S.D., 1997.

VYGOTSKI, L. S. "A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança". *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*. ISSN: 1808-6535, n. 8, 2008.

WALLON, H. *Psicologia e Educação da Infância*. Lisboa: Estampa, 1975.

WARSCHAER, C. *Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

WEISZ, T. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática: 2006.

WELLINGTON, J. *Educational Research: contemporary issues and practical approaches*. London: Continuum, 2004.

- WERTSCH, J. V. *Vygotsky y la Formación Social de la Mente: cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1988.
- WERTSCH, J. V. *Voices of the Mind: a sociocultural approach to de mediated action*. Massachusetts, Harvard, 1991.
- WERTSCH, J. V.; RÍO, P. ALVAREZ, A. *Estudos Socioculturais da Mente*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- WOODS, P. *Investigar a arte de ensinar*. Lisboa: Porto Editora, 1999.
- YIN, R. K. *Estudos de Caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman , 2001.
- YIN, R. K. *Applications of case study research*. 2. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2003.
- ZABALZA, M. A. *Diários de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: ArtMed, 1994.
- ZABALZA, M. A. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ArtMed, 2009.
- ZANAZZI, S. *Inclusive Education: a critical view on Italian policies*. Quaderni di Ricerca in scienze dell educazione. Roma: NUova Cultura, 2018.
- ZANETTI, P. *I servizi educativi prescolastici a Reggio Emilia: le scuole dell infanzia e le colonie estive*. Reggio Emilia, CLEUP: 2011.
- ZEICHNER, K. “Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente” *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago., 2008.
- ZUCCOLI, F. G.; INFANTINO, A. “Curriculum zero-seis: conhecimentos feitos de descobertas e reflexões” *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 16-37, maio/ago. 2018.

APÊNDICE A

Consentimento para participação em pesquisa – Equipe escolar

Consentimento para Participação em Pesquisa

Meu nome é Mariane Falco, sou estudante do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, n. USP 3462717, e estou realizando uma pesquisa de doutorado sobre a educação infantil e a educação inclusiva, sob a orientação da professora Dra. Tizuko Morchida Kishimoto. Minha intenção é estudar as relações que as crianças estabelecem com o lúdico, as formas como estas relações estão sistematizadas no contexto escolar e possibilitam novas aprendizagens, visando interpretar o quanto isso é significativo para a educação inclusiva.

A pesquisa foi autorizada em São Paulo pela DRE responsável e, a partir do Projeto Brincar, a escola em que você atua foi selecionada para participação no estudo. A Equipe Mais Diferenças também já consentiu com a realização da pesquisa, a qual tem conclusão prevista de produção de dados até o final do ano letivo de 2018. Para isso, farei algumas observações com foco nas brincadeiras das crianças, registrando-as com anotações, que serão compartilhadas com os docentes responsáveis, e com depoimentos das próprias crianças, registrando-os com gravador de voz, desde que autorizado por elas e suas famílias. Também pretendo realizar entrevistas (em formato de questionários escritos ou registrados com gravador de voz) e ler documentos, como o projeto pedagógico da escola, o planejamento e registro da professora, as devolutivas da equipe gestora, os relatórios de desenvolvimento das crianças, portfólios e demais documentos resultantes de reuniões em parceria com famílias.

Todos os dados produzidos serão transcritos e encaminhados para os participantes envolvidos para que sejam validados. Caso você não concorde com a transcrição, esta será revista até que você se sinta contemplado conforme suas crenças, concepções ou opiniões. Ainda assim, se isso não for possível, o referido material será descartado. Todos os registros serão utilizados para fins exclusivamente acadêmicos e a identidade dos participantes será preservada.

A participação é voluntária e não inclui nenhum tipo de pagamento. Reitero que seu consentimento pode ser retirado em qualquer fase da pesquisa e que você apenas participará se autorizar.

Caso haja qualquer dúvida, disponho-me com prazer a qualquer esclarecimento pelos contatos de email mfalco@usp.br ou telefone celular (9)xxxx-xxxx.

Muito Obrigada.

Eu, _____, autorizo minha participação na pesquisa acima especificada.

São Paulo, _____ de _____ de 2018.

Nome legível e Assinatura

Mariane Falco

Consentimento para participação em pesquisa – Famílias

Carta à Família

Meu nome é Mariane Falco, sou estudante do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, n. USP 3462717, e estou realizando uma pesquisa de doutorado sobre a educação infantil e a educação inclusiva, sob a orientação da professora Dra. Tizuko Morchida Kishimoto. Minha intenção é estudar as relações que as crianças estabelecem com o lúdico, as formas como estas relações estão sistematizadas no contexto escolar e possibilitam novas aprendizagens, visando interpretar o quanto isso é significativo para a educação inclusiva.

A pesquisa foi autorizada pela Diretoria Regional de Educação (DRE) de São Paulo e foi encaminhada para esta escola para a realização do estudo, o qual será realizado durante o ano letivo de 2018. Para isso, farei algumas observações com foco nas brincadeiras das crianças, registrando-as com anotações e imagens, e perguntarei a opinião das crianças sobre o que vivenciaram na escola, utilizando gravador de voz caso a criança se interesse por esse recurso. Todos os registros serão utilizados para fins exclusivamente de estudo acadêmico.

É necessário o consentimento dos pais ou responsáveis legais, os quais podem decidir retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Não existe nenhum risco para as crianças na participação da pesquisa, que é voluntária e não inclui nenhum tipo de pagamento. Portanto, a criança apenas participará da pesquisa se for autorizada.

Caso haja qualquer dúvida, disponho-me com prazer a qualquer esclarecimento pelos contatos de email mfalco@usp.br ou telefone celular (9)xxxx-xxxx. Ou ainda por correspondência entregue na escola, que será encaminhada a mim.

Muito Obrigada.

Autorizo _____
(nome da criança)
a participar da pesquisa acima especificada.

_____ de _____ de 2018.

Nome legível, RG e assinatura do responsável

Mariane Falco

APÊNDICE B**Questionário 1 – professora Débora (modelo)**

Oi Débora! Elaborei este questionário no intuito de compreender mais a respeito sobre como organiza seu trabalho com o Kaynã, o modo como ele interage com as outras crianças, seus interesses por brincadeiras e as formas de ampliação da participação dele na rotina escolar. Agradeço o máximo de detalhamento nas respostas! Muito Obrigada! Mari

1. Quais as brincadeiras preferidas do Kaynã? Descreva exemplos.
2. Quais crianças interagem mais com o Kaynã? Descreva como se dá essas interações.
3. Você registra as brincadeiras do Kaynã? De que forma (escritas, áudios, vídeos, fotos...)?
4. Que outras situações que envolvem o Kaynã você registra? Cite exemplos.
5. Você acha importante registrar? Por quê?
6. Você compartilha seus registros com quem:
 - a) Famílias? sim () não () Por quê?
 - b) Crianças? sim () não () Por quê?
 - c) Outros membros da equipe escolar (docentes, coordenação pedagógica...)? sim () não () Por quê?
 - d) Profissionais da área da saúde? sim () não () Por quê?
7. Você acha possível ampliar as aprendizagens do Kaynã a partir de suas brincadeiras? Como?
8. Outras considerações:

Questionário 1 – Entregue em ____/____. Retorno em ____/____

Muito obrigada!! Mariane

Questionário 2 – professora Roseli (modelo)

Oi Roseli! Este segundo questionário também tem como intuito compreender mais a respeito sobre como organiza seu trabalho com o Eric, mas agora tomaremos como base os meus registros. Quanto mais detalhado você conseguir responder, melhor. Muito obrigada! Mari

1. Como você se sente lendo os meus registros? Você aprecia as leituras?
2. Durante as leituras, meus registros despertam ideias de trabalho pedagógico que você ainda não havia pensado antes? Caso positivo, por que você acredita que isso acontece?
3. Quando deixo hipóteses e formulo perguntas a respeito do desenvolvimento do Eric e as apresento nos meus registros, estes questionamentos surgem de duas formas: enquanto estou realizando a observação e no decorrer da sistematização do registro (quando escrevo). Tendo em vista o caráter pedagógico de nosso trabalho, qual a importância dessas duas ações – a observação e o registro? Você acredita que uma ação é mais importante do que a outra? Qual a relação entre elas?
4. Meus registros são importantes para a minha pesquisa. Mas você acredita que, de alguma forma, a escola também se beneficia dos meus registros? Se sim, de que forma?

*As perguntas seguintes referem-se às imagens registradas na sua turma:



5. Considerando objetos, parceiros e cultura, quais são os interesses do Eric? Houve ampliação da experiência sensorial/corporal, expressiva, social/cultural do Eric?
6. Que atividades poderíamos oferecer ao Eric; a pequenos grupos ou pares de crianças; e/ou à turma no coletivo, tendo como objetivo ampliar as aprendizagens do Eric quanto:

| | | |
|---|---------------------------------|---|
| Imagem A: momentos que ele joga objetos | Imagem B: interação com o outro | Imagem C: sistematização das experiências com a linguagem musical |
|---|---------------------------------|---|

7. Além do uso das imagens (fotografias e vídeos), que outras linguagens poderíamos utilizar para “contar” às outras pessoas sobre essas vivências do Eric, retratadas nas imagens A, B e C? Cite exemplos.
8. Outras considerações:

Questionário 2 – Entregue em ____/____. Retorno em ____/____

Muito obrigada!! Mariane

APÊNDICE C

Roteiro de Entrevista semi-estruturada (professoras*):

*Professora Débora continuou favorecendo com a produção de dados da pesquisa ao longo da redação do trabalho final. Sempre havia alguma dúvida a respeito do que ela pensava ou sobre o posicionamento e escolhas dela junto às crianças, ela concedia novas explicações, em formatos de entrevistas, diálogos semi-estruturados.

- Podemos usar gravador de voz para registrar nossa conversa?
- Há quanto tempo trabalha com educação infantil? Há quanto tempo trabalha nessa escola?
- Qual sua formação? Você tem formação em linguagens artísticas também?
- De onde vem suas ideias no trabalho com as crianças? Como planeja?
- Como você organiza o espaço na sua sala?
- Você faz registros geralmente com imagens, como você organiza seu pensamento para ter ideias de trabalho com as crianças?
- Você acha o registro escrito importante? Por que você não escreve tanto?
- Você conversa sobre seu trabalho com alguém? Com quem? Você acha que “ajuda”?
- Você fica todo ano com alguma criança com deficiência? Por que você acredita que a turma é atribuída a você?
- Você acredita que as crianças com deficiência se sentem parte do grupo, da sua turma? Como essas crianças demonstram isso?
- Você acredita que suas ações pedagógicas são decorrentes de sua formação ou experiência de vida?
- Você acha que a palavra “intencionalidade” tem relação mais com uma formação “técnica”, em sentido cognitivo, ou também tem relação com os “valores”?
- Como você acha que será a trajetória escolar da criança com deficiência que está na sua sala nos anos seguintes?
- Você acredita que, se as pessoas compartilhassem mais o trabalho realizado nas escolas infantis com crianças com deficiências, passariam a apostar mais no potencial delas?
- Agradecimentos.

Roteiro de Entrevista semi-estruturada (coordenadora pedagógica):

- Podemos usar gravador de voz para registrar nossa conversa?
- Há quanto tempo trabalha com educação infantil? Há quanto tempo trabalha nessa escola?
- Qual sua formação?
- Como você percebe que os campos de experiência da BNCC “aparecem” na escola?
- Como você trabalha com a formação docente? Qual tema do ano?
- Como você faz o acompanhamento pedagógico?
- O que você faz com os registros das professoras? por imagens e por escritas?
- O que faz você perceber ou ter certeza de que as crianças com deficiências foram contempladas no planejamento?
- Há momentos de diálogo ou partilha pedagógica com as professoras? Como?
- Você acha que a criança com deficiência usufrui das propostas escolares do mesmo modo que as outras crianças? Explique.
- Como é a parceria com as famílias? Quais as estratégias da escola para efetivar o contato?
- Como é a parceria com a saúde? Quais estratégias da escola para efetivar o contato?
- Como você acha que será a trajetória escolar da criança com deficiência nos anos seguintes?
- Você acredita que, se as pessoas compartilhassem mais o trabalho realizado nas escolas infantis com crianças com deficiências, passariam a apostar mais no potencial delas?
- Você acredita que a publicação na Nova Escola e a formação da Mais Diferenças trouxeram contribuições no trabalho com as crianças com deficiências em quais aspectos? Quanto à intencionalidade docente? Quanto à divulgação e validação do que é feito na escola?
- Agradecimentos.

Roteiro de Entrevista semi-estruturada (inspetora, ATE e AVE):

- Podemos usar gravador de voz para registrar nossa conversa?
- Há quanto tempo trabalha com educação infantil? Há quanto tempo trabalha nessa escola?
- Qual sua formação?
- De que formas você participa da rotina escolar? De que formas você participa nas salas junto às crianças?
- Quais os principais avanços que você nota nas crianças com deficiência após a escola? A que você atribui esses avanços? Qual o papel da professora e qual seu papel nessas conquistas?
- Há momentos de diálogos e partilha pedagógica com as professoras? Como?
- Você acha que a criança com deficiência usufrui das propostas escolares do mesmo modo que as outras crianças? Explique.
- Como é a parceria com as famílias? Quais as estratégias da escola para efetivar o contato?
- Como é a parceria com a saúde? Quais estratégias da escola para efetivar o contato?
- Como você acha que será a trajetória escolar da criança com deficiência nos anos seguintes?
- Você acredita que, se as pessoas compartilhassem mais o trabalho realizado nas escolas infantis com crianças com deficiências, passariam a apostar mais no potencial delas?
- Agradecimentos.

ANEXO A

