CADERNO

BRINCAR

VOLUME 2

Propostas práticas para brincadeiras inclusivas na Educação Infantil

OLHAR RENOVADO PARA A INCLUSÃO

Um projeto de formação levou a educadores de escolas municipais de São Paulo novas maneiras de planejar, criar e preparar atividades para que todos possam brincar e aprender

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR • OFICINAS PARA APROXIMAR AS FAMÍLIAS • COMO ORGANIZAR ESPAÇO, TEMPO E MATERIAIS • PLANEJAMENTO QUE PERMITE INTERAÇÕES E DESCOBERTAS • LINGUAGENS E SENSAÇÕES NA INFÂNCIA • REGISTROS PARA REFLETIR SOBRE A PRÁTICA

PATROCÍNIO

Fundação Volkswagen
Conhecimento que move pessoas

CADERNO

BRINCAR

VOLUME 2

Propostas práticas para brincadeiras inclusivas na Educação Infantil

MAGGI KRAUSE
BEATRIZ VICHESSI
WELLINGTON SOARES SILVA

1ª edição

São Paulo
2019

associação nova escola

SUMÁRIO

6 **Brincar é para todos**
O Projeto Brincar, da Fundação Volkswagen, e suas contribuições para ampliar práticas inclusivas na Educação Infantil e na Educação Especial paulistanas

18 **O valor da autonomia**
Tizuko Morchida Kishimoto ressalta a importância da formação em contexto e fala sobre como o professor pode estimular a liberdade de escolhas e a cultura lúdica

24 **Acolhimento e interações na escola**
A construção de vínculos entre a equipe da EMEI e as famílias é primordial. Em oficinas de brincar, pais, mães e responsáveis se aproximam da comunidade escolar

36 **Espaço, tempo e materiais para experimentar**
Para abrigar o movimento e a imaginação das crianças, os educadores transformam ambientes, flexibilizam horários e reinventam usos de coisas simples

48 **Conhecer o mundo brincando**
A brincadeira é o eixo principal de documentos curriculares da Educação Infantil. Ao planejar com intencionalidade, o professor potencializa as aprendizagens da turma

60 **Infância plena de sensações e linguagens**
O fazer e o brincar podem ser repensados de forma inventiva, basta tornar o olhar mais sensível para a arte e para as diversas maneiras da expressão e da comunicação humanas

72 **Registros que ajudam a refletir**
Ao observar, anotar e documentar o cotidiano, o professor abre caminho para aprimorar suas reflexões sobre a prática e para compartilhar experiências com os colegas

82 **Para ler as crianças**
Gabriel de Andrade Junqueira Filho diz que a riqueza da Educação Infantil se dá nas relações e o bom planejamento ajuda a identificar o que as crianças querem saber

Educadoras e educadores,

É com satisfação e alegria que apresentamos o *Caderno Brincar – Volume 2*, elaborado em conjunto com a Associação Nova Escola. Esta publicação consolida os esforços da Fundação Volkswagen em prol de uma educação que abrace todas as diferenças, valorizando a diversidade. Em especial, o caderno sintetiza as ações realizadas em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e a OSCIP Mais Diferenças.

Desde 1979, a Fundação Volkswagen desenvolve iniciativas voltadas à educação e ao desenvolvimento de comunidades. Compartilhamos a vocação de mover pessoas. Movimentos que diminuem as distâncias e geram mudanças, transformando potenciais em realidade. Para isso, nossa atuação está direcionada a três causas prioritárias: mobilidade urbana, mobilidade social e inclusão de pessoas com deficiência.

Em 2017 e 2018, o Projeto Brincar envolveu as 13 Diretorias Regionais de Educação da capital paulista, possibilitando aos educadores formação em serviço de qualidade, comprometida com a inclusão de todas as crianças. Além disso, estivemos lado a lado com os professores, acompanhando as práticas pedagógicas nas unidades escolares que integraram a iniciativa.

Outro marco importante para o campo da educação foi a homologação, em 2017, da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (BNCC). O documento incluiu o brincar como um direito de aprendizagem e de desenvolvimento fundamental para a Educação Infantil. Essa escolha se baseou em pesquisas que mostram que, durante as brincadeiras, a criança fortalece vínculos e desenvolve competências essenciais para toda a vida, entre elas o pensamento criativo e a colaboração.

Nesse sentido, o Projeto Brincar da Fundação Volkswagen parte de uma perspectiva ampla e acessível, que envolve a todos, desde as crianças e suas famílias até a comunidade escolar. Afinal, a inclusão é tarefa de toda a sociedade.

Este caderno consolida os referenciais teóricos do projeto e as experiências práticas que se destacaram ao longo de sua realização na cidade de São Paulo. Desejamos que a publicação contribua para que as vivências do Projeto Brincar se multipliquem nas escolas de todo o Brasil, fortalecendo a causa da educação inclusiva e a vocação da Fundação Volkswagen de mover mais e mais pessoas pelo conhecimento.

A todas e a todos, desejo uma excelente e inspiradora leitura!

Daniela de Avilez Demôro
Diretora-superintendente da Fundação Volkswagen

DIVERSÃO EM CONJUNTO
No CEU EMEI Formosa, as crianças brincam com uma formadora da OSCIP Mais Diferenças em atividade do Projeto Brincar

© Foto: Mais Diferenças

Brincar é para todos

A necessidade de cada um e de todos. É sobre essa base que se constrói o princípio da igualdade de direitos. Só um olhar atento para as individualidades das crianças e para a realidade da comunidade escolar pode proporcionar uma educação digna e de qualidade para todos. A inclusão é um desafio que se enfrenta a cada dia em todo o Brasil. Sabendo disso, a Fundação Volkswagen – que desde 1979 atua em prol da melhoria da qualidade da educação – elegeu a inclusão de pessoas com deficiência como uma de suas causas prioritárias. Assim nasceu a semente do Projeto Brincar, iniciativa realizada em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo e a OSCIP Mais Diferenças para contribuir com a qualidade da Educação Infantil em escolas municipais (EMEIs).

Brincar é essencial na vida das crianças, em seu desenvolvimento e aprendizagem. Por isso, deve ser diário em uma concepção inclusiva de escola. A qualidade do brincar depende de condições fornecidas pelos adultos, como explicita Tizuko Morchida Kishimoto, professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e consultora acadêmica do projeto: "É possível potencializar tanto o aprender quanto o brincar por meio de contextos culturais planejados, com espaços, materiais e interações que enriquecem e permitem escolhas e o protagonismo da criança, além de profissionais bem formados". No Projeto Brincar, a colaboração da professora Tizuko incluiu a elaboração de princípios teóricos que subsidiaram o edital para a seleção dos responsáveis pela formação, a participação no processo que selecionou a OSCIP Mais Diferenças, a organização do *Caderno Brincar – Volume 1* e a consultoria acadêmica deste *Volume 2*.

A equipe da Mais Diferenças levou às EMEIs muitas práticas inclusivas e referenciais teóricos que dialogavam com o fazer pedagógico. "A articulação entre formação, estudo e experimentação muda tudo, pois possibilita inventar e reinventar atividades, levando em conta o contexto. Nosso objetivo era mudar o olhar docente: em vez de adaptar a situação para um tipo de deficiência, deveria planejar atividades diversificadas para que todos pudessem brincar juntos", explica Carla Mauch, coordenadora-geral da Mais Diferenças.

Equiparação de oportunidades

É o processo pelo qual os sistemas gerais da sociedade, como o ambiente físico e cultural, a habitação e os transportes, os serviços sociais e de saúde, as oportunidades educacionais e de trabalho, a vida cultural e social, incluindo as instalações esportivas e recreativas, devem ser acessíveis a todos. Essa é a definição do conceito adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU)*. No CEU EMEI Luciana Azevedo Pompermayer, ele vira realidade quando a professora Débora Carvalho prende Kaynã com um suporte do tipo canguru ao próprio corpo para que o menino, que tem deficiências múltiplas, jogue bola com os amigos. O olhar atento da docente, que percebeu movimento nas pernas dele durante uma saída para a piscina, e a inspiração em um vídeo nas redes sociais possibilitaram que a criança brincasse com todos no pátio.

*Programa Mundial de Ação às Pessoas com Deficiência, de 1982

© Foto: Arthur Calasans

Um novo olhar para a inclusão

Como inventar novas formas de brincar que incluam as crianças com e sem deficiência? Como as crianças com deficiência podem ajudar a ampliar o olhar para criar e inventar diferentes maneiras de todas as crianças brincarem juntas? Essas inquietações foram levadas às EMEIs participantes do Projeto Brincar *(veja lista na página ao lado)*, que envolveu as equipes gestoras na organização de diferentes estratégias de formação e acompanhamento para toda a comunidade escolar. "Buscar a inclusão efetiva não é tarefa fácil, mas é direito de todos. Em nossa unidade, o projeto contribuiu sobremaneira com essa mudança de olhar, de não ver a falta, e sim as potencialidades de cada um", descreve a coordenadora pedagógica Wilma Helena Almeida da Silva, da EMEI José Roschel Christi.

Bem antes de começarem as formações e os acompanhamentos nas unidades educacionais *(leia sobre as etapas do projeto nas páginas 14 a 16)*, foi elaborado um relatório de caracterização com base em pesquisas feitas com diretores, coordenadores pedagógicos, professores, funcionários, famílias e responsáveis e representantes de diversas divisões da Secretaria Municipal de Educação (SME). Os resultados da pesquisa de caracterização

subsidiaram as diferentes etapas do projeto, identificando questões sensíveis no cotidiano escolar. As professoras apontaram, por exemplo, que o desconhecimento sobre a deficiência da criança, o elevado número de alunos por sala, a falta de profissionais de apoio e a insegurança em "lidar" com os alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação são desafios na implementação da educação inclusiva. Apesar disso, os profissionais também apontaram avanços e demonstraram muito empenho e interesse.

A presença de profissionais de apoio, como estagiários, auxiliares de vida escolar (AVEs) e agentes escolares, foi considerada primordial para atender os alunos com deficiência. Mas os relatos dos profissionais das EMEIs deixaram transparecer que ainda era importante fortalecer e ampliar as poucas estratégias, recursos e práticas pedagógicas inclusivas, de modo a promover a participação de alunos com e sem deficiência nas atividades com igualdade de oportunidades. Além disso, "adaptações" voltadas especificamente às crianças com deficiência, TEA ou TGD ou a separação delas do grupo ainda aconteciam em alguns momentos. "Precisamos de saberes práticos: como planejar as atividades, como escolher as brincadeiras mais adequadas, como criar um grupo de orientação prática, como organizar relatos de experiências", verbalizou uma professora. E foi com base nessa escuta que se planejou o Projeto Brincar.

A Mais Diferenças priorizou o trabalho coletivo realizado nas unidades escolares com formadores, professores, gestores, equipes e comunidades. Ao longo de 2017 e 2018, os encontros e oficinas permitiram a todos fortalecer, estudar e experimentar estratégias e práticas pedagógicas inclusivas, ou seja, que possibilitam e instigam a participação de todas as crianças juntas, com suas singularidades e potencialidades. Formações específicas ampliaram os repertórios dos educadores em diferentes linguagens *(leia nas páginas 64 e 65)* e a organização de oficinas de brincadeiras *(veja nas páginas 28 e 29)* contribuiu para que famílias e responsáveis pelas crianças se envolvessem ainda mais com a escola e o brincar.

Projeto Brincar: a escolha das unidades educacionais participantes

As candidatas deveriam cumprir os seguintes critérios:

- ser uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), isto é, com crianças de 4 a 5 anos e 11 meses de idade;
- ter matriculados alunos público-alvo da Educação Especial, preferencialmente com diferentes deficiências, Transtornos do Espectro Autista (TEA), Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação;
- manifestar interesse (livre adesão);
- comprometer-se a mobilizar a sua equipe para a participação no projeto e oferecer a infraestrutura básica (espaços e mobiliários) para as ações de formação;
- ter um Projeto Especial de Ação (PEA) sobre as temáticas prioritárias: brincar, inclusão e/ou diversidade.

Além disso, foi escolhida* uma por Diretoria Regional de Educação (DRE), totalizando assim 13 unidades participantes:

- DRE Butantã: CEMEI Professora Leila Gallacci Metzker
- DRE Campo Limpo: CEU EMEI Cantos do Amanhecer
- DRE Capela do Socorro: EMEI José Roschel Christi - Juca Rocha
- DRE Freguesia/Brasilândia: EMEI Nair Correa Buarque
- DRE Guaianases: EMEI Professor Raul Nemenz
- DRE Ipiranga: EMEI Princesa Isabel / CEU EMEI Professora Luciana Azevedo Pompermayer **
- DRE Itaquera: CEU EMEI Formosa
- DRE Jaçanã/Tremembé: EMEI Professora Ottília de Jesus Pires
- DRE Penha: EMEI Professor José Rubens Peres Fernandes
- DRE Pirituba: EMEI Fernando de Azevedo
- DRE Santo Amaro: CEU EMEI Caminho do Mar
- DRE São Mateus: EMEI Elis Regina
- DRE São Miguel: EMEI Globo do Sol

*Critérios de seleção estabelecidos pela Divisão de Educação Infantil (DIEI) e pela Divisão de Educação Especial (DIEE) e acordados entre SME, Mais Diferenças e Fundação Volkswagen em 2017.

** Houve troca de UE no segundo ano.

O valor das culturas da infância

Assim como muitas redes municipais de todo o país, São Paulo também fez estudos em 2018 para adequar seu currículo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Por consequência, o Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015), ainda em vigor, teve seus princípios ampliados e explicados, com a ajuda de cenas reais relatadas pelas unidades educacionais (UEs), e gerou o Currículo da Cidade de São Paulo: Educação Infantil *(veja seus conceitos estruturantes na página ao lado)*. Mas primeiro é preciso entender que o maior desafio de uma rede como a paulistana é o seu gigantismo. Somente as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) são 553 UEs, com 1.659 gestores, 14.715 docentes e quase 215 mil crianças. Escolas parceiras da Educação Infantil, que recebem repasses da prefeitura, somam mais de 1.900 unidades e atendem quase 270 mil crianças. A cidade é dividida em 13 Diretorias Regionais de Educação. "Um grande desafio é fazer com que o entendimento do currículo chegue à prática cotidiana, pois as formações são feitas pela Divisão Pedagógica para os coordenadores, e deles para os professores; temos vários filtros até as crianças", explica Cristiano Rogério Alcântara, diretor da Divisão de Educação Infantil (DIEI) da SME*, que conta que é necessário descentralizar e, ao mesmo tempo, garantir um padrão de qualidade.

* Entrevista concedida em novembro de 2018.

No CEU EMEI Formosa, o pátio é organizado para acolher as escolhas das crianças na hora de brincar. Tecidos, roupinhas e bonecas, tintas, pincéis e balões proporcionam diferentes vivências para a turma

© Foto: Arthur Calasans

A Educação Infantil paulistana tem uma característica de continuidade, pois nos últimos 17 anos foi conduzida por duas diretoras da DIEI. Sua linha pedagógica, inspirada nas práticas italianas e húngaras, coloca a criança no centro do processo de aprendizagem e o brincar como atividade prioritária. A SME também conta com a consultoria de especialistas brasileiras, como Maria Carmen Silveira Barbosa, que escreveu em artigo do *Caderno Brincar – Volume 1* que "a brincadeira é a grande manifestação da infância, produzida por aqueles que dela participam. Brincando, as crianças aprendem a constituir – entre o real e a imaginação – sua cultura lúdica". No Currículo Integrador da Infância Paulistana, a criança é "considerada em suas especificidades e singularidades históricas, sociais, econômicas, culturais, geográficas, políticas, religiosas, raciais, étnicas e de gênero como sendo um sujeito de direitos e produtora de culturas".

Outro ponto a favor da rede municipal é a política de horários de formação e a participação em momentos de estudos do Projeto Especial de Ação (PEA) de cada unidade escolar, ambas remuneradas para os docentes. Entre as EMEIs participantes do Projeto Brincar, os PEAs apresentados se encaixavam em um destes três eixos temáticos: inclusão e diversidade, brincar como prática pedagógica e o currículo da Educação Infantil. Em seus projetos político-pedagógicos (PPPs), predomina a visão de que o brincar é inerente à cultura infantil. Proporcionar às crianças a possibilidade de se expressarem e aprenderem por meio de atividades lúdicas aparece como eixo de planejamento das escolas, como neste trecho do PPP da EMEI Globo do Sol (2017): "O currículo na Educação Infantil deve contemplar um caráter integrador e construir-se envolvendo todos os atores do processo educativo, famílias, crianças, educadores(as) e comunidade, tendo como eixo o lúdico, o brincar e a arte, rompendo com o caráter prescritivo e homogeneizador". O Projeto Brincar veio acrescentar mais subsídios dentro dessa temática, trazendo novas formas de promover a brincadeira. Esse foi o ponto de partida para os consultores da Mais Diferenças serem acolhidos pelas equipes escolares, ansiosas e curiosas para aprimorar suas práticas.

3 pilares do Currículo da Cidade de São Paulo: Educação Infantil

1 Equidade

É uma estratégia para atingir a igualdade, com base no reconhecimento da diversidade. O enfoque da equidade procura centrar a atenção nas populações mais vulneráveis. Na Educação Infantil, esse enfoque tem o objetivo de reduzir as brechas que impedem direitos fundamentais para conseguir o desenvolvimento integral de bebês e crianças.

2 Educação Inclusiva

Para que ela se concretize, é necessário reconhecer, compreender e incorporar diversidades e diferenças. O documento afirma que a escola, ao ser inclusiva, pode desempenhar um importante papel na luta contra a exclusão social e racial. Uma sociedade desigual produz exclusões. Nesse sentido, a UE, como instituição social, apesar de seus limites, possui certa autonomia e pode contribuir para reduzir as discriminações e os preconceitos relacionados às diferenças.

3 Educação Integral

O currículo defende uma educação que valorize a multidimensionalidade humana e contribua para manter a integralidade dos sujeitos, valorizando sentimentos, pensamentos, palavras, ações em suas relações e conexões entre esses sujeitos e o meio. A articulação de diferentes saberes, linguagens e conhecimentos integra um projeto de formação humana completa, em que estão envolvidas as vivências das diferentes práticas sociais e as variadas manifestações culturais e expressivas das crianças.

Apoio para ultrapassar barreiras

Para romper com concepções segregadoras, excludentes, homogeneizadoras e preconceituosas em relação às pessoas com deficiência, nos últimos anos foram construídos conceitos e marcos legais com base nos direitos humanos e nas transformações da sociedade. A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU/2007) inaugura essa fase. Pela primeira vez em um marco legal, a deficiência foi considerada um conceito em evolução e que tem relação direta com as barreiras que a sociedade e o ambiente impõem, assim descrita: "Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas". Ao menos na Convenção, ficou para trás a ênfase em aspectos biomédicos e de reabilitação.

Respeitando esses preceitos, a SME paulistana reconhece, desde 2013, a existência de múltiplas infâncias e de várias formas de ser criança, trabalhando assim pela consolidação de um sistema educacional inclusivo, em que todos possam ter experiências de aprendizagem de acordo com as suas possibilidades, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, conforme consta no Currículo da Cidade de São Paulo.

"Já em 2004, saíram as primeiras diretrizes relativas ao atendimento de crianças com deficiência, assegurando o direito da matrícula na rede regular", relata Silvana Lucena dos Santos Drago, diretora da Divisão de Educação Especial (DIEE) do município, considerada referência na educação inclusiva. "A maior evolução é verificar que as matrículas só aumentam e praticamente não há evasão até o 9º ano", diz ela. Os 13 Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAIs) – um para cada DRE – surgiram como resposta à descentralização dos serviços, em 2005, época em que o MEC só reconhecia as salas de recursos. Outros avanços incluem a criação da prioridade na matrícula e o visível desenvolvimento de alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação, o currículo da Educação Infantil que inclui a temática da Educação Especial, além de formações que "naturalizam a questão do aluno com deficiência nos espaços da infância".

O maior desafio, segundo Silvana, é mudar o olhar dos profissionais. "Quando se diz 'aluno de inclusão' já há um preconceito, parece uma benevolência ele estar ali", explica. Por isso, a Divisão de Educação Especial defende que é a escola que precisa se organizar para receber apoios, ter projetos

e programas para acolher as crianças. "Incluir deixou de ser responsabilidade só do professor especializado, é tarefa de todos." Essa maneira de estar acessível e disponível para o outro é um dos conceitos trabalhados no Projeto Brincar, chamado de acessibilidade atitudinal. Para além da física, essa dimensão talvez seja a mais complexa de garantir, pois depende da relação com as pessoas e de suas visões de mundo. Outra forma de promover a acessibilidade é por meio de recursos presentes em materiais, jogos, brinquedos, livros e filmes, como audiodescrição, Libras e braile *(leia sobre a Caixa do Brincar na página 69)*. "A oferta é baixa. Por isso, incentivamos a produção dos materiais. Há professores que inventam e ousam. Com repertórios ampliados, esperamos que criem novos modos de atuar, se sintam mais potentes para quebrar as barreiras e incluir todas as crianças nas atividades", diz Carla Mauch, da Mais Diferenças.

Durante uma oficina com as famílias, um menino com síndrome de Down curte a brincadeira do Pano Encantado, que vira casa e abriga crianças e adultos, na EMEI José Rubens Peres Fernandes

© Foto: Mais Diferenças

Desafios da Educação Especial paulistana

Matrículas na EI

Há mais de 17 mil crianças com deficiência, TEA, TGD ou altas habilidades na rede regular em São Paulo. Dessas, só 4.259 na Educação Infantil. Muitas vezes, a família prioriza questões de saúde – como o diagnóstico, reabilitação e a busca da cura –, colocando em segundo plano o direito à educação. Mas o fortalecimento de políticas públicas e a conscientização aumentaram a presença de crianças com deficiência nas EMEIs. Esse avanço é fundamental, pois o desenvolvimento de linguagem, cognitivo e motor depende de estímulos desde a primeira infância.

Direito X necessidade

Ocorre certa "judicialização" na alocação dos auxiliares de vida escolar (AVEs). Esses profissionais são disponibilizados nas unidades escolares com base na avaliação dos CEFAIs e dos supervisores técnicos quanto à necessidade do aluno. Há equívoco na compreensão dessa alocação pelos familiares, porque a lei diz que a criança tem direito a um cuidador – principalmente se tem TEA. Eles acionam a Justiça, e a Defensoria ou o Ministério Públicos definem a obrigatoriedade. Isso fere o trabalho pedagógico porque muitas vezes as crianças não precisam desse auxílio.

Laudo não é solução

Muitos professores julgam que os laudos são importantes para entender as crianças com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação e assim planejar de forma adequada o trabalho. Essa atitude cristaliza a opinião de que a ciência médica traria direcionamentos para a prática pedagógica; enfoca a deficiência, e não a criança, seus interesses e potencialidades. A DIEE propõe que o primeiro a observar e conversar com a família seja o professor da turma regular. Depois ele pode trazer outros profissionais para complementar sua avaliação.

Todas as etapas levam a brincadeiras e à inclusão

O Projeto Brincar foi desenvolvido por muitas mãos, com a intenção de reinventar o brincar com e para todos, partindo das realidades, das demandas e da disponibilidade de famílias, crianças, professores, profissionais de apoio, gestão e equipe das DREs. O início de tudo foi um levantamento de dados e informações para articular as ações com o contexto de atuação da Secretaria Municipal de Educação. Entrevistas, reuniões e rodas de conversa permitiram criar um quadro de como aconteciam brincadeiras e a inclusão e quais as expectativas dos educadores. Em conjunto com a SME, foram definidas estratégias condizentes com o perfil da rede e com as diretrizes e marcos legais nacionais e municipais da Educação Infantil e da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva.

"Nas ações de formação e acompanhamento, no segundo ano, passamos a atingir unidades de abrangência, próximas das EMEIs originais. Desse modo, mais profissionais puderam participar, ampliando o alcance de 13 para 36 UEs", explica Guacyara Labonia, coordenadora-geral da Mais Diferenças. A execução do projeto contou com um Plano de Monitoramento e Avaliação das ações que culminou em reuniões de avaliação nas DREs, com representantes das Divisões Pedagógicas (DIPED), do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI) e da gestão escolar das UEs. Conheça as demais etapas do projeto nas próximas páginas.

© Fotos: Mais Diferenças

Mobilização

"Entrar em um lugar que tem uma história, um jeito próprio de funcionar, de se organizar, requer cuidado, atenção, delicadeza e respeito", observa Guacyara. Pautada nessas premissas, a Mais Diferenças iniciou a fase de mobilização para envolver as DREs e comunidades escolares no Projeto Brincar. Em junho de 2017, um seminário de lançamento apresentou a iniciativa, seus objetivos, princípios e ações para os educadores. A seguir, em cada uma das UEs, foram realizados eventos de mobilização e sensibilização para estabelecer vínculos entre os profissionais das escolas e as famílias e difundir os princípios e práticas do brincar inclusivo. Desde o início, o desejo era o de construir, em conjunto, um caminho respeitando a trajetória de cada um e do grupo. "Para tanto, ser acolhido e acolher foi fundamental, além de estar aberto para estabelecer relações com pessoas diferentes e singulares, com experiências e expectativas diversas", conta Guacyara.

Formação

Eixo estratégico do projeto, deu importância ao estudo individual e coletivo, à escrita, à leitura, à experimentação, às reflexões e análises sobre a escola para todos, aos conceitos educacionais e às práticas pedagógicas acessíveis e inclusivas. Os conceitos de maior enfoque foram os de infância, direitos, pessoa com deficiência, acessibilidade, Desenho Universal, adulto brincante, protagonismo compartilhado e práticas pedagógicas inclusivas. A metodologia das formações pautou-se em brincadeiras inclusivas e vivências relacionadas às deficiências, sem perder de vista os contextos e recursos disponíveis em cada uma das unidades, de forma alinhada aos marcos legais e às questões teóricas. O uso de diferentes linguagens, como corpo e movimento, artes visuais, teatro, cinema, fotografia, livro, leitura, literatura e letramento, esteve presente em todos os encontros. Para fortalecer as práticas pedagógicas inclusivas, a Mais Diferenças produziu um kit de recursos *(leia sobre a Caixa do Brincar na página 69)*. Ao todo foram distribuídos 26 kits de recursos, nas 13 UEs participantes e em cada uma das Diretorias Regionais de Educação (DREs).

Acompanhamento

Em visitas periódicas, os consultores da Mais Diferenças puderam conjugar o estudo e o contexto das UEs, isto é, os temas discutidos durante o processo de formação eram introduzidos como apoio às práticas pedagógicas planejadas pelos professores. O acompanhamento *in loco* nas EMEIs permitiu aos consultores estarem junto deles para experimentar outros caminhos e fazer sugestões quanto ao que estava sendo realizado, com um olhar atento para a inclusão. Foram realizadas atividades acessíveis e inclusivas previamente como sugestões a serem introduzidas no planejamento. "A Guacyara foi tirando todos nós da zona de conforto. Muitas vezes vinha e fazia junto com a gente. Dessa forma, víamos que era possível, aplacando aquele medo de fazer", conta Janaína Aparecida Augusto, diretora da EMEI Raul Nemenz. A etapa de acompanhamento foi essencial para alinhar conteúdos e práticas, potencializando os resultados do projeto.

© Foto: Mais Diferenças

Oficinas

Os responsáveis pelas crianças receberam convites para manhãs ou tardes especiais nas EMEIs. Para essas ocasiões, foram programadas atividades lúdicas que valorizam o brincar e ampliam a compreensão de sua importância como direito humano, além de incentivar os adultos a brincar com as crianças, propiciar a convivência entre famílias de alunos com e sem deficiência e fortalecer vínculos com a UE. No primeiro ano, as oficinas eram realizadas por oficineiros da Mais Diferenças. Já no segundo ano, foram planejadas, organizadas e realizadas pela própria equipe escolar, conferindo maior protagonismo para a UE. Os consultores do projeto apoiaram professores e gestores no planejamento das oficinas e no dia da execução. "Este ano, a equipe ficou insegura sobre o que os adultos iriam pensar de brincar com massinha caseira e tinta, mas a participação superou as expectativas: vieram 70% dos familiares de todas as turmas e tivemos até que sair para comprar material extra. E o feedback foi positivo", conta Nádia Piau, coordenadora pedagógica da EMEI Fernando de Azevedo.

© Foto: Leo Oliveira

Disseminação

Dois seminários de compartilhamento de práticas pedagógicas inclusivas aconteceram ao final de cada ciclo do projeto, em dezembro de 2017 e outubro de 2018. Profissionais de Educação Infantil de dezenas de unidades educacionais do município participaram dos eventos, que contaram com palestras e oficinas temáticas. O objetivo foi promover o intercâmbio de reflexões e aprendizagens sobre planejamento e realização de brincadeiras e atividades pedagógicas que envolvam todas as crianças. As 13 EMEIs participantes do Projeto Brincar sistematizaram algumas de suas experiências em banners expostos durante o II Seminário Compartilhando Práticas Pedagógicas Inclusivas e, posteriormente, no saguão do prédio da SME. Os banners contam com versões acessíveis compartilhadas nas redes sociais, com recursos como janela de Libras, narração e audiodescrição das imagens.

Projeto Brincar:
alcance e impacto das ações

1.087
profissionais formados

4.291 **adultos e crianças participantes das oficinas**

113 **Unidades Educacionais envolvidas:**

Mais de 1.000 **horas de acompanhamento pedagógico**

13 **escolas polos,**

23 **escolas de abrangência e**

77 **UEs participantes do Seminário Compartilhando Práticas Pedagógicas Inclusivas (2018)**

6.549 **alunos beneficiados diretamente (matriculados nas 13 escolas polos)**

O que aprendemos?

- É possível eliminar barreiras atitudinais do preconceito e da discriminação.
- O contato com as mais diversas linguagens possibilitou vivenciar experiências significativas e multiplicar tais práticas em sala de aula.
- O brincar proporciona a construção de uma cultura lúdica, viva, que se diversifica e se reconstitui continuamente.
- Por ser viva e dinâmica, essa cultura lúdica nos ensina que não há receita pronta ou modelos a ser seguidos. Cada indivíduo é único, cada educador é um pesquisador, um criador e forma-se com as crianças e com os outros adultos brincantes nesse protagonismo compartilhado.
- Buscar a construção dessa cultura lúdica possibilita o direito de brincar e ter uma infância plena para todos.

Conteúdo exposto em banner elaborado pela equipe da CEMEI Profª Leila Gallacci Metzker

7.719 **alunos beneficiados indiretamente (matriculados nas 23 escolas de abrangência)**

Fonte: Sistema de Monitoramento da Fundação Volkswagen, Monitoramento e Avaliação da Mais Diferenças e Censo Escolar 2017 (INEP/MEC)

© Foto: Arthur Calasans

O valor da autonomia

TIZUKO MORCHIDA KISHIMOTO foi organizadora dos artigos acadêmicos publicados no *Caderno Brincar – Volume 1* e consultora acadêmica do Projeto Brincar da Fundação Volkswagen desde a sua proposta inicial

Ela confia na efetividade da formação – inicial ou continuada – em contexto, ou seja, feita dentro das escolas. Tizuko Morchida Kishimoto é professora titular e pesquisadora sênior da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), atua há várias décadas na formação de professores de Educação Infantil, investiga e publica livros e artigos sobre o brincar, as pedagogias e as culturas da infância. Coordenou ações formativas com organizações nacionais e internacionais. Viajou para conhecer práticas pedagógicas e culturas lúdicas em países como Japão, Suécia, França, Portugal, Bélgica e Inglaterra. Seu grupo de pesquisa Contextos Integrados de Educação Infantil, da USP, foi um espaço de compartilhamento de experiências que inspirou mudanças na atuação de muitos docentes. Por suas contribuições essenciais à área, seu nome foi indicado pelo Ministério da Educação (MEC) à Fundação Volkswagen depois que ficou claro que se desenharia um projeto para elevar a qualidade da inclusão na Educação Infantil. Desde seu edital, a iniciativa do Projeto Brincar incentivou a pedagogia participativa. “Se o professor não tem autonomia, não consegue mudar espaços, tempos e práticas para dar autonomia às crianças”, ressalta ela.

O que é pedagogia participativa?
Em primeiro lugar, ela pressupõe que todos, gestores, professores e comunidade escolar, partilhem da mesma concepção de criança e de Educação Infantil. Depois disso, é preciso dar condições e um contexto rico para que a criança possa brincar, aprender, se desenvolver e se expressar. Se o professor não tiver autonomia, não dá para fazer pedagogia participativa. É muito necessário o envolvimento da gestão, pois, com pouco espaço, poucos materiais e pouco tempo, só dá para fazer poucas coisas. Isso ficou claro quando, na USP, organizamos dois grupos, um de supervisores e diretores e outro de professores da rede de Educação Infantil de São Paulo. As discussões com esses profissionais integraram o projeto Contextos Integrados de Educação Infantil, criado em 2000, fruto de minha colaboração com Mônica Appezzato Pinazza e Júlia Oliveira Formosinho, de Portugal, que foi a fonte inspiradora. Com o apoio de pós-graduandos, mestrandos, doutorandos e pós-doutorandos da USP, efetuamos formação no contexto das escolas. Desde aquela época, percebemos que acompanhar as práticas nas UEs é mais efetivo, assim como a Mais Diferenças realizou no Projeto Brincar.

O que falta no entrelaçamento entre Educação Infantil e Educação Especial?
Nas políticas públicas, falta a integração entre os serviços dedicados à primeira infância, como os de saúde, psicológicos e sociais, e a educação. Mas, antes de tudo, faltam concepções claras. Maria Teresa Mantoan diz que cada criança é diferente e tem o direito de ser diferente. Isso está na cabeça dos educadores, mas na prática ocorre o contrário, pois, em geral, nas redes públicas brasileiras classificam as crianças da Educação Especial em vez de dar oportunidade para que todas (com e sem deficiência) experimentem e brinquem juntas. Aí vem outro questionamento: será que a professora tem estratégias para fazer isso? Essa é uma dificuldade, pois, na pedagogia da relação, ela tem que abrir o peito para receber essa criança, para ver o que ela quer e pode fazer. É fundamental acolhê-la; não adianta apenas colocar no mesmo espaço, porque nada acontece.

E o que é preciso para que algo aconteça?
É preciso termos uma formação inicial que dê conta disso e também formação continuada em contexto, feita dentro das EMEIs. É necessário compreender o que significa incluir a criança e dar oportunidade igual, mas mantendo a diferença de cada uma delas. O mesmo ocorre com o brincar. Se eu estiver no mesmo ambiente, com os mesmos materiais, fazendo o mesmo que as outras crianças... isso não é brincar, é repetir, imitar. Mas é comum acontecer quando a pedagogia é transmissiva, com atividades programadas dentro de tempos e espaços quase iguais para todos. A questão mais importante da brincadeira é ser protagonista, montar roteiros, decidir o que falar, o que fazer, e para isso o brincante precisa ter escolhas. Aqui no Brasil se admite que cada grupamento tem que ter uma sala só e um parque igual para todo mundo. Isso é totalmente inadequado se queremos que a criança experimente realidades diferentes.

Como é a situação da formação inicial para a Educação Infantil no nosso país e como ela poderia ganhar em qualidade?
É uma questão histórica, pois a prática que existia na Escola Normal foi substituída por altos estudos acadêmicos nas universidades. Em vez de uma formação profissional, os cursos de Pedagogia no Brasil se limitam a transmitir

"A formação em contexto, por meio de pedagogias participativas, valoriza o profissional, pois verifica o que ele sabe e como atua. Com base nesse conhecimento, o faz alavancar suas práticas"

teorias e com isso pretendem formar dez tipos de professor. Como se pode dar conta de tantos perfis? Na Inglaterra, os professores têm uma formação geral em nível superior. Depois, em sistema de pós-graduação por dois anos, se formam para a Educação Infantil. Há uma especialização, pois um bebê é diferente da criança de 3 anos, que é diferente da de 7, 8 e 9 anos. É a especificidade da formação que seria bem-vinda aqui no Brasil. Em outros países, o curso tem período integral (aqui são de três a quatro horas por dia) e é profissionalizante desde o início. No Japão, por exemplo, o aluno-professor assume uma hora por dia uma turma, depois duas horas e assim por diante, até assumir a jornada toda. Também vale pensar em uma profissionalização que mexa com a formação pessoal e traga uma ética profissional ao aluno de Pedagogia. Só assim ele vai buscar a melhor forma de educar cada criança.

Nesse aspecto, qual a importância de formações específicas, como a do Projeto Brincar?

O projeto é de grande relevância porque valoriza o pressuposto mais importante das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que é o brincar e as interações, o foco da prática pedagógica. E ainda ressalta o brincar incluindo todas as crianças. Durante as formações, a equipe da Mais Diferenças teve a preocupação em oferecer o que os professores das UEs não sabiam e entender as dificuldades e especificidades de cada contexto para sugerir atividades possíveis. Os profissionais das EMEIs perceberam isso e foram mudando suas ações. O grande valor da formação em contexto, por meio de pedagogias participativas, é que ela valoriza o profissional, pois verifica o que ele sabe e como atua. Com base nesse conhecimento, o faz alavancar suas práticas.

Quais são os principais conceitos sobre o brincar e o desenvolvimento infantil que todo professor de Educação Infantil deveria saber?

Conceitos sobre o brincar há muitos. Ainda existe a crença de que o brincar é espontâneo e que não se precisa fazer nada para que a criança brinque, mas isso não leva ao desenvolvimento infantil. Por outro lado, quando a professora pega um jogo pensando em raciocínio matemático e quer que a criança use o material de um jeito determinado, aí está "pedagogizando" o brincar, e isso também não leva ao desenvolvimento. Os autores atuais – entre eles, pedagogos, psicólogos e sociólogos – concluíram que o importante é dar liberdade e autonomia para a criança decidir com quem, com o que e de que forma vai brincar. Nessa hora, ela lança mão de uma situação imaginária, acrescenta dados do seu contexto, cria o seu modelo de herói, faz a releitura de um personagem e usa códigos que ela adquiriu para brincar com seus pares. Ao se apropriar dessa cultura e se expressar a seu modo, usando a imaginação, a criança se desenvolve. Segundo Vygotsky, brincar tem que ser uma decisão livre, mas quando o adulto cria condições para ampliar e dar suporte à brincadeira, a criança entra em um novo patamar de desenvolvimento.

Quais as principais dificuldades da concretização de políticas públicas de inclusão na Educação Infantil?

É preciso contratar professores que acompanhem a rotina da criança, de preferência em tempo integral. A escola tem que adotar a gestão compartilhada, pois não adianta ter formação de professores se o diretor não deixar mudar a disposição das salas ou usar as áreas externas. Todo processo de mudança carece de estrutura que dê sustento às novas propostas, senão as boas práticas morrem. Um item que influencia na qualidade da educação de crianças com deficiência é o tempo de permanência da equipe. Quanto mais estável ela for, melhor. Outra questão é a razão professor-aluno. Em outros países, geralmente são 15 crianças com até dois docentes. Aqui são 30 ou 35 e apenas um docente! Isso faz muita diferença.

Como incentivar a interação entre as crianças? O que poderia ser praticado nas EMEIs e que ainda é pouco explorado?

Existe uma característica negativa: todo espaço das EMEIs está ocupado. E isso impede algo que é a alternância – são necessários espaços e tempos para que a criança fique com sua turma, para que se junte a outras e ainda

momentos em que possa escolher o que fazer em determinados lugares. No Japão, vi crianças maiorzinhas convidarem as de 3 e 4 anos para comprar os docinhos de papel que tinham feito. As professoras organizavam uma caixinha com dinheiro de papel para isso. Ou então uma turma convidava a outra para uma apresentação de teatro. Havia uma diversidade de atividades que permitiam essas interações ao longo do dia, sem ter um tempo cronometrado e fixo. No Brasil, há carência de espaços externos, mas também de internos. Aqui se replica um modelo de construção para EMEIs; na Europa, colocam um arquiteto junto com um profissional de saúde e um pedagogo para planejar. Na região italiana de Reggio Emilia, cada escola é diferenciada. Outra coisa, as crianças adoram bichos, e em muitos países há essa interação. Aqui esbarramos no fiscal de zoonose, que diz que esse contato é perigoso. Nós atualizamos currículos, mas não definimos normas de infraestrutura nem disponibilizamos recursos financeiros, humanos e materiais para que as modificações se tornem efetivas.

As interações entre adultos e crianças na escola são determinantes. Que tipo de atitude o professor da Educação Infantil não tem, mas que deveria valorizar?

Uma atitude muito positiva é ser interativo e brincalhão. Mas para isso a pessoa precisa ter tido experiências brincantes, o que nem todos têm. Participar de um curso permite aprender com outros e mudar de atitude. Por outro lado, a formação inicial pode até matar a infância brincante do adulto, pois apresenta a docência de forma institucionalizada. A cultura da infância pode ser produzida entre as crianças, que contam histórias, fazem brincadeiras, constroem brinquedos. Mas tem uma cultura que nasce na interação com o adulto. Por exemplo, quando elas recontam uma história que ouviram do professor ou constroem protótipos com a participação dele. Como diz Maria Carmen Barbosa, a cultura lúdica faz parte de uma cultura maior. Se eu quero enriquecer a cultura da infância, preciso trazer outras culturas, outras histórias, heróis, princesas e brincadeiras e dar oportunidades para a turma recriar com base nessas referências.

“Um item que influencia na qualidade da educação de crianças com deficiência é o tempo de permanência da equipe. Quanto mais estável ela for, melhor”

O que é cultura lúdica?

É uma cultura ligada à brincadeira em que, por exemplo, eu assuma um personagem ou em que tenha uma decisão que dependa da minha imaginação. A cultura da infância é uma coisa maior, para a qual o adulto contribui. O adulto subsidia a criança ao contar uma história, ao mostrar um jeito diferente de pintar, de desenhar, de dançar. Junto com as crianças, ele dá oportunidade de elas tomarem posse do conhecimento, recriando a própria cultura. Então a cultura da infância inclui a cultura lúdica, mas a maior de todas, que abraça essas duas, é a cultura do mundo.

Falando de culturas, você viu diferenças entre as infâncias de vários países?

Cada país tem uma cultura, e isso produz nuances nos jardins da infância. Com base em uma pesquisa sobre brincadeiras do Japão e da Suécia, dá para perceber que na Suécia meninos e meninas têm muita autonomia, mas preferem brincar individualmente ou em pares. Já os japoneses dão valor ao coletivo; as crianças gostam de brincar em grupos. E por isso a escola se organiza dessa forma, em pequenos grupos. Em uma sala com 30 crianças pode haver até dez tipos de projeto acontecendo ao mesmo tempo, o professor vai apenas dando apoio. E os grupos fazem atividades sem a presença dele, já que pode estar checando o outro grupo naquele momento. O professor dá independência, pois há crianças realizando seus projetos em ambientes externos, construindo com terra ou areia.

"É preciso disponibilizar modelos da cultura, materiais suficientes e tempo para a criança experimentar e poder continuar a mesma atividade no dia seguinte"

A autonomia é uma questão na atualidade, como a escola deve se posicionar?

Aqui no Brasil, em nome de segurança, estamos impedindo o desenvolvimento das crianças. Em culturas como a nossa, somos superprotetores: não se pode deixá-las com tesoura, faca, garfo... No Japão, aos 3 ou 4 anos, eles manuseiam serrote, faquinha, cortam papelão, criam seus projetos. Aqui todos têm medo de alguém se machucar ou se perder. Não existe autonomia para sair, nem mesmo para buscar um material. É proibido ir ao banheiro sem autorização, muitas vezes até essa hora é coletiva, ou seja, falta autonomia para tudo. É preciso repensar isso e confiar mais na capacidade das crianças.

De que forma se pode aproveitar bem as áreas externas e os elementos da natureza nas brincadeiras?

O ideal seria ter espaços para se esconder, como em parques, pois as crianças adoram isso. Na França e na Suécia, vi elas catarem folhas. Depois as desenhavam com nervuras e cores e construíam dentro da sala uma árvore seca, reproduzindo a natureza. Isso é dar boas referências. Em Portugal, uma professora fazia muitos registros das brincadeiras das crianças. Certa vez observou que elas se divertiam pisando nas sombras dos amigos. Perguntou a elas se gostariam de estudar sombras. Diante da afirmativa, começaram juntas a levantar sugestões sobre o tema. E uma delas foi a atividade de construir um brinquedo, lançar luz sobre ele e desenhar sua sombra. Nesse caso, o desenho da sombra foi a linguagem que a criança usou para comunicar seu projeto e suas investigações. O que essa professora conseguiu fazer é algo que em Reggio Emilia se chama *progettazione*, que é diferente do planejar. Nesse "projetar", a ideia da criança se materializa com o apoio do adulto, por meio de suas expressões e linguagens (desenhos, livros-registros, imitações, falas). Loris Malaguzzi *(1920-1994)*, pedagogo que iniciou a ideia de Reggio Emilia, tomou por base o pensamento de John Dewey *(1859-1952)*, que mostra que o processo de reflexão implica investigação, e que a criança pequena pode fazer isso; e também de Célestin Freinet *(1896-1966)*, que falava da importância dos grupos e das escolhas. É bem diferente do que é comum fazer aqui: o professor tem na cabeça que precisa planejar – desde o início do ano ou mensalmente – tudo o que vai acontecer ou cria um projeto com base em comentários superficiais das crianças. Isso nada tem a ver com as práticas de Reggio Emilia, que buscam o interesse genuíno, que se manifesta constantemente no cotidiano dos jardins de infância.

Qual a importância dos materiais não estruturados e como devem ser usados na Educação Infantil?

Nos anos 1960 e 1970, começou a prática de usar sucata por falta de materiais. Mas sempre eram caixinhas pequenas, que eram coladas umas às outras, pois só podia colar ou pintar... Não temos a prática de usar caixas grandes, de geladeira, fogão, por exemplo, pois elas precisam ser trabalhadas com objetos cortantes. Na Educação Infantil, é importante disponibilizar tecidos grandões, com várias texturas e cores. Para montar uma cabana, posso usar uma mesa. É preciso ter criatividade para mostrar para as crianças como fazer coisas com os materiais que tenho à mão. É essa cultura do adulto que é válido revelar ou então buscar em referências externas à escola. Na Itália, as crianças visitam escultores e com eles aprendem técnicas diferentes. Por lá, cada criança recebe 1 quilo de argila... Aqui, infelizmente, 1 quilo é dividido e só dá para fazer coisas miúdas. Se

levarmos a turma para ver uma exposição, estaremos mostrando uma cultura maior para alimentar sua criatividade. É preciso disponibilizar modelos da cultura, materiais suficientes e tempo para experimentar. É importante deixar que uma atividade tenha continuidade no dia seguinte. Mas é comum o professor pegar uma fórmula e levar pronta. Desse modo, a criança não vê um processo e não tem ideia de processos diferenciados. Só se aprende a vencer qualquer desafio, como deixar um boneco de argila em pé, com a prática, com o tempo e vendo os outros. O adulto pode trazer referências em vídeo, com o auxílio das novas mídias. Claro que sabemos que o professor precisaria ter tempo para investigar, de recursos para isso, de uma formação e de um salário mais adequados. Há quem vá atrás de materiais para sala. Uma professora em Portugal catou na rua pedaços soltos de asfalto e as crianças pintaram; viraram obras de arte. Mas é preciso dar uma base e também tempo para meninos e meninas aprenderem formas diferenciadas de fazer. Criação é um processo de fazer, refazer e não acontece limitado por um cronograma apertado, sem que se retome no dia seguinte o mesmo desenho, pintura, escultura...

Como as cem linguagens podem e devem ser desdobradas pelos educadores brasileiros?

Se o educador não tem curso de formação para várias linguagens, como vai usá-las? Teatro, música, pintura, tecidos, escultura, isso tudo exige cursos especializados. Até mesmo a linguagem oral não é privilegiada, porque é o docente quem mais fala e deixa menos oportunidade do que deveria para a criança falar. Em outros países, o adulto fala pouco... No Japão, entrevistei uma professora que disse que você tem que ficar meio de costas olhando o que está acontecendo, e não dizer "faça isso, faça aquilo". Apenas disponibilizar materiais. E eu vi quanto ela disponibilizava materiais para o dia seguinte, pois acompanhava os projetos, ficava atenta, percebia do que estavam precisando e já deixava ali mais próximo. Esse é um outro problema que temos nas redes públicas. Há poucos espaços não compartilhados, onde se possa deixar trabalhos em processo. Outro costume que se observa no exterior é que faz parte da rotina as crianças organizarem e limparem a sala depois de brincar. Dessa forma, aprendem a catar lixo e a guardar os brinquedos.

Já houve mais barreiras entre o professor e a atitude realmente inclusiva. O que ainda falta ultrapassar para que aconteça a inclusão de verdade?

Falta uma práxis, uma prática fundamentada por uma concepção. Ou seja, existe um conhecimento que precisa ser dirigido para a ação, e o motor disso é a atitude. Mas para tanto são necessárias políticas públicas. Em primeiro lugar, é preciso valorizar o professor e dar a ele autonomia para organizar espaços, tempos e materiais. E continuar as atividades ou trabalhos de arte no dia seguinte é primordial quando se fala de inclusão, pois ela se aprimora por meio de experiências contínuas. Inclusão é um direito de todos e o direito à diferença. Mas ocorre uma falta de compreensão do significado dessa frase. O ato de dar tudo igual a todos não respeita a diferença. O princípio da igualdade só se completa com a noção de que cada um é diferente, singular. O princípio da igualdade democrática só se completa quando se tem a garantia do direito à diferença, que é o oposto do que se costuma fazer em nome da inclusão das crianças da Educação Especial na Educação Infantil. Com um entendimento genuíno sobre o trabalho de inclusão nas escolas, a Mais Diferenças tirou professores da zona de conforto e conseguiu exemplos inspiradores no Projeto Brincar. As formações e os acompanhamentos mostraram práticas pedagógicas que levam à participação das crianças de forma mais ativa – como oferecer chão ou paredes forradas de papel Kraft e materiais diversos e deixar que cada um tome a decisão sobre o que usar e como vai se expressar. Quem dá alternativas contribui para uma educação que acredita na potencialidade da criança, que tem saberes e precisa de autonomia para decidir. As escolhas planejadas pelos adultos abrem um leque de oportunidades e de novas experiências para as crianças e ajudam a enriquecer as culturas da infância.

HORA DE FAZER ARTE
Durante oficina na EMEI Prof. Raul Nemenz, as crianças e seus familiares se divertiram construindo balangandãs

© Foto: Mais Diferenças

Acolhimento e interações na escola

A construção de vínculos com as famílias, de forma corresponsável, é muito importante e faz parte do processo de acolhimento na chegada à Educação Infantil. No entanto, mesmo defendendo o paradigma da inclusão, muitas vezes a escola segue decidindo sozinha o que é bom **para** as famílias e não **com** elas. Muito se comenta sobre a falta de estrutura das famílias; de como algumas vezes são negligentes com a educação dos filhos; de como os educadores têm de assumir cada vez mais responsabilidades.

É fundamental refletir sobre qual espaço de autoria e compartilhamento está sendo construído com os familiares e as crianças e avaliá-lo. Dependendo da maneira como acolhemos e somos acolhidos, formamos impressões sobre o lugar, as pessoas e as relações. Por isso, vale a pena manter as portas abertas diariamente para que os pais e os responsáveis entrem na unidade, participem da vida escolar e se apropriem do processo de ensino e aprendizagem. Complementarmente a isso, é válido propor oficinas e outras vivências para que eles, junto com as crianças e com os educadores, tenham a experiência de brincar, testar novas possibilidades de pintar, desenhar, conhecer músicas etc. De acordo com Guacyara Labonia Guerreiro, coordenadora-geral da Mais Diferenças, ao criar essas oportunidades, a escola estreita laços com as famílias e reforça seu compromisso com o desenvolvimento infantil, que se dá em várias esferas, não somente a escolar.

Repensar como os responsáveis por crianças com deficiência têm sido recebidos e apoiados também é tarefa de quem educa. Encaminhar as famílias para centros de apoio à inclusão e serviços públicos de saúde é uma constante em redes com colaboração intersetorial, como a paulistana. Por vezes, receosas sobre os caminhos que os filhos terão de traçar, elas precisam, ainda que temporariamente, de mais atenção e mostras frequentes de que a criança pode ser desafiada a se desenvolver cada vez mais. “Não há barreiras quando refletimos sobre as possibilidades de cada um”, diz Guacyara.

Construção de vínculos e confiança

Sensibilidade e disponibilidade são dois ingredientes importantes para que a escola seja acolhedora. Quando essas características são acompanhadas por uma xícara de café e um pedacinho de bolo oferecidos aos familiares, então, nem se fale! Levando em conta que a escola é, por excelência, um lugar de relações entre pessoas, nada mais óbvio que o ambiente ser convidativo e agradável para que o dia a dia aconteça da melhor maneira possível e vínculos sejam construídos e solidificados. Pais e alunos precisam se sentir à vontade, parte integrante e importante. "Gosto da escola da minha filha porque quando você chega lá e quer saber como estão as crianças, eles te deixam entrar", diz Marinalva Alves Casado, mãe de Maria Eduarda, 5 anos, matriculada na EMEI Professor Raul Nemenz.

Atitudes hospitaleiras dos gestores para receber familiares geram muitos benefícios, inclusive no que diz respeito ao desenvolvimento das crianças. Trata-se também de uma forma de reconhecer que os pais são os primeiros educadores de seus filhos e, portanto, muito têm a contribuir, com o saber que construíram na convivência com eles, para o processo de ensino-aprendizagem das crianças.

Na EMEI Globo do Sol, os pais têm livre trânsito, principalmente porque grande parte deles deixa os filhos ainda muito pequenos, com 3 anos, sob os cuidados dos educadores. "Eles têm a expectativa de nos conhecer, saber como funciona a rotina dos filhos. Algumas mães até já pediram para acompanhar as crianças em passeios e permitimos", explica Rosimeire Aparecida Ferreira dos Reis, coordenadora pedagógica. Ela acredita que, ao criar laços com a comunidade, se estabelece uma relação de confiança que se perpetua ao longo do tempo e contagia positivamente as crianças. "Nas oficinas que realizamos, oferecemos café, bolacha, achocolatado e fruta para os pais degustarem, sentirem que são bem-vindos. Até almoço já servimos. Reunir pessoas durante a refeição ajuda a criar união", conta. Na ocasião, um sábado, os familiares puderam vivenciar a experiência diária de alimentação das crianças, se servir no refeitório, conhecer o cardápio, o sabor das refeições e os funcionários da cozinha.

Acolher bem as crianças da Educação Infantil é um compromisso que as escolas têm de manter com a comunidade. Além de ser a primeira experiência de socialização das crianças, é ali, na EMEI, que começa a elaboração de identidade de cada uma. No momento da chegada à Globo do Sol, o educador Eliberton de Jesus da Silva procura receber as crianças com o máximo de atenção possível. Pega no colo quem chega chorando, orienta a turma a guardar as mochilas em um canto específico da sala e quem quiser já escolhe brinquedos. "Dedico um pouco de mim para cada criança", diz ele.

Na EMEI Prof. Raul Nemenz, as famílias prestam atenção às orientações para aprender como se faz uma pipa. Depois de pronto, o brinquedo é testado por responsáveis e crianças no pátio

© Foto: Mais Diferenças

© Foto: Mais Diferenças

A chegada de Lara

Quando Lara começou na EMEI Professor Raul Nemenz, sua mãe, Gláucia Mendes de Aguiar, tinha muitas preocupações. Como a filha, cega desde bebê, daria conta da rotina diária na escola? Será que os colegas a convidariam para brincar? Como iria ao banheiro? E as atividades em sala, teria alguma para fazer? Antes, quando a menina frequentava a creche, tudo era mais tranquilo porque a mãe trabalhava na unidade. Então, de certa forma, ela e a filha estavam próximas o tempo todo. "Fui professora dela e da irmã gêmea, Laís, por dois anos", conta. No início, Gláucia teve medo e insegurança. "Como toda mãe sente quando o filho troca de escola. Mas sinto duas vezes mais por causa da deficiência visual", diz.

Para a surpresa e felicidade de Gláucia, Lara foi muito bem acolhida pelos educadores e amigos de turma e incluída na rotina na Raul Nemenz – tanto que rapidamente se tornou muito ativa e participativa. "Ela não sabia subir nem descer escadas porque eu não deixava. Mantinha minha filha numa redoma, mas hoje ela faz muitas coisas por todos os cantos da escola. Vai ao banheiro sozinha, brinca de roda... Tem autonomia. Aprendi a deixá-la viver sem superproteção e a confiar na escola, nas adequações que oferecem a ela", conta a mãe. Os primeiros contatos com o braile se deram na EMEI, por meio de jogos e brincadeiras. Essa foi outra barreira que as educadoras conseguiram fazer com que Gláucia superasse. "Como acredito muito que ela ainda vai recuperar a visão, estava postergando essa aprendizagem e achei que eu não daria conta de ajudá-la." A menina, muito inteligente, logo se interessou e hoje, já no 1º ano do Ensino Fundamental I, aprende leitura e escrita em braile.

Lara *(sentada)* brinca em oficina na EMEI Prof. Raul Nemenz com a irmã gêmea, Laís. Inteligente e interessada, hoje está em uma EMEF e aprende a ler e escrever em braile

Brincar para todas as idades

A equipe da EMEI Fernando de Azevedo estava se organizando para realizar oficinas com as famílias e os responsáveis pelas crianças e destacar o valor do brincar quando chegou a hora de fazer o convite. "Queríamos que todos participassem. Sabíamos que seria importante e divertido. Mas pairava no ar a insegurança: como eles reagiriam ao chamado de faltar um dia no trabalho para... brincar?", conta Nádia Piau Almeida, coordenadora pedagógica. Guacyara Labonia Guerreiro, coordenadora-geral da Mais Diferenças, explica que a relação entre família e escola é, historicamente, delicada. "Os pais geralmente são chamados quando existe algum problema. Precisamos quebrar essa lógica e estabelecer parcerias para colaborar com o desenvolvimento infantil", diz ela.

Para alegria das educadoras, muitas famílias atenderam ao chamado e o encontro foi um sucesso. Também foi valioso para esclarecer aos pais quanto jogos, brincadeiras e brinquedos são importantes. De acordo com Nádia, muitos deles têm a expectativa de que os filhos já façam tarefas relacionadas à escrita, leitura e Matemática na Educação Infantil, como se somente isso fosse válido. "Brincar não é tempo perdido, é uma linguagem que ensina diversos conteúdos para o ser humano. A Educação Infantil é uma etapa por si só, com objetivos definidos. Não é uma preparação para o Ensino Fundamental", afirma.

Na ocasião, foram realizadas quatro oficinas: massinha caseira, pintura no filme plástico, dança com registro e pintura com guache diluído. Adultos e crianças aproveitaram todas ao máximo, reforçando vínculos afetivos e relações de confiança. "Enquanto brincavam, ouvíamos os pais dizerem frases carinhosas, de apoio e incentivo aos filhos. Eles se entregaram ao momento de verdade", conta Nádia. Segundo ela, quando escola e família são parceiras, a aprendizagem, que não é um processo unilateral, acontece de forma mais intensa e proveitosa. "Ao se dar conta de que o que ela faz interessa aos pais e de que o espaço da escola é conhecido e vivenciado por eles, a criança se sente valorizada", diz. Mais próximos da EMEI, os familiares têm a chance de conhecer as intenções do fazer pedagógico e entram em contato com outras faces das crianças – como elas interagem e exploram o espaço escolar, que é delas, por excelência. Para a mãe de Leônidas, 5 anos, durante as oficinas ficou visível quanto o menino, que tem Transtorno

© Foto: Mais Diferenças

Na EMEI Fernando de Azevedo, as famílias foram convidadas a participar de oficinas de pintura. Ao brincarem juntas, mãe e filha reforçam vínculos, valorizando o processo de aprendizagem

© Foto: Mais Diferenças

No CEMEI Profª. Leila Gallacci Metzker, esta família construiu com sucata alguns objetos que produzem sons. A oficina foi organizada em conjunto com educadores do Projeto Brincar

do Espectro Autista (TEA), realmente interage e protagoniza brincadeiras como seus colegas. Já para Rian, 6 anos, que tem paralisia cerebral, a experiência de ter a mãe na EMEI o fez participar mais das atividades. Ao mesmo tempo, permitiu que as educadoras observassem seu comportamento para com a mãe e aprendessem com isso.

Para sentir o som

No CEMEI Leila Gallacci Metzker, os responsáveis pelas crianças também desfrutaram de um dia diferente na rotina quando atenderam ao convite do dia do brincar em família. "Eles foram chamados para colaborar com a organização de um parque sonoro para a escola com materiais recicláveis e sucata", conta Maria Tereza Martins Mora, assistente de direção. Também foi realizada uma oficina de pintura no filme plástico – assim, as famílias puderam se dividir entre uma atividade e outra. "A ideia era que, sem pressa, durante três horas, crianças e adultos aproveitassem a companhia uns dos outros, descobrissem novos sons, texturas e sensações. Um momento único para a construção de vínculos entre eles e de todos com a escola", conta.

Tempos antes da vivência, havia sido pedido aos pais que mandassem para a escola materiais como colheres, panelas, chaves, canos de PVC, entre outros. Quando chegaram à EMEI, tudo já estava lavado e separado. "Explicamos o que é um parque sonoro e exploramos sons que podemos produzir com o próprio corpo. Batemos as mãos no peito, estalamos a língua etc. Depois, todos foram convidados a pesquisar os sons possíveis com os materiais, construir objetos sonoros e criar ritmos com eles", explica Maria Tereza. Por fim, tudo foi pintado com tinta spray. Em dezembro, foi inaugurado o parque sonoro, espaço que amplia as brincadeiras e permite a participação de todos.

Encontros preciosos

No CEU EMEI Professora Luciana Azevedo Pompermayer, familiares das crianças foram chamados para participar durante um sábado da oficina de confecção de bonecas Abayomi. Feita a contextualização inicial sobre esses brinquedos, pais e filhos deixaram a imaginação voar longe entre tecidos pretos, coloridos e estampados. Depois de conhecer a história da Abayomi — que não tem costura, somente nós e tranças —, todos puderam experimentar criar a própria peça, dando a ela personalidade de acordo com o tecido escolhido. Tradição da cultura africana, as Abayomi foram inventadas por mulheres africanas durante as viagens a bordo dos navios que transportaram pessoas daquele continente para serem escravizadas no Brasil. Elas rasgavam pedaços das saias que usavam e ofertavam as bonecas como brinquedo, prova de amor e proteção para seus filhos.

A proposta da oficina não poderia fazer mais sentido para reunir famílias na escola. Abayomi, em iorubá (língua africana), significa "encontro precioso". De acordo com Eneida Cristina de Faria, coordenadora pedagógica da EMEI, a ideia de realizar essa oficina também tinha tudo a ver com uma importante proposta desenvolvida pela equipe da escola: apresentar às crianças temas que valorizassem a diversidade humana. "A questão étnico-racial é muito cara para nós e estamos sempre em busca de difundir o tema em sala. Achamos a oportunidade ótima para ampliar isso, chegando até os familiares, ajudando a desconstruir possíveis estereótipos e opiniões preconceituosas", conta Eneida. Os convidados, de acordo com ela, se encantaram pelo momento na companhia dos filhos. "E as crianças adoram, se sentem orgulhosas ao compartilhar algo que fazem com elas."

Para que as famílias pudessem ter um papel de destaque no dia de oficinas na EMEI Elis Regina, as educadoras propuseram a elas dar um show, literalmente. Convidados a se inscrever para demonstrar seu talento, os pais apresentaram três shows: um com músicas de

Vários familiares participaram das oficinas, realizadas durante o projeto em 2017 e 2018. Aqui, ajudam na confecção de uma Abayomi, boneca de tradição africana

© Foto: Mais Diferenças

Elis Regina (cantadas e tocadas ao som de um violão por um casal), outro com a música *Família* (composta por Arnaldo Antunes e Tony Bellotto e tocada em um violão por um pai) e o terceiro com músicas infantis (ao som de uma flauta doce e um violão por outro pai e cantadas pelas crianças da escola). Em seguida, as famílias foram desafiadas a participar de um duelo de mágicos – brincadeira conduzida pela letra de uma música do grupo Palavra Cantada. Cada criança ganhou uma varinha mágica e os adultos, punhados de confete. Seguindo a música, elas transformavam os pais em um animal e eles tinham de dançar, imitando o bicho da vez. Depois, os papéis foram trocados. Eles jogavam o confete nas crianças, que tinham de fazer de conta. "Imagine a felicidade dos pequenos em brincar com algo mágico junto da família. Pense também na diversão dos adultos por se sentirem livres para pular, dançar, virar minhoca, macaco, jogar pó mágico nos filhos...", conta a coordenadora pedagógica Daniele Brito da Silva. O grupo se dividiu em dois e se alternou entre essa atividade e a oficina de pintura no papel-filme. Daniele conta que os adultos elogiaram a iniciativa e disseram que querem frequentar mais a escola. A ocasião também foi importante para inspirar os responsáveis a brincar com as crianças em casa — ficou evidente que não é preciso de nada elaborado. Basta soltar a criatividade.

"É como se alguém desse aos adultos o direito de ter tempo, brincar com seu filho e com sua criança interior, se encontrar de novo", diz Guacyara

A atividade do tapete mágico diverte crianças e mães na EMEI Prof. Raul Nemenz

Convivência com a diferença

© Foto: Fundação Volkswagen

Depois de explorar o movimento da tinta no tapete mágico, Milena pega no colo o amigo Miguel, que tem paralisia cerebral. Os dois costumam brincar juntos no parque da EMEI José Roschel Christi – Juca Rocha

Inclusão na educação não pode ser apenas sinônimo de crianças com e sem deficiência ocupando o mesmo espaço na escola. É preciso mais: interação entre elas, convívio. "E, para que isso ocorra, a mediação feita pelos educadores é imprescindível. Eles são os responsáveis por imprimir o clima de respeito às situações que a turma vivenciar", diz Guacyara Labonia Guerreiro, da Mais Diferenças.

Quando crianças com e sem deficiência têm a chance da convivência diária, todas ganham: aprendem que ninguém é igual a ninguém, que diferenças não são um problema. Crescem com um olhar mais sensível e respeitoso em relação ao outro, cultivando a empatia. Esse contato com as diferenças também traz ganhos significativos nos processos de ensino-aprendizagem. A educação inclusiva exige e possibilita mudanças de concepção e práticas dos educadores. "O Projeto Brincar ajudou na reflexão sobre como incluir. Antes, tínhamos certeza de trabalhar de forma inclusiva. Mas não; separávamos os alunos, ainda que no discurso", explica Maria Tereza Martins Mora, assistente de direção do CEMEI Profa. Leila Gallacci Metzker. Ela cita o exemplo de uma professora: "Antes, ela dizia ter 23 crianças mais uma 'de inclusão'. Hoje, afirma ter 24 alunos e ponto final." Em seu texto *Infância e Diferença na Escola* (*Caderno Brincar – Volume 1*), Maria Teresa Eglér Mantoan defende que as equipes escolares caminhem em direção ao conceito de igualdade de direitos, em que não se classifica ou se separa a criança com deficiência ou transtornos das outras.

As crianças elaboram e aceitam a deficiência

"O que é isso no seu pé? Dói?", perguntaram os colegas de Emanuelly, 5 anos, ao vê-la sem tênis na escola. No dia a dia, ela anda, corre, pula normalmente. Mas o fato de estar descalça chamou a atenção da turma para seus dedos dos pés, amputados por causa de um acidente. Com a simplicidade peculiar às crianças, a menina explicou o ocorrido. Todos retomaram a brincadeira. As crianças elaboraram a informação e falam dela abertamente. "Para eles, não fez a mínima diferença Emanuelly não ter os dedos. Eles querem é brincar", afirma Maria Tereza.

Thiago, 4 anos, tem TEA. A EMEI Fernando de Azevedo é a primeira escola do menino. Bastante resistente à interação com outras crianças, é respeitado pelos colegas, que sempre o convidam para brincar, mas sabem a hora de deixá-lo quieto. Já Adrielly, 5 anos, também tem TEA, gosta de brincar, se misturar aos demais e interagir com o grupo. Matriculada na mesma instituição, também é a primeira vez que frequenta a escola. "Thiago e Adrielly são dois ótimos exemplos de que serem crianças com TEA não faz deles crianças iguais. Ambos são singulares e devem ser tratados como tal", explica a coordenadora Nádia.

Júlia, 5 anos, tem deficiência múltipla. Frequenta a EMEI Globo do Sol com a mesma turma de amigos desde os 3 anos – todos mantêm um vínculo forte. "Dão a mão para ajudá-la, escolhem brinquedos juntos. Eles encontram maneiras de se comunicar. As crianças não ficam buscando problemas; encontram soluções", diz Rosimeire Aparecida Ferreira dos Reis, coordenadora pedagógica. Quando chegou à escola, Júlia não andava, só ficava deitada. Apesar disso, a professora da turma acreditou no potencial da menina. Desde o primeiro dia, disse que ela iria aprender a andar. Não demorou muito. Com o apoio dos colegas e dos educadores, passou a subir as escadas da unidade. E ainda por cima surpreendeu a mãe quando repetiu o mesmo em casa. Hoje, Júlia se comunica usando Libras, sabe calçar chinelos e sapatos, tirar e colocar os óculos e o aparelho auditivo. Gosta de brincar no tanque de areia. E costuma experimentar novos materiais, como o carvão, que ela testou com sua turma no chão da sala, forrado com papel Kraft. A auxiliar de vida escolar (AVE) teve papel fundamental no desenvolvimento da menina. A estreita relação da família com a escola também. Rosimeire diz que sempre que acontecem atividades nos fins de semana na EMEI Globo do Sol, lá estão Júlia e seu pai, participando ativamente do brincar, juntos e misturados às demais famílias. Como deve ser.

© Foto: Mais Diferenças

Júlia e seu pai participam de oficinas na EMEI Globo do Sol. A deficiência múltipla não é barreira para a menina brincar e interagir com a comunidade escolar

PERFIL

Eliberton de Jesus da Silva

professor da EMEI Globo do Sol

"Quando criança, morava em uma rua onde passavam ônibus. Por isso, minha mãe não me deixava sair. Eu subia no grande abacateiro do quintal e brincava com qualquer coisa. Com prendedores de roupa, por exemplo, fazia bonecos. Hoje sei que brincava com os chamados brinquedos não estruturados.

Trabalho há 11 anos com turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Atualmente, estou com crianças de 3 anos. Na escola, temos de acolher o mundo da infância. Por isso, deixo o brincar acontecer, observo os pequenos explorarem elementos cotidianos usando a imaginação e inventando brincadeiras. Incentivo-as a usar massinha, sucata e outros materiais, e observo como os transformam. Dá para brincar até com o vento. Amarrei papel crepom em uma árvore, as tiras ficaram balançando. As crianças acharam engraçado e adoraram o movimento. Brincar, na minha opinião, é tão importante para elas que para mim não existe dia certo para levarem brinquedos à escola. Se o fazem, é porque estão precisando daquele objeto junto de si, e meu papel, como educador, é acolhê-las. Também considero o brincar uma forma de aprender e de se comunicar – elas colocam em cena suas angústias, aflições e medos quando brincam. Costumo dizer que é brincando que a vida delas se movimenta e, por isso mesmo, entro no mundo da fantasia delas, um lugar muito particular e rico.

Na EMEI Globo do Sol, Enzo, 5 anos, é uma das crianças da turma sob minha responsabilidade. Ele tem Transtorno do Espectro Autista (TEA) e está bem integrado ao grupo. Em geral, a maioria das crianças leva uma semana de adaptação. No caso do Enzo, o acolhimento inicial durou um mês. Notei que ele se irritava constantemente, mas, se estivesse usando sua mochila, ficava um pouco melhor, parecia se sentir mais seguro. Ele fez da mochila seu objeto de transição. Por causa de Enzo, mudei o jeito de interagir com a turma e a rotina também. Explicava tudo com mais detalhes: o lanche, as brincadeiras, os materiais. Assim, ele se sentia mais seguro. Passados três meses, ele deixou a mochila de lado e começou a brincar com os colegas.

Certo dia, o pai do menino foi buscá-lo na escola e o viu brincando. Ficou surpreso. Disse que ele não brincava em casa com os irmãos. Acho que o espaço de escuta e acolhimento da EMEI faz com que ele se sinta à vontade. As outras crianças do grupo não o tratam de maneira diferente – o TEA não é uma questão para elas. Em uma ocasião, as meninas montaram uma casa com sucata. Enzo derrubou a metade, e elas logo o incluíram na brincadeira. 'Ele é o monstro', diziam. Enzo não entende a linguagem simbólica e derrubou a construção porque gosta de fazer isso. Mas a interação aconteceu, e esse era um dos objetivos que eu queria que fossem alcançados.

Acompanhar o desenvolvimento das crianças pequenas, além de brincar com elas todos os dias, é meu trabalho. Elas precisam de quem as ajude a se expressar e conhecer o mundo – e fazer isso, na minha opinião, é um verdadeiro privilégio."

© Foto: Arthur Calasans

PINTAR VOANDO

A menina se balança com a ajuda de um tecido de elastano e espalha a tinta com seringas, pincéis ou as mãos. As crianças se revezam, e o resultado é uma obra coletiva

Espaço, tempo e materiais para experimentar

Inspiração. Ideias. Planejamento. Bem coordenados, esses ingredientes contribuem com a criação de práticas inclusivas e ampliam as oportunidades das crianças. Acostumada a levar uma rede ao parque e deixar a turma do Infantil II se balançar, a professora Rejane Sorrentino, da EMEI Fernando de Azevedo, comentou com a diretora: "Estou com vontade de pendurar as crianças!". A ideia surgiu após assistir a um vídeo apresentado por Aldine Nogueira, educadora do Projeto Brincar. A diretora Ana Paula Moreno adquiriu, então, um tecido de elastano para ser amarrado na viga do quiosque. Suspensos, meninos e meninas acionam seringas cheias de guache aguado e, a cada vai e vem, deixam marcas no TNT esticado no chão. Depois, interferem com pincéis ou com as mãos, sentindo a textura da tinta e misturando cores enquanto coordenam seu balançar. A relação entre a criança e o contexto é recíproca: o corpo em movimento interfere no desenho, assim como o desenho no movimento do corpo. "A qualidade da Educação Infantil depende do uso do alto nível de percepção sensorial, que é uma característica da criança pré-escolar. Por isso se deve dar atenção a luz e cores, olfato, audição e elementos táteis, todos importantíssimos na definição sensorial do espaço", comenta a professora Tizuko Morchida Kishimoto, da Universidade de São Paulo (USP).

A brincadeira corre solta também com a turminha que está enchendo as seringas, que começa a desenhar no próprio corpo e no dos amigos. Rejane demonstra tranquilidade e incentiva a exploração durante os 50 minutos de parque. O que parece transcorrer de modo natural resulta de algumas variáveis: a profissional tem experiência; a participação na formação do Projeto Brincar a fez propor novas ideias; a gestão escolar apoiou a atividade; as crianças seguiram os combinados; tudo foi planejado, mas não dirigido. E os pequenos se esbaldaram.

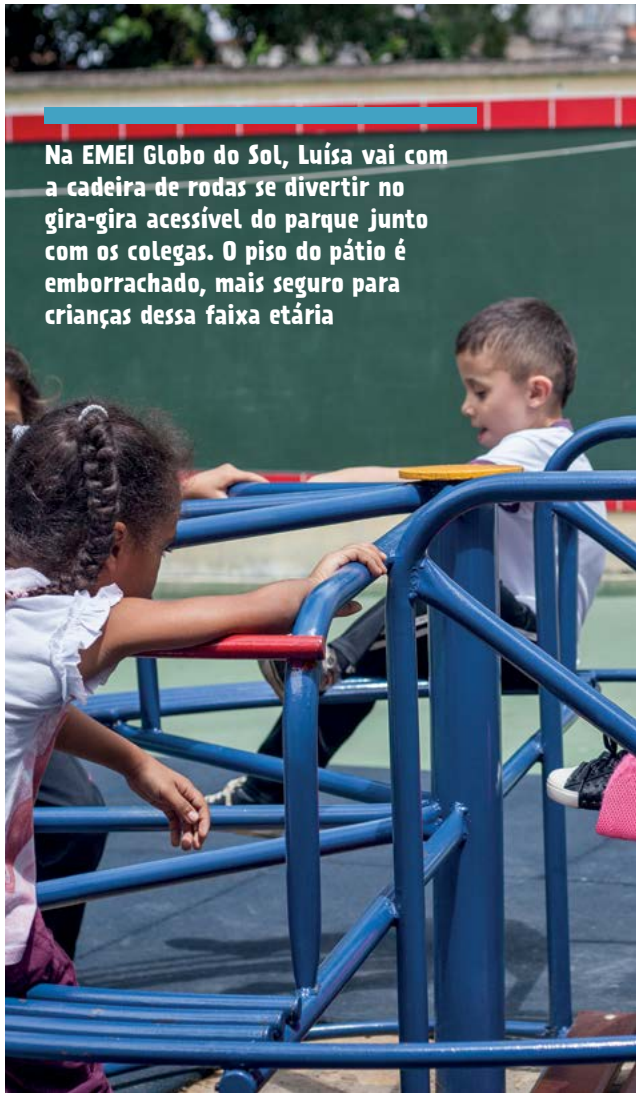
Obra em movimento

O projeto Segni mossi incentiva a produção de grafismos enquanto a criança se movimenta ou participa de jogos e brincadeiras corporais. Seus idealizadores, o artista visual Alessandro Lumare e a coreógrafa Simone Lobefaro, ambos italianos, estão interessados nas experiências que aliam o conhecimento do corpo à expressão artística. A página do Facebook do projeto divulga fotos, textos e leva a vídeos no YouTube. Alguns deles foram apresentados nas formações do Projeto Brincar e inspiraram atividades como a que se vê na foto.

© Foto: Arthur Calasans

Escolas pensadas para as crianças

© Fotos: Arthur Calasans



Na EMEI Globo do Sol, Luísa vai com a cadeira de rodas se divertir no gira-gira acessível do parque junto com os colegas. O piso do pátio é emborrachado, mais seguro para crianças dessa faixa etária

Em aglomerados urbanos, como São Paulo, a falta de lazer, a distância dos parques públicos, as limitações de espaço das moradias, muitas vezes desprovidas de quintal, e a insegurança das ruas restringem a infância. Essa realidade delega às creches e escolas de Educação Infantil uma grande responsabilidade: elas são lugares que possibilitam o brincar às crianças. Especialista em organização de espaços para a Educação Infantil, Maria da Graça Souza Horn, professora aposentada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, diz que é vital organizar espaços ludicamente desafiadores, permitindo às crianças o tempo necessário às interações. Elas experimentam desafios colocados por meio da distribuição dos materiais nas salas, nos pátios, nos corredores e nos ambientes de atividades múltiplas. Para a professora, o papel do educador é fundamental, pois é ele quem observa e cria espaços instigantes, acolhedores e propícios para brincar.

Antes de modificar ambientes, no entanto, é preciso efetivar o direito de acesso e participação dos alunos com deficiência e de toda a comunidade escolar. Um dos exercícios propostos a gestores e professores participantes da formação do Projeto Brincar foi justamente o de se colocar no lugar de crianças com alguma deficiência. "Revitalizar o parque foi a minha primeira ação como diretor. Mas é sempre um desafio preparar a escola para ser realmente inclusiva. Percebemos que o nosso brinquedo acessível fica isolado, sem um caminho para chegar aos outros. Além disso, pedrinhas no pátio dificultam a locomoção de cadeiras de rodas", observou Homero Ferreira Magalhães, diretor da EMEI Elis Regina, em São Mateus. Na hora de analisar a arquitetura e a mobilidade na escola, em primeiro lugar vale considerar que na Educação Infantil as crianças são pequenas e sua perspectiva em relação aos espaços é outra. A percepção que têm da dimensão, da grandiosidade e do tamanho das coisas é muito diferente da dos adultos. Baixar a área de exposição de trabalhos nos corredores, por exemplo, para que fiquem à altura dos olhos e das mãos das crianças, pode ser uma consequência direta de se colocar no lugar delas.

Os prédios construídos especialmente para abrigar EMEIs paulistanas seguem dois princípios básicos: o da acessibilidade e o do Desenho Universal. O conceito de acessibilidade é recente no Brasil, entrou no marco

Soluções para os problemas mais comuns

O Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas, disponível no site do MEC, descreve os problemas mais comuns e enumera soluções para cada um dos ambientes da escola, exemplificadas em infográficos ilustrados. Veja em bit.ly/brincar2manualacess

O Desenho Universal está presente nas escadas largas, com degraus em tamanhos confortáveis e piso antiderrapante, grades de proteção e corrimãos em duas alturas dos dois lados. No chão, marcações em cor contrastante

legal a partir de 2000, com a promulgação das Leis 10.048/00 e 10.098/00. Ele gera práticas que contribuem para a garantia de ir e vir, de estar nos espaços, de comunicação, de informação e pedagógicas. De forma muito simples, pode-se dizer que a acessibilidade possibilita que eliminemos barreiras. E elas vão muito além das espaciais. Na Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, as barreiras são definidas como: quaisquer entraves, obstáculos, atitudes ou comportamentos que limitem ou impeçam o exercício dos direitos dos educandos e educandas à participação educacional, gozo, fruição, acessibilidade, liberdade de movimento e expressão, comunicação, acesso à informação, compreensão e circulação *(para ler sobre as várias dimensões da acessibilidade, volte à página 13)*. Já o Desenho Universal é um conceito que surgiu na arquitetura e no design de produtos nos anos 1970, nos Estados Unidos. Baseado em sete princípios (como uso equitativo, flexibilidade na utilização e que ela seja simples e intuitiva), indica que os projetos, produtos e serviços sejam pensados para serem usufruídos por todos. Por isso ele é chamado de universal.

Liberdade ao explorar áreas externas e o corredor

Meninos e meninas gritam e fogem depois de pular o rio onde moram um jacaré e um tubarão. Tanto a água quanto os animais foram desenhados com giz no piso de cimento por eles ou por adultos convidados a participar do faz de conta. Perguntas instigadoras dos professores levam os pequenos a rabiscar novas figuras e a correr de novo em torno delas. A cena pode acontecer em qualquer pátio escolar, mas depende da liberdade que eles têm para criar. Ela é chave para muitas descobertas e interações. A brincadeira também demonstra a força do ambiente – nesse caso, o espaço externo – como o terceiro educador da criança, conforme a ideia do criador da proposta de Educação Infantil de Reggio Emilia, Loris Malaguzzi (1920-1994). É o ambiente que possibilita a expressão do imaginário ao desencadear movimento, ação e pensamento. O cimentado aceita novos cenários a cada dia e a cultura lúdica partilhada pelas crianças se revela na alegria de fugir dos seres imaginados.

A experimentação nas áreas externas é incentivada na EMEI Globo do Sol, onde um barranco enlameado vira escorregador, com a ajuda de lonas plásticas, e árvores frutíferas permitem conhecer abacate, amora, goiaba, cana-de-açúcar... No fundo do jardim, a professora conduz cada um de sua turma, pé ante pé, a se equilibrar sobre um muro estreito. De um lado, meninos dão banho em bonecas nas bacias de água; de outro, meninas batucam em panelas com colheres. O quintal é bem utilizado graças a uma organização meticulosa. "Como trabalhamos com período integral, temos o desafio de não repetir atividades na mesma turma. Para isso, uma planilha semanal permite visualizar o planejamento da manhã e da tarde", explica a coordenadora pedagógica Rosemeire Reis. Entre as 11 e as 15 horas, há 11 grupos para oito espaços, o que exige que duplas de professores combinem o que fazer e suas turmas brinquem juntas em pátios multiúso exclusivos da escola.

Essa situação não se repete nos Centros Educacionais Unificados (CEUs), onde jardim, teatro, quadras esportivas e até piscina são compartilhados com a comunidade escolar. "Aqui convivem um CEI *(creche)*, uma EMEF *(escola de ensino fundamental)* e a EMEI. O parquinho é dividido com o CEI, e as outras atividades entram em uma linha do tempo, em que se revezam as escolas e as salas", explica Patrícia Araújo Almeida, coordenadora pedagógica da EMEI Cantos do Amanhecer. Para ampliar o aproveitamento de locais que pertencem somente à EMEI, uma ideia partiu do relato divertido de uma professora. Ao avisar um menino: "Não pode correr aqui", ela ouviu a seguinte resposta: "Ué, mas não é o corredor?". O grupo passou a considerar o uso desse espaço de passagem, que é largo, alto e comprido. Duas propostas foram organizadas pelo consultor Arthur Calasans, da Mais Diferenças. Na primeira, ele estendeu um plástico grosso no chão do corredor, disponibilizou tintas, pincéis e palitos de sorvete – não deu nenhum direcionamento para professoras ou crianças, e as turmas foram saindo das salas para experimentar a textura, as misturas de cores e pintar livremente. Foram cerca de 55 crianças se revezando ao longo dos 20 metros de plástico. "A atividade teve tudo a ver com o nosso projeto, que é sobre o protagonismo infantil", diz Patrícia. A segunda intervenção foi estender tecidos coloridos em diagonal, fazendo uma barreira sensorial e estimulando formas de passagem (tocando com o rosto, com o corpo, escorregando por baixo). No final do corredor, fios flexíveis esticados formaram uma cama de gato. Em geral visto pelos professores como um lugar de controle de corpos, o corredor virou um local de autonomia para as crianças, com ações que favoreceram sua sensibilidade perceptual. Depois disso, além de cuidarem melhor desse espaço, as crianças o encaram como um percurso, que pode brindá-los com surpresas e aventuras.

© Foto: Arthur Calasans

© Foto: Mais Diferenças

No parque da EMEI Fernando de Azevedo, as crianças podem correr à vontade com balangandãs de crepom nas mãos e explorar o movimento do vento. Áreas abertas e extensas exigem combinados claros para que a segurança de todos seja garantida

O corredor também pode ser bem aproveitado, e se transformar em área lúdica, como nesta cama de gato montada na EMEI Cantos do Amanhecer, um desafio para crianças e adultos

Desenhar deitado e com o movimento do corpo (proposta do projeto Segni mossi) exige abrir espaços. Neste caso, o Carlos, criança com deficiência, pode participar manuseando giz de lousa e giz de cera na EMEI Cantos do Amanhecer

© Foto: Arthur Calasans

Hora de repensar a organização da sala

Uma sala com estruturas fixas revela uma linguagem espacial que suporta a visão da criança sem autonomia, sem saberes próprios e que requer a direção do adulto. "Nos anos 1990, a brincadeira tinha hora e lugar e os brinquedos ficavam fechados dentro de armários. Os professores escolhiam e orientavam como usá-los", comenta Tizuko Morchida Kishimoto. Ela observa que o brincar inclui o processo de tomada de decisão, e isso só acontece em um ambiente planejado para que as crianças tenham liberdade de escolha. São essas escolhas que favorecem a cultura lúdica, segundo Gilles Brougère, professor de Ciências da Educação da Universidade Paris XIII. Os interesses e as necessidades das crianças devem ser considerados e por isso os espaços demandam reorganização constante.

"Sempre me incomodei com crianças pequenas sentadas em mesas e cadeiras; vejo isso como uma contenção", revela Marta Parisi, professora de Educação Infantil há 37 anos. Na EMEI Globo do Sol, faz anos que ela tirou esses móveis da sala e eles nunca mais voltaram. "As crianças são livres para escolher onde, com o que brincar e quanto tempo querem ficar naquele espaço. Precisam sentar no chão e construir, depois correr com o avião que montaram para que faça sentido", reflete Marta, que contou com o apoio da gestão para remover as portas de armários em sua sala. Assim, as crianças têm acesso a materiais e a brinquedos. Olhar criticamente como o mobiliário está organizado e dar-lhe novos usos pode ser surpreendente. Quem não se lembra da delícia de brincar de cabaninha? Elas são montadas usando tecidos de tipo TNT para "fechar" as laterais das mesas. Enfileiradas, mesas ou cadeiras também viram túneis. "O papel do professor é essencial nesse processo porque o brincar não é inato e requer ambientes propícios para que as crianças aprendam a brincar com outras e possam ensinar novas brincadeiras umas às

© Foto: Rejane Sorrentino

Na sala da professora Rejane, na EMEI Fernando de Azevedo, as crianças brincam de casinha pendurando roupas no varal. Ao lado e ao fundo, mesas acolhem redes feitas com TNT colorido e uma cabaninha

outras", ressalta Tizuko. É assim que acontece na prática a partilha da cultura de pares, conceito estudado pelo sociólogo americano William Corsaro.

Considerar a presença de crianças com deficiência amplia as possibilidades de reinvenção dos espaços. Forrar o chão com papel Kraft, por exemplo, permite que crianças com limitações de mobilidade desenhem com giz colorido ou carvão até mesmo deitadas. Para seus colegas, o fato de desenhar nessa perspectiva diversa enriquece o acervo experiencial e valoriza a identidade de cada criança pela expressão lúdica. A liberdade de criação, de expressão, de escolha e de autoria se constitui em um dos pilares do protagonismo infantil, que é incentivado pela Secretaria Municipal de Educação, em São Paulo. "É preciso deixar a criança realmente viver a infância sem direcionar ou dar atividades prontas. Existe um senso comum de que é necessário dar direcionamentos ou ter uma produção final para mostrar", explica Mônica Sassi, formadora de coordenadores pedagógicos da Diretoria Regional de Educação de Pirituba/Jaraguá.

Escolas paulistanas que já estão avançadas nessa concepção reorganizaram espaços externos em "quintais do brincar". Dentro das salas, a divisão por "cantos do brincar" pode ser montada por qualquer educador. Maria da Graça Souza Horn sugere alguns deles em seu texto *A Organização do Espaço e suas Relações com o Brincar*: o da casa tem objetos que possibilitam enredos como cozinhar, comer, dormir, cuidar das bonecas, levar o bebê ao médico. O da construção demanda espaço livre para que as crianças montem estruturas com blocos de construção, caixas, tecidos e miniaturas. Já a área de leitura deve ser aconchegante, com tapete, almofadas, poltronas, boa variedade de livros, revistas, fantoches e recursos para contar e recontar histórias. Um canto dedicado às artes tem materiais para desenho, pintura, modelagem, recorte e colagem e deve ficar próximo de pias, ter revestimentos fáceis de limpar e ser amplo o suficiente para deixar secando as produções. É claro que condições ideais não existem. Vale olhar o contexto de cada escola e entender suas possibilidades para propor alternativas novas e instigantes.

Materiais comuns sob um novo olhar

© Foto: Mais Diferenças

A turma de 5 anos da EMEI Prof. Raul Nemenz segura em duplas as folhas de papel A3 e movimenta a tinta guache sobre a superfície, ao som de música

Bastam pedaços de carvão vegetal e um piso coberto por papel Kraft... junte a eles uma turma de mais de 30 crianças e pare para observar. Um menino bate seu carvão no chão para ver como ele se esfarela, duas meninas esfregam as mãos empretecidas com vigor no papel. Outros fazem círculos, alguns traçam um percurso e pisam sobre ele. O ato de desenhar pode ser substituído por novas experiências de linguagem gráfica (*veja exemplos nas fotos ao lado*). Quando se acredita na capacidade da criança em recriar, mesmo os materiais comumente disponíveis na escola propiciam novos olhares. Não são necessários recursos caros para que as crianças se expressem, mas vale a pena oferecer suportes que incentivem ações diversas. Pintar uma parede, seja com que material for, é diferente de pintar no chão ou sobre a mesa. O contato com texturas – da argila às tintas com glitter – dá margem a diferentes tipos de fazer e novas criações.

O designer e artista italiano Bruno Munari (1907-1998), pesquisador da infância e da criatividade, diz que a mentalidade dos indivíduos se forma cedo e que nos primeiros anos as crianças conhecem o ambiente por meio de seus receptores sensoriais, percebendo sensações táteis, térmicas, materiais, sonoras, olfativas... "Adoro trabalhar com materiais não estruturados, como caixas, panelas, bacias, colheres e latas. Um parque sonoro pode ser montado de improviso com esses elementos", ensina a professora Marta Parisi. Na EMEI Elis Regina, o encanto por um barbante levou um menino com Transtorno do Espectro Autista (TEA) a se enrolar inteiro, o que contagiou os colegas. Atenta, a professora Aline Vicentini propôs à turma uma cama de gato. "Ao longo dos anos, costumamos repetir maneiras de trabalhar que funcionam. Por isso, é importante atualizar o olhar e o repertório e tentar novos caminhos", conta ela.

© Foto: Rejane Sorrentino

Na EMEI Fernando de Azevedo, uma figura ou brinquedo é escolhido pela criança. Com a ajuda da professora, ele é posicionado de forma a permitir que sua sombra, projetada sobre o sulfite, possa ser traçada com canetinha de ponta porosa

© Foto: Mais Diferenças

© Foto: Rejane Sorrentino

Para fazer a pintura mural, basta prender o papel à parede e deixar que o desenho seja feito na vertical. Vitória, da EMEI José Rubens Peres Fernandes, não segurava lápis, caneta ou pincel em trabalhos de arte e movimento. Mas topou experimentar o carvão vegetal

Há suportes que geram obras efêmeras. Valem o processo criativo e o momento lúdico de desenhar na areia ou na terra com "um lápis de galho" e acrescentar pedras e folhas (parque da EMEI Fernando de Azevedo)

PERFIL

Rejane Sorrentino

professora da EMEI Fernando de Azevedo

"Planejar atividades diferentes que estimulem as crianças é uma delícia para mim, pois sou avessa à mesmice. Entrei nessa EMEI em 2014. Desde então, a gestão da escola abraça minhas ideias, permite que eu crie e experimente. Além de pendurar as crianças da minha turma, que têm 5 anos, para que pudessem pintar voando (*leia na página 37*), também propus usar o movimento com ajuda de um skate, que pedi emprestado para uma delas. Deitadas de barriga na prancha, elas puderam rabiscar o chão com giz colorido enquanto se deslocavam para a frente e para trás. Vou bastante ao parque com a turma e observamos muito a natureza. Nas atividades, dou bastante liberdade, permito que se soltem e pintem até o próprio corpo. Aviso aos pais que seus filhos vão chegar sujos e pintados, que eles devem mandá-los para a EMEI com roupas velhas. Até hoje não tive reclamação das famílias. Também trabalho os limites em combinados prévios, e as crianças sabem até onde podem ir. Dentro da sala também privilegio o brincar e o movimento. Costumo amarrar fitas de TNT nas pernas das mesas, como uma rede, e elas se escondem e se enroscam lá por baixo. Essa cama de gato trabalha a expressão corporal e a lateralidade. Outro hábito que tenho é o de organizar cantos, como o da leitura, o da casinha, o da beleza e o da construção, onde elas podem usar a imaginação, interagir, escolher objetos, criar e se expressar do jeito delas. A sala já ficou montada com cantos fixos, mas agora não mais, em respeito à colega da tarde. Mesmo assim, uso as mesas e as transformo em estações de brincadeiras. Na minha turma deste ano, temos o Thiago, com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Na creche, sua mãe flagrou uma educadora gritando com o menino; por isso perdeu a confiança. No início, aqui na EMEI, era muito sofrido, pois ela entregava a criança chorando e ele não saía de perto da porta de entrada. No período de acolhimento, procurei sensibilizá-lo e levá-lo a fazer pequenas descobertas. Na primeira vez que topou ir à gangorra, o Thiago adorou sentir o movimento. Filmei e fotografei todas as conquistas. Sua mãe foi ficando encantada com as possibilidades que dávamos ao seu filho. Em seis meses, ele chorava porque queria vir à escola e não ficar em casa. A mãe até voltou a trabalhar, ou seja, mudou a qualidade de vida de ambos. Para ele, é uma vitória manusear um pincel e ficar tranquilo ao lado de uma criança que está pendurada, se balançando. Antes ele se incomodava com tudo e nem conseguia pegar na tinta. Sei que a Educação Infantil é uma base, e muito do que se vivencia aqui serve de estrutura para o que virá na próxima etapa. O importante é que esses momentos sejam vividos de forma prazerosa. E torço para que se transformem em boas lembranças que eles vão guardar da infância."

© Foto: Arthur Calasans

Conhecer o mundo brincando

Todas as crianças brincam. É natural e uma de suas maiores necessidades. "Basta se sentir segura e acolhida e a criança brinca, mesmo sozinha", afirma Marie Claire Sekkel, professora do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). Grandes pensadores da Educação, como Friedrich Froebel (1782-1852) – o criador dos jardins de infância – e Lev Vygotsky (1896-1934), ressaltaram em seus trabalhos a importância das brincadeiras para a infância. O primeiro foi pioneiro em defender que o brincar é um ato de profunda significação. Já o segundo disse que a atividade fornece condições para que ocorram mudanças na consciência e que, com base na imaginação, é possível aprender. Vygotsky estudou o processo de desenvolvimento de pessoas com deficiência e, já em sua época, foi um grande defensor da Educação Inclusiva.

O pensamento de teóricos e as práticas que se seguiram consolidaram a brincadeira como o mais importante eixo da Educação Infantil. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, o brincar aparece como um direito de aprendizagem, junto de outros cinco: conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Os direitos de aprendizagem dialogam com práticas pedagógicas inclusivas e a riqueza que a diversidade, a diferença e a inclusão proporcionam.

O professor deve considerar as possibilidades da brincadeira ao planejá-la. "Se o brincar da criança ocorre sistematicamente nas instituições educativas e, ainda, se essa ação é afetada pelos contextos em que acontece, o educador precisa refletir sobre os efeitos de suas ações, ponderando de que maneira elas afetam a brincadeira das crianças", afirmam Mônica Appezzato Pinazza e Meire Festa no artigo *Formação do Brincante para uma Pedagogia Lúdica*, do *Caderno Brincar – Volume 1*. Nesse sentido, é fundamental planejar brincadeiras diversificadas, de forma a garantir que as crianças com e sem deficiência possam brincar juntas. A intencionalidade, a participação do professor e as intervenções realizadas por ele são cruciais. "Busco sempre ampliar as brincadeiras de acordo com os interesses da turma e aproveitar bem o tempo que temos", conta a professora do CEU EMEI Formosa Andressa Iñigo *(conheça o trabalho dela na página 58)*.

NOVOS USOS
No CEU EMEI Formosa, rolos de papel, caixas, tecidos e bexigas se transformam em brinquedos e potencializam as aprendizagens da turma

© Foto: Arthur Calasans

Na EMEI Fernando Azevedo, os momentos de brincadeira livre são parte da rotina. A variação dos espaços e dos materiais disponíveis demonstra a intencionalidade do professor

Planejar e aprender todos os dias

"Depende do que a professora está planejando e da situação", responde a coordenadora pedagógica Marly Gonzaga, do CEU EMEI Caminho do Mar, ao ser perguntada sobre quais as melhores maneiras de organizar uma sala e intervir durante uma atividade. Por trás da afirmação está o conceito de intencionalidade pedagógica. Por mais que as crianças brinquem sem a intervenção de um adulto, é fundamental que o educador planeje tanto momentos de brincadeira livre quanto outros mais direcionados, além de garantir que crianças com e sem deficiência, TEA/TGD ou altas habilidades/superdotação possam participar de ambos. "A professora deve ter uma organização que

leve em consideração desde questões mais macro – como os referenciais curriculares nacionais – até outras mais específicas, como as necessidades e os interesses de cada um da turma", afirma Guacyara Labonia Guerreiro, coordenadora-geral da Mais Diferenças.

No CEU EMEI Caminho do Mar, as crianças desenham de diversas maneiras: no chão, na parede e sobre as mesas, enquanto músicas de ritmos variados tocam ao fundo. A atividade pode parecer simples, mas é a concretização de um longo planejamento que influenciou a concepção desse momento. "No começo do ano, sempre elegemos um tema para trabalharmos em todas as turmas", conta Marly. Em 2018, foi Brincar e Criar, Fazendo Arte e Produzindo Cultura. Com base nele, os educadores passaram a investigar, com as crianças, linguagens e estratégias que despertassem mais o interesse em cada sala. Alguns grupos se dedicaram a apreciar e exercitar a fotografia, outros criaram ateliês de arte.

Fundamentando cada projeto e atividade, também devem estar diretrizes das redes de ensino. No caso do município de São Paulo, onde está o CEU EMEI Caminho do Mar, trata-se do Currículo da Cidade, em diálogo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017. Antes desses referenciais mais recentes, outros já estavam valendo, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de 2009. As novidades trazidas pela BNCC e que devem aparecer nos currículos estaduais – e, em alguns casos, municipais – dizem respeito principalmente à maneira como o documento está organizado. Nele, há seis direitos de aprendizagem para a Educação Infantil *(conheça-os no quadro ao lado)*. "Eles são as diferentes maneiras como as crianças aprendem", esclarece Paulo Fochi, professor da Universidade do Vale dos Sinos (Unisinos) e autor das duas versões iniciais da BNCC, que introduziram essa organização. Dentro da escola, todas as ações explicitadas pelos verbos devem ser contempladas: além das brincadeiras, a convivência, a construção da identidade e a expressão individual e coletiva devem perpassar todas as atividades propostas.

© Foto: Arthur Calasans

Direitos de aprendizagem segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

1 Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si mesmo e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

2 Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

3 Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

4 Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

5 Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos por meio de diferentes linguagens.

6 Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si mesmo e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

A experiência como princípio da Educação Infantil

Para além dos direitos, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão organizados em campos de experiência *(veja no quadro abaixo)*. Esses campos surgiram com base na tradição de instituições italianas e, mais especificamente, da cidade de Reggio Emilia, reconhecida no mundo todo pela qualidade do atendimento prestado na primeira infância. Foram inspirados no conceito de experiência criado pelo filósofo americano John Dewey (1859-1952), que se refere a momentos que são vividos e que podem ampliar a possibilidade de viver novas experiências.

Nem todos sabem, mas o Jardim de Infância da Escola Normal Caetano de Campos, em São Paulo, foi palco de conceitos como os de Dewey e Froebel na prática já entre 1923 e 1935, pela atuação da professora Alice Meirelles Reis. Para que conseguisse observar e registrar (com lindas fotos!) as crianças de sua turma, sua primeira exigência foi ter uma sala fixa e em período integral. Alice era uma educadora com práticas pedagógicas inovadoras. Uma brincadeira tradicional como a de soltar o barquinho de papel em um tanque de água ganhava a companhia de músicas e de poemas relacionados ao navegar. E o interesse das crianças somado aos materiais adequados lhes permitiu construir um barco, com blocos grandes, cabos de vassoura e lençóis como vela. Dentro da sala de aula da época, a professora disponibilizava vários cantos de brincar, e as 30 crianças se dividiam em grupos, de acordo com a preferência. Atividades como marcenaria, cultivo de horta, cozinhar, limpar a classe, ter contato com animais domesticados e livros na biblioteca de sala levavam à ampliação da experiência, ao desenvolvimento da autonomia, à expressão do imaginário e da criatividade. "Ela criou um jardim de infância modelo dentro da escola pública. Pena que não teve o poder de institucionalizá-lo", lamenta a professora Tizuko Morchida Kishimoto, da Universidade de São Paulo (USP), autora de um livro sobre a educadora.

Alice já levava em consideração princípios da Educação Inclusiva, como a diversificação de atividades e o trabalho com sentidos, bem como os campos de experiência apontados hoje na BNCC. Para gestores e docentes, utilizá-los como base do planejamento exige estudo. "O maior risco é o professor entender que os campos são áreas do conhecimento ou disciplinas, como no Ensino Fundamental", destaca Mariane Falco, doutoranda da Faculdade de Educação da USP. A ideia é que os campos e os objetivos de experiência não sejam vistos como disciplinas ou pontos de chegada, mas que possibilitem aos educadores vislumbrar linguagens, habilidades, conteúdos, temas, materiais e outros fatores que guiem o seu planejamento e permitam que todas as crianças se desenvolvam de acordo com suas possibilidades e seus interesses.

Campos de experiência, de acordo com a BNCC

1. O eu, o outro e o nós
2. Corpo, gestos e movimentos
3. Traços, sons, cores e formas
4. Escuta, fala, pensamento e imaginação
5. Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações

Saiba mais em novaescola.org.br/base

© Foto: Arthur Calasans

Ação em várias áreas

Diversos campos de experiências podem ser tratados em uma mesma atividade. Ao propor que as crianças pintem e desenhem em várias superfícies e com diferentes materiais, entram em cena os campos "Corpo, gestos e movimentos" e também "Traços, sons, cores e formas"

© Foto: Mais Diferenças

Leitura e muito mais

As rodas de leitura efetivam vários dos direitos de aprendizagem. Na mediação de leitura inclusiva feita pela Mais Diferenças no CEU EMEI Cantos do Amanhecer, o livro *Quero Colo*, de Stela Barbieri e Fernando Vilela, foi apresentado em papel e em múltiplos formatos acessíveis

Todos brincam com todos

© Foto: Arthur Calasans

Na turma de 5 anos da EMEI José Roschel Christi – Juca Rocha, quem mais se diverte durante Escravos de Jó é a professora Marluce Peixoto. As brincadeiras de roda são as favoritas dela. "Ensinei as crianças a jogar passa-anel, que minha mãe tinha me ensinado. Depois, fui pesquisar mais sobre a brincadeira na internet e descobri uma música que pode acompanhá-la e trouxe para a sala também", conta. É muito bom encontrar professores brincantes, como Marluce. "Às vezes, é difícil para o adulto sair do seu papel e participar das brincadeiras", conta Maria da Luz Costa Milan Veiga, da Mais Diferenças.

Alguns especialistas defendem que, ao longo da vida, o ser humano nunca deixa de brincar. "A brincadeira vai adquirindo maior especificidade. A metáfora, por exemplo, é uma forma de brincadeira", afirma Marie Claire Sekkel, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). Mas, na Educação Infantil, é importante que o adulto retorne a brincar como criança para interagir com os meninos e as meninas. "Para o educador de infância, formar-se como brincante e promotor do direito de brincar das crianças é uma condição fundamental", defendem Mônica Apezzato Pinazza e Meire Festa. Nesse sentido, o Projeto Brincar promoveu diferentes atividades para que os adultos pudessem brincar – entre eles e com as crianças.

Um dos ganhos na participação ativa do adulto nas brincadeiras é a aproximação com as crianças. "Não adianta dizer para elas lerem, eu preciso ler com elas. O mesmo acontece com o brincar", diz Marluce. Outro ganho está na oportunidade de ampliar o repertório e as possibilidades. "Todo adulto é um conteúdo que a crianças querem aprender", afirma Gabriel de Andrade Junqueira Filho, professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Ao ver um novo movimento ou uma nova maneira de interagir inserida pelo adulto, as crianças tendem a imitá-lo, tanto na realização dessa mesma ação quanto na ousadia de experimentar.

Mas não basta observar a relação entre adultos e crianças. A própria maneira como a turma se organiza deve passar, quando necessário, pela mediação do educador. "A ação de brincar deve ser protagonista nos contextos educativos da primeira infância, mas é fundamental ressaltar que esses contextos nada têm de 'neutros' e que a brincadeira, considerada enquanto resultado de relações interindividuais e, portanto, de cultura, pressupõe também aprendizagem social", afirmam Mônica e Meire. Na escola pública, interagem cotidianamente crian-

Nas brincadeiras de faz de conta, são privilegiadas a interação das crianças com seus pares e a organização de grupos de acordo com os interesses delas próprias

ças com e sem deficiência, negras, indígenas, brancas, brasileiras e estrangeiras. Por isso, é um terreno fértil para que as culturas infantis se multipliquem.

Em boa parte das atividades, a organização do grupo pode ser feita pelas próprias crianças. "Se deixar, elas se organizam sozinhas", resume Marluce. "Meu papel é aumentar o repertório." Marly Gonzaga, coordenadora pedagógica do CEU EMEI Caminho do Mar, sugere, durante as formações, que as professoras observem os agrupamentos realizados pela turma e pensem em alternativas quando necessário. Além disso, variar as propostas é fundamental: devem fazer parte da rotina da turma atividades que envolvam o grande grupo, como uma roda de conversa; pequenos grupos, como as brincadeiras simbólicas; em duplas ou individuais.

A intencionalidade pedagógica deve ser concebida sempre levando em conta a perspectiva inclusiva. "Durante a formação e o acompanhamento nas EMEIs, percebemos que os professores passaram a inventar brincadeiras para todos em seu planejamento. E isso é uma alegria", afirma Guacyara Labonia, da Mais Diferenças. Para isso, é preciso garantir que as propostas, em sua concepção, permitam a participação de todos e propiciem que todos possam interagir com pares. Entre as atividades do Projeto Brincar, a prática de desenhar deitado no chão foi pensada para que todas as crianças pudessem desenhar de outro ângulo, inclusive as que usam cadeira de rodas.

No CEU EMEI Formosa, a professora Andressa Iñigo planeja as atividades deixando espaço para que as crianças decidam o rumo delas

Protagonismo compartilhado

Até pouco tempo atrás, o professor era a figura central de todo o processo: era ele quem dava os rumos, passo a passo, do que deveria acontecer em uma aula. Mais recentemente, o protagonismo foi passado aos alunos: eles se tornaram o centro das discussões e, em sala, os principais atores da própria aprendizagem. Para o professor Gabriel de Andrade Junqueira Filho, principalmente na Educação Infantil, nenhuma das perspectivas parece adequada. Mesmo o rodízio entre os atores não serve, pois quem atua como coadjuvante fica desvalorizado na relação pedagógica. "O que queremos é uma situação em que professor, criança e conhecimento compartilhem o protagonismo o tempo todo", defende o especialista (*leia entrevista completa com ele na página 82*).

Compartilhar o protagonismo envolve planejar as situações cuidadosamente, mas também abrir espaço para que meninos e meninas possam conduzir a atividade de acordo com interesses deles. É como fazer um planejamento "meio cheio" e "meio vazio". Marly Gonzaga,

do CEU EMEI Caminho do Mar, conta sobre um dia em que, em uma atividade de acompanhamento do Projeto Brincar, os alunos foram convidados a realizar desenhos em diversos suportes – no chão, na parede e sobre as mesas – usando papéis também de variados tamanhos. "De repente, notamos que as crianças começaram a brincar correndo pela sala, riscando continuamente o papel que estava pregado na parede", lembra a gestora. Na situação descrita por ela, a intencionalidade do professor se demonstrou na organização do espaço (prendendo papéis na parede, distribuindo-os pelo chão e pelas mesas) e dos materiais (riscantes de diversos tipos, papéis de variados tamanhos e texturas), mas o que fazer dentro desse ambiente e com esses recursos foi uma decisão tomada pelas crianças e que surpreendeu até a equipe pedagógica.

Na EMEI Juca Rocha, a consultora Maria da Luz Veiga, da Mais Diferenças, propôs à professora realizar uma atividade conhecida como tapete mágico. Junto com as crianças, elas preencheram com tintas de cores primárias um grande plástico transparente. Em seguida, elas poderiam brincar pisando no tapete e, assim, misturar as tintas, formando novas cores. "Logo no início, uma das meninas disse: 'Eba, um tapete voador!' ", lembra a consultora. Comentários e ações que surpreendem demandam uma sensibilidade grande do professor. Eles podem ser grandes pistas de como encaminhar a atividade. Maria da Luz conta que, no momento, abraçou a intervenção feita pela criança e estimulou uma brincadeira de tapete voador. "Pegamos alguns tecidos para juntar à proposta inicial e, de repente, estávamos em um jogo de faz de conta que eu não havia previsto", diz.

As intervenções dos professores são fundamentais para que as situações na Educação Infantil possam ser, de fato, experiências que promovam o aprendizado. "O olhar do educador deve ser para identificar os interesses e as brincadeiras e poder ampliá-los", defende Mariane Falco, doutoranda da USP. Isso passa por reconhecer temas que instigam a turma e fornecer mais recursos, leituras e possibilidades. Novamente, o cuidado deve ser para garantir que, nessas propostas de ampliação, as crianças continuem sendo protagonistas.

© Foto: Rejane Sorrentino

Apostar na variedade é importante: vale dar opções de diversos materiais e espaços e permitir que as crianças elejam quais irão utilizar e como. Meninas da EMEI Fernando de Azevedo

© Foto: Arthur Calasans

PERFIL

Turma de 5 anos do CEU EMEI Formosa

Da curiosidade por bichos a um projeto sobre lagarta

A turma de 5 anos do CEU EMEI Formosa, como a maior parte dos grupos dessa idade, sempre mostrou uma curiosidade muito grande, seja pelo pôster do planeta Terra trazido pela professora Andressa Iñigo, seja pelos bichinhos que encontravam pelo parque da escola. Sabendo desse interesse, Andressa teve uma ideia de como desenvolver naquela sala o projeto Como Será o Amanhã?, que aconteceria com todos os grupos. Ela coletou algumas lagartas que habitavam o manacá-de-cheiro na casa de sua mãe e algumas folhinhas e levou para a escola.

Meninos e meninas ficaram fascinados com a presença dos bichinhos, até então desconhecidos. Diversas turmas receberam um potinho com uma lagarta, o disparador para um longo projeto sobre esse e outros animais. As crianças nomearam cada lagarta – na turma da professora Andressa ela foi chamada de Barbie – e passaram a acompanhar de perto seu ciclo de vida: de lagarta ao surgimento do casulo e a transformação em borboleta. Em momentos de descontração, como na entrada, enquanto interagiam com colegas de outras salas, o tema era, com frequência, a lagarta: suas características, sua rotina, seu nome e outras curiosidades.

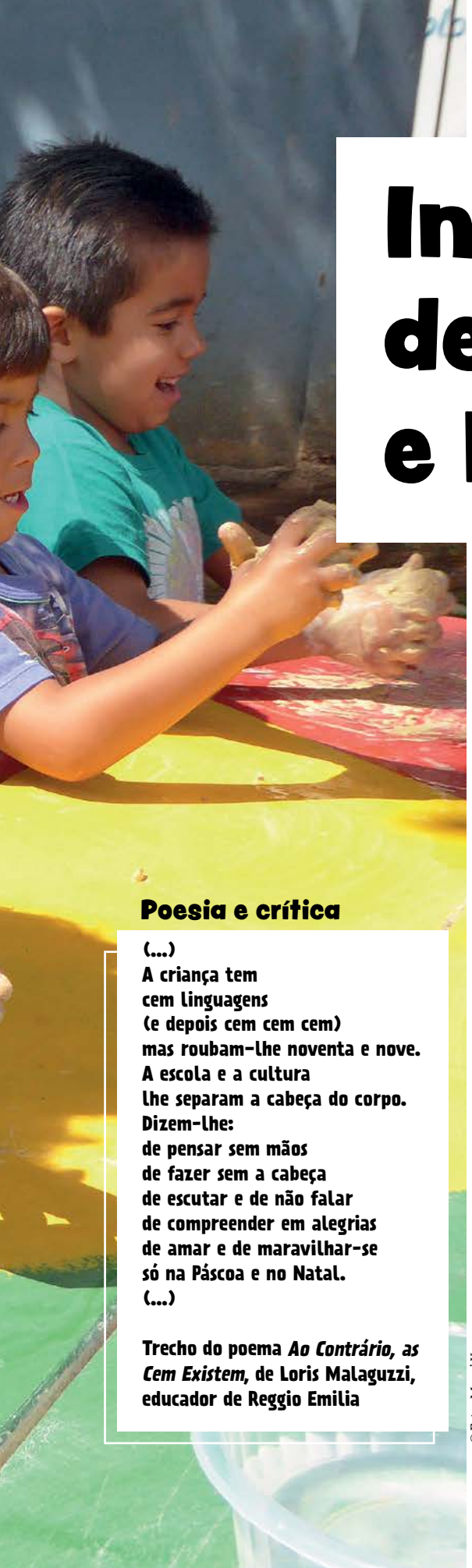
A turma também investigou para saber mais sobre o animal, que virou colega de sala. "Mas ela faz cocô?", "Como ela vira borboleta?", "O que ela come?" foram algumas das questões levantadas pelas crianças nas rodas de conversa mediadas pela professora. "Sempre crio uma dinâmica para conduzir as discussões", conta Andressa. As investigações e o interesse do grupo foram desdobrados. As crianças puderam apreciar as obras *Manacá*, de Tarsila do Amaral (1886-1973), e *O Jardim*, do espanhol Joan Miró (1893-1983), realizar desenhos, fazer pesquisas com o apoio da professora e a leitura de obras como *A Primavera da Lagarta*, de Ruth Rocha. "O objetivo sempre foi criar experiências para que elas pudessem aprender. Eu poderia apenas chegar e falar várias coisas sobre as lagartas, mas vê-las se desenvolvendo despertou mais a atenção da turma", diz Andressa. Esse é um exemplo de currículo emergente, que nasceu do interesse das crianças, e a ampliação de suas experiências foi um ato intencional da professora, visando novas aprendizagens.

Da lagarta, o interesse se expandiu: em casa e na hora do parque, as crianças passaram a olhar mais atentamente para os bichinhos e a fazer as próprias investigações. "Várias vezes, traziam os animais para a sala para que fotografássemos e depois buscássemos mais informações. Lembro de uma vez que se encantaram com o caminho das formigas, umas atrás das outras. Também desenvolveram o cuidado de não machucar nem matar o bichinho", lembra a educadora.

O sucesso da temática foi tão grande que a gestão da EMEI resolveu plantar nove mudas de manacá-de-cheiro para estimular a observação da natureza. A apresentação de uma pequena peça baseada no livro de Ruth Rocha finalizou o projeto na turma de Andressa. "Agora, sempre que veem uma borboleta, se encantam e dizem: 'Olha lá a Barbie', com saudades da lagarta que morou na nossa sala", diz ela.

© Foto: Arthur Calasans

MOLDAR E BRINCAR
É a primeira vez que a turma da EMEI Elis Regina experimenta a textura do material e tenta se expressar por meio da argila



Infância plena de sensações e linguagens

As crianças pequenas têm ideias, opiniões, questionamentos; são "feitas" de múltiplos pensamentos e jeitos de brincar, falar e escutar. E têm muitas formas de se expressar. Porém, quando estão na escola, é comum que somente as dimensões oral e escrita recebam atenção, o que desvaloriza seu jeito de ver e reagir ao mundo. Outra questão importante: só se aprende por meio de estímulos e pela ativação de todos os sentidos. O problema é que geralmente essa ideia, defendida por Loris Malaguzzi, autor do livro *As Cem Linguagens da Criança*, é deixada de lado. As diferentes linguagens podem ser verbais e não verbais e incluem movimento, literatura, teatro, música, colagem, brincadeira, construção, pintura, desenho, cinema... A simbiose entre o moldar com uma quantidade substancial de argila e o brincar, por exemplo, favorece a livre expressão por meio de movimento, produção de formas e oralidade. As linguagens conferem mais qualidade ao brincar coletivo. Afinal, elas permitem interação, socialização, expressão e comunicação humanas.

Quanto mais rico e criativo for o brincar, mais fortes serão as aprendizagens. Por isso, que tal propor a pintura sem pincéis, usando o corpo para espalhar a tinta ou barbantes para pingá-la sobre o suporte? E subverter a posição da tela, colocando-a no chão ou acima da cabeça? Quando investimos em diferentes linguagens, tornamos o olhar de todos mais sensível e somos inspirados a repensar o fazer e o brincar cotidiano de forma inventiva. Segundo Maria Carmen Barbosa, em *Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares*, a compreensão do mundo da criança pequena se faz por meio de relações que ela estabelece com pessoas, objetos, situações, pelo uso de diferentes linguagens expressivas. Nesse processo, materiais, objetos e ferramentas que o adulto escolhe promovem diferenças no repertório, no vocabulário e na cultura na qual a criança está inserida.

Poesia e crítica

(...)
A criança tem
cem linguagens
(e depois cem cem cem)
mas roubam-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
de pensar sem mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender em alegrias
de amar e de maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.
(...)

Trecho do poema *Ao Contrário, as Cem Existem*, de Loris Malaguzzi, educador de Reggio Emilia

© Foto: Maggi Krause

As mãos falam e sentem

Imagine quanto um grupo inteiro aprende e se diverte quando participa de atividades bilíngues como as desenvolvidas na EMEI Professora Luciana Azevedo Pompermayer por Danilo Santos, consultor da Mais Diferenças. Surdo, ele fez mediação de leitura bilíngue, isto é, em Português e Língua Brasileira de Sinais (Libras). Na escola não há professor de Libras, e Eduardo, 6 anos, é a única criança surda da turma. Logo depois, todos foram convidados a jogar Cada Macaco no Seu Galho. Círculos foram desenhados no chão da sala. Quando Guacyara Labonia Guerreiro, da Mais Diferenças, que acompanhava a vivência, colocava um boneco do macaco no galho, as crianças tinham de pular dentro do círculo. Quando o macaco saía do galho, tinham de pular para fora. Ao mesmo tempo, Danilo fazia os gestos correspondentes. Para encerrar, a dupla propôs um novo jogo com bola. Todos tinham de contar até 10 (com a voz e com as mãos, fazendo os numerais aprendidos) enquanto passavam a bola um para o outro. Quem estivesse com a bola no número 10, saía da roda e passava a auxiliar na contagem bilíngue. "Sempre que investimos em uma atividade diferente, estamos apresentando o mundo de outra maneira para as crianças. As linguagens permitem estabelecer pontes com elas e dão novas formas para os que têm deficiência se comunicarem", explica Guacyara. Eduardo e os colegas são prova disso.

Objetos tridimensionais ajudam a turma a sentir a história. Na EMEI Elis Regina, foi apresentado o livro *O Discurso do Urso*, de Julio Cortázar, sobre um urso que mora em um prédio e se desloca pelo encanamento. A publicação, em múltiplos formatos acessíveis, está disponível no site *cti.org.br*. Sentadas num tapete e vendadas, as crianças ouviram a narração gravada em vídeo, com a voz do urso. Guacyara, que estava mediando a atividade, aproximou do grupo um cano e um urso de pelúcia para que todos tocassem neles, sentindo a história de um jeito diferente (*veja foto na página 68*). Na sala não havia nenhum aluno cego. "Aprendemos que não devemos fazer atividades acessíveis somente pensando na deficiência. Temos que privilegiar o brincar coletivo e a exploração de diferentes linguagens", diz Daniele Brito da Silva, coordenadora pedagógica da EMEI. Na turma, um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Pablo, 5 anos, tirou a venda no meio da atividade, mas pôde manusear o cano e o urso para sentir a história do seu jeito. Na sequência, as crianças foram convidadas a explorar a temática novamente com as mãos, dessa vez mexendo em argila para fazer ursos e canos... e ficaram livres para moldar comidinhas, bonecos e outras invenções que o material permitiu criar.

Danilo Santos e Guacyara ensinam "Um, dois, feijão com arroz" em Libras para a turma. De braço erguido, Eduardo, que é surdo, participa ativamente.

© Foto: Maggi Krause

“Não podemos enxergar a deficiência antes da pessoa. Isso não faz sentido”

© Foto: Arthur Calasans

O autor e ilustrador argentino Gusti Rosemffet participou do II Seminário do Projeto Brincar, no bate-papo e oficina “Eu me transformo com o desenho. E você?”, em São Paulo. Ele vive em Barcelona, na Espanha, com a família. É pai de Malko, 11 anos, um menino com síndrome de Down. Recentemente, lançou no Brasil o livro *Não Somos Anjinhos* (ed. Solisluna). É também autor de *Mallko y Papá* (ed. Océano Travesía), vencedor do prêmio Bologna Ragazzi Award, na categoria Disability. Gusti também está à frente da Associação WinDown, na Espanha, que defende a arte como forma de inclusão de pessoas.

Por que tratam as pessoas que têm síndrome de Down como se fossem anjos?
É um estereótipo encará-las como crianças grandes, especiais e frágeis. Na companhia de Malko, já ouvi dizer: “Eles são sempre tão doces”. Mas tenho dificuldades como qualquer outro pai. Antes de ter síndrome de Down, ele é um menino de 11 anos. Não gosta de sentar para comer, de ir dormir cedo, às vezes fica nervoso ou não gosta de dividir a pizza. Se falamos de inclusão, não devemos rotular. Pessoas com deficiência são pessoas.

No livro *Não Somos Anjinhos*, você escreve: “Quando cheguei em casa, papai e mamãe não sabiam o que fazer comigo”. Receber um aluno com deficiência na sala de aula aflige muitos educadores. O que você tem a dizer a eles?
É normal nos primeiros dias ficar confuso. Não é fácil nem para o professor nem para a criança. Recomendo ter muita paciência, conversar com pessoas que tenham contato com ela para conhecê-la melhor, saber suas preferências. É interessante pesquisar as reações que eventualmente ela possa ter e parecem malucas à primeira vista. Elas são, na maioria das vezes, uma forma de se comunicar. É preciso também compreender que a criança com deficiência terá algumas dificuldades na escola, tal como qualquer outra tem.

Qual a principal característica do trabalho de arte com as pessoas que têm deficiência?
É um mito achar que as pessoas têm mais sensibilidade do que outras para a arte. Na Associação WinDown, recebemos muitas pessoas com deficiência intelectual. Depois de um tempo, nos demos conta de que, por toda a vida, outros tomam decisões no lugar delas. Então, temos trabalhado como facilitadores para que elas possam se expressar como quiserem, usando a linguagem e os materiais que escolherem. Outra coisa que nos interessa muito é fazer com que duas pessoas diferentes se relacionem, uma aprenda com a outra. Isso é um ganho imenso para qualquer pessoa, com ou sem deficiência.

Horizontes além dos muros da escola

© Fotos: Mais Diferenças

Prestigiar atividades culturais pode contribuir para que as pessoas pensem em como educar de maneiras diferentes. Nesse sentido, o Projeto Brincar organizou visitas a dois espaços culturais importantes de São Paulo: a Pinacoteca do Estado e o Museu Lasar Segall e levou professores à Bienal Internacional do Livro para conhecer livros acessíveis e participar de uma oficina de ilustração. "São experiências que fornecem referenciais para inspirar as atividades na escola", diz Carla Mauch, coordenadora-geral da Mais Diferenças. No Lasar Segall, um grupo conheceu a história do artista e como ele retratava a figura do migrante. "Falamos sobre quanto recebemos alunos de fora do país e como isso pode ser explorado para que todos aprendam mais", conta Carla.

A visita dos educadores da EMEI Globo do Sol à Pinacoteca, incentivada por Rosimeire Reis, coordenadora pedagógica da unidade, também foi enriquecedora. "Ir à Pinacoteca complementou nosso Projeto Especial de Ação (PEA) sobre arte", explica ela. O grupo apreciou, junto com Arthur Calasans, fotógrafo e consultor da Mais Diferenças, obras de Jean-Michel Basquiat (1960-1988), Hilma af Klint (1862-1944) e Jackson Pollock (1912-1956), além do famoso quadro negro de Kazimir Severinovich Malevich (1879-1935). Rosimeire conta que, além de terem aprendido a fazer a leitura de uma obra de arte, foi importante para o grupo conversar sobre o abstrato, técnicas de pintura e escolha de cores.

De volta à Globo do Sol, a professora Sandra da Silva Santos propôs que cada criança pintasse uma paisagem tendo como inspiração a obra *Paisagem*, de Aldemir Martins (1922-2006), reproduzida em um livro. "Foi interessante conhecer a leitura de cada um dos pequenos sobre a mesma imagem e observar cores e elementos que usaram", diz ela. Victor Hugo, 5 anos, tem deficiência múltipla e usou a boca para pintar. "Durante o trabalho, ele riu bastante, deixando claro o prazer que sentia", conta a professora. Diante das reações do menino, é interessante pensar sobre o uso da arte como forma de exteriorizar sensações e expressar pensamentos.

A arte abstrata também pode provocar reflexões sobre a infância. Ao se deparar com o *Quadrado Negro sobre Fundo Branco* do artista Malevich, na Pinacoteca, os professores foram questionados sobre o que viam. Uma professora disse: "Não suporto vê-lo vazio, quero preenchê-lo com muitas coisas". Já uma criança que acompanhava o grupo simplesmente afirmou: "Não tem nada nesse quadro". De acordo com Calasans, é interessante que os professores reflitam sobre a opinião infantil, aceitem esse olhar que assume a existência do

© Foto: Fundação Volkswagen

Professores da EMEI Elis Regina e EMEI Globo do Sol visitaram a Pinacoteca do Estado como parte da atividade formativa. Acima, crianças pintam com os movimentos do corpo, usando tinta e plástico, numa experiência diferente

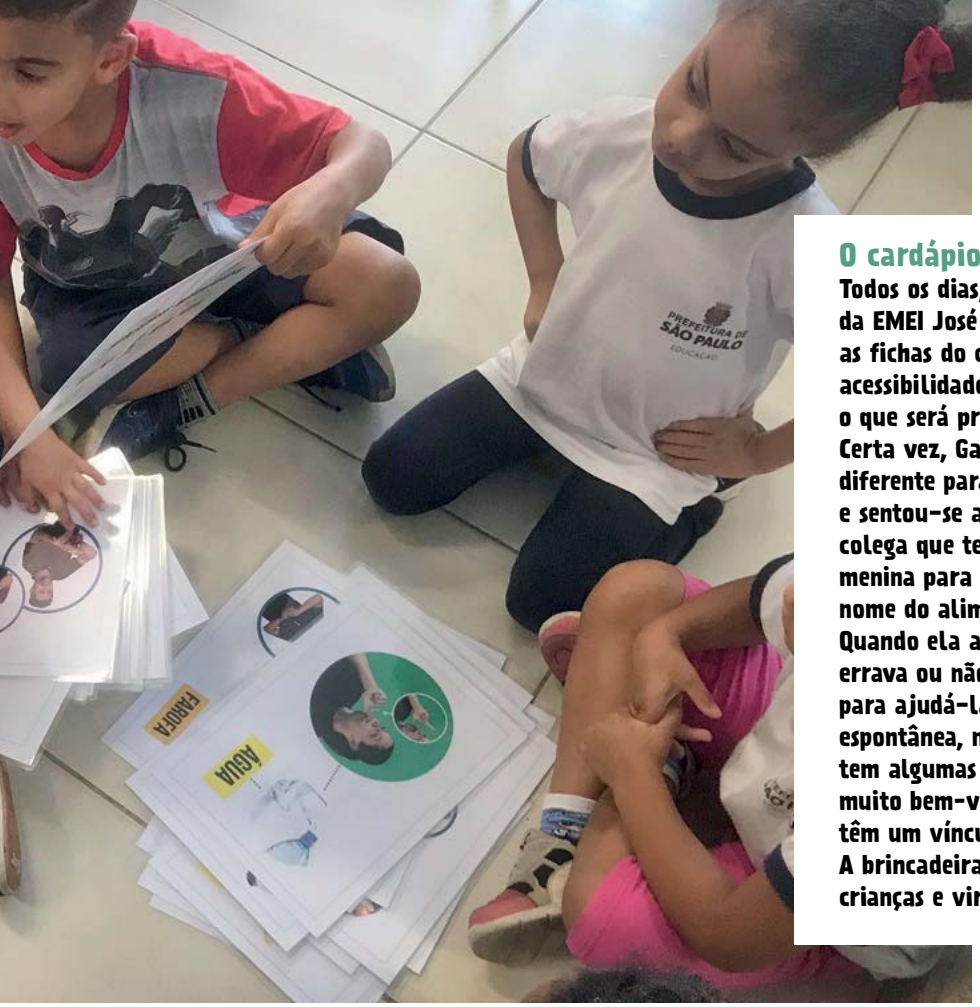
nada com tranquilidade. Durante um momento de formação, ao observarem uma obra de Mark Rothko – artista que trabalha com duas cores e faz o fundo da tela com uma delas –, alguns docentes afirmaram que não viam nada. Dessa vez, Calasans questionou: "E quando estamos diante de uma criança com Transtorno do Espectro Autista? É assim também? Vocês sentem que não veem nada?". Ao ver um quadro abstrato, se não temos informações, se não sabemos o que o autor espera, ficamos angustiados. "No caso da criança autista, se ela não fala muito, temos de buscar entender o corpo dela, deixá-la nos dizer como fazer sua leitura, interpretá-la", explica.

Nos encontros formativos, as obras de Pollock renderam conversas sobre o movimento do corpo das crianças. Tal como a forma de pintar do artista, o corpo infantil não deve ser controlado e é importante saber interpretar os gestos infantis. Pollock é uma boa referência para se trabalhar com as crianças porque ele estendia a tela no chão, entrava nela para pintar, se jogava na pintura, caminhava sobre ela. "Ao mesmo tempo que trabalhava com intencionalidade, o artista explorava a liberdade", explica Susie Alcoba, formadora da Mais Diferenças. Na EMEI Caminho do Mar, a professora Esther Paiva Dias da Silva explorou com a turma o jeito Pollock de criar. Depois de apresentar referências, todos pintaram com bisnagas de tintas, palitos, barbantes e bolinhas. Bianca, 6 anos, tem TEA e gostou de sentir as tintas, umas mais diluídas do que as outras. Fez uma produção própria em uma folha de sulfite, pois se sentiu mais confortável assim. "Só faço flexibilizações quando é necessário. No próprio ritmo, Bianca está se desenvolvendo", explica a professora.

Dentro de uma caixa, inspiração para brincar

Distribuída a todas as escolas participantes do projeto, a Caixa do Brincar conta com mais de 50 itens selecionados. Ela tem o propósito de ser um grande acervo material para os educadores brincarem e estudarem sobre o brincar e questões relacionadas à diversidade e equiparação de oportunidades. Além de despertar ideias, inspirar a criação de brincadeiras e dar novo uso a objetos cotidianos, deve ampliar o repertório de adultos e crianças e fazer com que todos brinquem juntos – pessoas com e sem deficiência. "Desenvolvemos esses materiais especialmente por sabermos da baixa oferta de brinquedos acessíveis e inclusivos. Além de estimular o uso de diferentes linguagens, a caixa também propõe olhar para as crianças brincando de uma forma diferente, com mais sensibilidade", diz Guacyara Labonia Guerreiro, coordenadora-geral da Mais Diferenças. De fato, uma escola que se pretende para todos precisa ampliar as materialidades, bem como reinventar seus usos para que todas as crianças possam aprender juntas. Em *Criatividade e Processos de Criação* (1987), Fayga Ostrower (1920-2001), professora, pintora e ilustradora, nos ajuda a compreender a importância de oferecer e disponibilizar uma ampla gama de materialidades para que as crianças possam experimentar, investigar, imaginar, criar e se expressar, tanto coisas sobre si, como sua relação com o entorno, com o mundo e com a cultura: "Para poder ser criativa, a imaginação necessita identificar-se com uma materialidade (...). Mas sempre conta a visão global de um indivíduo, a perspectiva que ele tenha do amplo fenômeno que é o humano, o seu humanismo. São seus valores de vida que dão a medida para seu pensar e fazer".

© Fotos: Mais Diferenças



O cardápio entrou na brincadeira

Todos os dias, a professora Amanda Capuchinho, da EMEI José Rubens Peres Fernandes, mostra as fichas do cardápio, que possuem recursos de acessibilidade, e conversa com as crianças sobre o que será preparado para elas se alimentarem. Certa vez, Gabriel, 5 anos, inventou um uso diferente para o material. Pegou todas as fichas e sentou-se ao lado de Leandra, 4 anos, sua colega que tem síndrome de Down. Convidou a menina para brincar, pedindo que ela falasse o nome do alimento que aparecia em cada ficha. Quando ela acertava, Gabriel comemorava. Se errava ou não sabia, era a vez de ele falar, para ajudá-la a aprender. "Foi uma atividade espontânea, nada planejada por mim. Leandra tem algumas dificuldades com linguagem e foi muito bem-vinda a iniciativa de Gabriel. Os dois têm um vínculo de amizade forte", diz Amanda. A brincadeira despertou o interesse das outras crianças e virou uma diversão para a turma toda.

Adivinhe! São bolinhas com guizo!

Na EMEI Elis Regina, a professora Aline Vicentini usou as bolinhas com guizo da Caixa do Brincar para o jogo Caixa de Surpresas Sonoras. Dentro de uma caixa de papelão, além das bolinhas, ela colocou instrumentos musicais e livros sonoros. Sem olhar o que havia no interior da caixa, as crianças tinham de colocar a mão dentro dela e, ao tocar um dos objetos e ouvir com atenção o som que ele emitia, descobrir o que era. A brincadeira despertou o interesse de Pablo, 5 anos, com TEA. Por muito tempo, as bolinhas com guizo foram os brinquedos preferidos dele. "Estamos descobrindo aos poucos o motivo que faz Pablo ficar quase sempre com as mãos cobrindo as orelhas. Notamos que nem sempre o barulho o incomoda, pois ele se interessa por brinquedos sonoros. Continuamos observando e proporcionando vivências sonoras", diz a professora.

© Foto: Maggi Krause

© Foto: Mais Diferenças

Com vendas nos olhos, as crianças da EMEI Elis Regina sentiram o cano e o urso de pelúcia em mediação de leitura com objetos tridimensionais. A Caixa do Brincar contém brinquedos e materiais pedagógicos para atividades inclusivas

Todo o acervo foi selecionado sempre com o critério do respeito à diversidade, mas não se trata de, necessariamente, peças especiais para serem usadas só por crianças com alguma deficiência. "Muitas vezes são itens comuns. O uso sugerido é o que os torna acessíveis e inclusivos", explica Guacyara. Um boneco malabarista de madeira que dá piruetas, conhecido como Mané Gostoso, é um bom exemplo disso. Ele é interessante para crianças com paralisia cerebral: elas conseguem acionar com facilidade o movimento dele, pressionando uma haste contra a outra. Os livros da caixa têm como tema central Educação Inclusiva, arte e o brincar, é claro. Alguns são leitura exclusiva para os professores, visando a formação docente e a ampliação do repertório cultural. Outros são infantis impressos e na versão digital em múltiplos formatos acessíveis. Dentro da Caixa do Brincar há também a Caixa Cinema Inclusão, para trabalhar a linguagem cinematográfica, estimulando a criação e o uso de acervos audiovisuais com recursos de acessibilidade – audiodescrição, janela de Língua Brasileira de Sinais (Libras), legendagem descritiva e menu acessível.

Todas as escolas participantes do projeto vivenciaram um momento de formação e exploração conduzida com os professores quando a Caixa do Brincar chegou. Na EMEI Elis Regina, a coordenadora pedagógica Daniele Brito da Silva organizou essa fase de reconhecimento durante um período no início do ano, uma vez por semana, durante o horário de estudo dos docentes. A ideia era que todos se apropriassem dos brinquedos, livros e demais materiais e pensassem como usá-los. "Orientei as tarefas de colocar o nome da escola em cada um deles e montar uma lista para controle do acervo. Ao cuidar da organização, a exploração envolveu a todos", diz ela. O grupo também conversou sobre onde ficaria a caixa. Inicialmente, o lugar determinado foi a sala da coordenação pedagógica. Depois, para ficar ainda mais à mão de todos, o acervo foi transferido para a sala dos professores.

Ao conversar sobre o trabalho que poderia ser feito com as crianças, os educadores discutiram os possíveis usos de cada item e um ponto importante foi levantado: será que alguns itens serviriam somente para brincar com crianças com deficiência? Daniele conta que muitos docentes defenderam que não: para eles, a proposta da Caixa do Brincar é que todos brinquem juntos.

Tesouros da Caixa do Brincar

© Foto: Mais Diferenças

Caixa Cinema Inclusão

- 1 manual com informações e sugestões de trabalho para o professor.
- 5 DVDs de filmes de animação, nacionais e em formato de curta-metragem (*Seu Dente, Meu Bico, O Anão que Virou Gigante, Imagine uma Menina com Cabelos de Brasil, Menina da Chuva* e *Os Olhos do Pianista*).
- 3 baralhos Roteiro e Ação: jogo de cartas com imagens e palavras em português e em braile. Estimula a possibilidade de contar histórias diversas e novas formas de brincar. Acompanha CD com a audiodescrição da regra e das imagens das cartas do baralho.
- 1 conjunto para Stop Motion, que auxilia na compreensão do movimento quadro a quadro do cinema. Nele, 38 fotografias são organizadas em sequências, fotografadas novamente e reproduzidas com a câmera fotográfica rapidamente, criando um produto audiovisual.
- 2 Flipbooks: livreto com imagens organizadas sequencialmente. Ao ser folheado rapidamente, cria a ilusão de movimento, gerando uma sequência animada.
- 1 Taumatrópio: disco de papel, com dois lados e uma figura diferente em cada lado. Preso a uma haste, ao ser girado rapidamente, cria a ilusão de uma só imagem.
- 30 vendas de tecido para olhos: para vivências diversas.

Leia sobre todos os itens da Caixa do Brincar em **bit.ly/caixa-brincar**

Kit Livros

Títulos de formação

Inclusão Escolar: O Que É? Por Quê? Como Fazer?
Maria Teresa Eglér Mantoan
Uma das maiores especialistas em inclusão escolar no país, Maria Teresa contextualiza referenciais da política de Educação Especial e conceitos que ampliam a compreensão da inclusão, além de discutir desafios e caminhos.

Por Que as Folhas e Frutos Caem? De Onde Vêm as Borboletas?
Ângela do Céu Ubaiara Brito e Tizuko Morchida Kishimoto
Fruto da tese de doutorado de Ângela, orientada por Tizuko, consultora do Projeto Brincar, é um livro precioso para ajudar no planejamento e ações do professor considerando o registro dos interesses das crianças.

Registro na Educação Infantil. Luciana Esmeralda Osteto
A questão do registro é um desafio, sobretudo nessa fase da escolaridade: o que registrar? O que fazer no dia a dia? A obra traz reflexões sobre o registro e a escrita dos profissionais da educação e orienta o planejamento e a problematização da prática pedagógica.

Elogio da Escola. Jorge Larrosa
O autor organizou e reuniu textos de filósofos da Educação contemporâneos importantíssimos, que fazem uma defesa da escola pública. O livro contém um DVD com três filmes sobre Educação.

Eco-Arte com Crianças. Anna Marie Holm
Apresenta sugestões de práticas e experiências pedagógicas com crianças pequenas. É uma belíssima e inspiradora obra, que sugere trabalho com muitos elementos da natureza – entre eles vento e chuva – e sucata. Explicativo, o livro mostra como fazer tudo passo a passo.

PERFIL

Márcia Nascimento

professora de apoio e acompanhamento à inclusão do CEFAI

"Quando era professora de uma classe regular de 1º ano do Ensino Fundamental, tinha um aluno com TEA, outro com deficiência intelectual, um com palato aberto e outro que apresentava convulsões de ausência. Eles não me paralisavam, pelo contrário. Fizeram com que eu quisesse saber mais sobre Educação Inclusiva e usasse muita criatividade para ensiná-los, principalmente o aluno com TEA, que me marcou para sempre.

Atualmente, sou professora de apoio e acompanhamento à inclusão do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI) e minha função é acompanhar o trabalho realizado nas escolas da rede e ajudar os professores a vencer dificuldades que surgem no processo de ensino e aprendizagem de crianças com deficiência. Oriento a produção do que for necessário e possível ser feito na escola, além de organizar momentos formativos e levar ideias e materiais – como frutas de plástico para as crianças cegas ou com baixa visão e planos inclinados para ajudar quem tem questões motoras. Também faz parte de minhas atribuições analisar laudos com coordenadora pedagógica, visitar as salas e avaliar quais as possibilidades de apoio para promover acesso ao currículo.

Acompanho as turmas da EMEI Prof. Raul Nemenz há três anos. Lá, o trabalho rende frutos porque, apesar de a escola não ter sala de recursos, acontecem muitas trocas de ideias, avaliamos o que dá certo e o que é possível privilegiar em sala. Traçamos estratégias em conjunto, sempre tendo como pressuposto que não existe uma receita para lidar com pessoas com deficiência. É preciso respeitar a singularidade de cada uma delas.

Lara, 7 anos, era uma das crianças matriculadas em 2017. Cega, ela não tinha ideia de conceitos como grande, médio e pequeno, alto e baixo. Não conhecia como são alguns animais. Eram muitos os desafios que tínhamos pela frente! Para ajudá-la a elaborar os conceitos, usamos barbante, de modo que ela pôde saber o tamanho de alguém dada a extensão do fio. Também oferecemos peças de plástico para que, por meio do tato, a menina conhecesse o corpo de um pinguim, e exploramos muito a descrição oral, pedindo que os colegas contassem sobre ele. Para Lara entrar em contato com o mundo da leitura e da escrita, levei para a escola livros em braile e uma coleção de títulos da Fundação Dorina Nowill que tem uma caneta que faz audiodescrição das imagens e a leitura dos textos. Lara também contou com um alfabraile de madeira e braile tátil feito com bolinhas de pingue-pongue e caixas de ovos, simulando a célula braile. Tudo isso foi fundamental para que ela conseguisse acompanhar os colegas nos primeiros contatos com a escrita.

Agora Lara está estudando em outra escola e nessa unidade há uma profissional de Atendimento Educacional Especializado (AEE). A menina já usa uma máquina de escrever braile e faz lições como qualquer outro aluno. O trabalho realizado com ela deixa claro que precisamos acreditar que todos podem aprender e temos a obrigação de remover barreiras para que quem quer que seja – com ou sem deficiência – consiga acessar o currículo."

© Foto: Arthur Calasans

Registros que ajudam a refletir

SEMPRE À MÃO
Anotações e observações são importantes para avaliar o andamento das propostas e planejar novas atividades

© Foto: Arthur Calasans

A atividade é planejada meticulosamente: cada um dos passos e cada uma das orientações são concebidos pelo professor. Na hora, tudo dá errado. A turma não se engaja, o material não se comporta como esperado, a brincadeira não rende. Situações assim não são raras nas turmas de Educação Infantil. "As crianças nos surpreendem o tempo inteiro", afirma Wilma Helena Almeida da Silva, coordenadora pedagógica da EMEI José Roschel Christi – Juca Rocha *(leia o depoimento dela na página 80)*. Para lidar com os desafios do cotidiano nessa etapa, é preciso planejar, realizar a atividade, registrar, refletir e planejar novamente. Só assim se garante que, aos poucos, a prática vá se aperfeiçoando e se adequando às necessidades e aos interesses do grupo e de cada criança. Quando o professor se preocupa em elaborar bons registros, é possível aprimorar cada vez mais a reflexão sobre o fazer docente.

No centro do planejamento estão as concepções de interações e brincadeiras. Além de serem um direito da infância – como determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) –, elas são fonte de descobertas e aprendizagens nessa faixa etária. "Na relação da criança com o mundo, o ato de brincar está presente até mesmo em momentos que o adulto não entende como brincadeira, ou que tenham sido 'permitidos' por ele. Brincar pressupõe criar uma situação imaginária, que não pode ser controlada pelo adulto nem totalmente garantida pelo mesmo", afirmam as pesquisadoras Mônica Appezzato Pinazza e Meire Festa no artigo *Formação do Brincante para uma Pedagogia Lúdica*, do *Caderno Brincar – Volume 1*.

Assim, ao criar atividades que envolvam brincadeiras, deve-se garantir que o protagonismo seja compartilhado entre crianças e adultos. "É fundamental deixar tempo e espaço para que o inusitado apareça", explica Maria da Luz Milan Veiga, da Mais Diferenças. O professor é responsável por organizar o ambiente, separar os vários materiais e apresentar uma proposta, mas os rumos do que acontecerá dependem da turma. "Se planejamos demais e queremos controlar tudo, acabamos só nos frustrando", afirma a coordenadora Wilma. Por isso, é importante que, no planejamento, haja sempre uma parte cheia e outra parte vazia.

Da atenção à documentação

Uma fala curiosa, uma interação inesperada com os materiais, um faz de conta que chama a atenção: o cotidiano da Educação Infantil é repleto de situações que são, ao mesmo tempo, simples e também muito potentes. "Há uma complexidade no trabalho com as crianças que nem sempre é visível para todos", afirma Paulo Fochi, professor da Unisinos e coordenador do Observatório da Cultura Infantil (Obeci). É aqui que os registros entram: eles têm a função de evidenciar – para famílias, colegas, as crianças do grupo e para o próprio professor – as dinâmicas que acontecem dentro da EMEI. "Como falar dessas 'coisas comuns', ou melhor, como cercá-las, trazê-las para fora, arrancá-las da casca onde estão presas, como dar-lhes um sentido, uma língua: que elas falem enfim do que é, do que somos", provoca o romancista francês Georges Perec no texto *Aproximações do Quê?*.

A professora Débora Carvalho, que trabalha com crianças de 5 e 6 anos no CEU EMEI Professora Luciana Azevedo Pompermayer, está sempre dando um jeito de coletar informações sobre o dia a dia com a turma. "Faço muitas fotos e vídeos, mas também costumo tomar notas", conta ela. As imagens mostram a participação dos alunos, as interações realizadas e o resultado das brincadeiras. Nas anotações, entram as percepções dela e também frases das crianças. "Elas sempre dizem coisas surpreendentes ou curiosas, que eu anoto para não deixar passar", afirma Débora.

Tudo é consolidado em um caderno em que os escritos da professora complementam algumas fotos selecionadas por ela e produções do grupo. Diferentemente do diário de classe e do semanário, que têm funções específicas para a escola e a Secretaria de Educação, esse material serve para o aprimoramento docente e é compartilhado apenas com a

Durante as atividades, vale prestar atenção nas falas e interações das crianças. Uma troca de ideias pode revelar muito sobre suas aprendizagens

© Fotos: Mais Diferenças

coordenadora pedagógica. Ele tem como objetivo dar insumos para que ela possa avaliar o trabalho desenvolvido e planejar novas situações para as crianças.

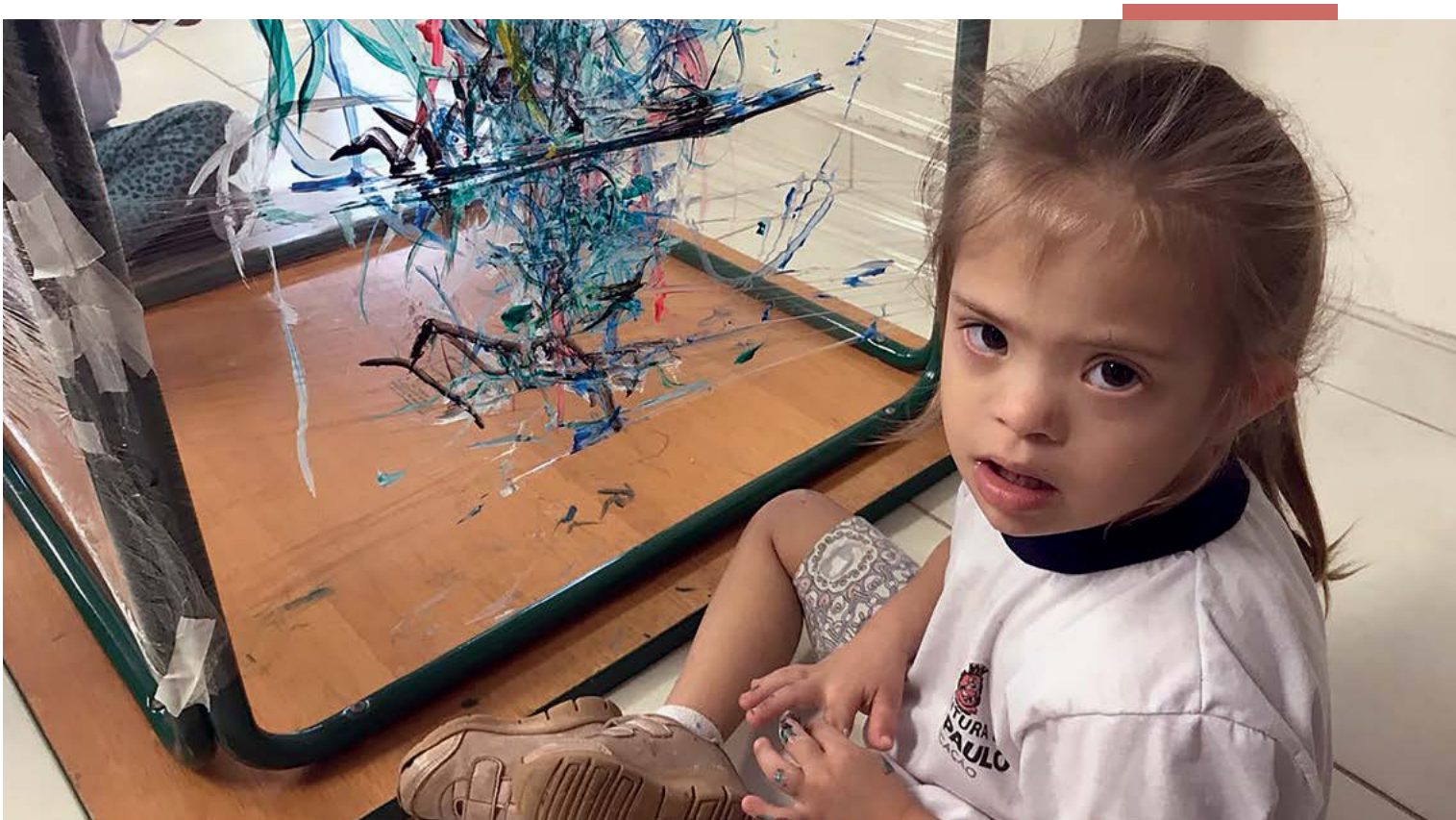
A ideia de montar registros não é nova. Há relatos sobre "diários de atividades" desde a década de 1930, feitos por professoras recreacionistas que trabalhavam nos Parques Infantis da cidade de São Paulo (instituições que precederam as EMEIs). Com o tempo, a identidade desses materiais foi mudando e assumindo, cada vez mais, a função de relatar o desenvolvimento das crianças e servir como auxílio à reflexão dos professores. Mas ainda hoje pesquisadores, técnicos de secretarias de Educação, gestores escolares e professores quebram a cabeça para responder: como elaborar esses registros e qual a melhor maneira usá-los?

A principal referência vem da Itália – país que ficou famoso pela qualidade da Educação Infantil ofertada na cidade de Reggio Emilia. Por lá, os registros são uma parte da ideia de documentação pedagógica. Ela consiste em três principais pilares: a observação, a documentação e a interpretação para planejar. O conceito parte do princípio de que o professor deve manter um olhar curioso na observação, com o objetivo de entender como as crianças interagem e como se dá o processo de aprendizagem. Essa observação – junto com outros materiais – dá origem aos documentos que, posteriormente, são utilizados pelo professor para conceber novas situações em sala.

Um dos grandes valores da ideia de documentação pedagógica está em não pautar o olhar e o registro com base em expectativas do professor. "Na tradição brasileira, nos acostumamos a ter objetivos pré-estipulados e observar as crianças apenas para atestar se elas os alcançam ou não", explica Mariane Falco, doutoranda da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

Mudar o olhar pode alterar profundamente também o material feito pelo professor a cada dia na escola. Em vez de listarem apenas o que as crianças conseguem ou não fazer, passam a registrar descobertas, interesses e modos de se comportar da turma. Essa observação mais individualizada e sem padrão único a ser atingido se aproxima mais da concepção contemporânea de Educação Inclusiva, que deve levar em consideração as características, os interesses e as histórias pessoais de cada criança do grupo.

Com base nas produções das crianças, dá para notar se a proposta da atividade foi clara e se ela promoveu engajamento. Fotos feitas na EMEI José Rubens Peres Fernandes



© Foto: Arthur Calasans

No CEU EMEI Profª. Luciana Azevedo Pompermayer, a professora Gilda dos Santos consulta anotações de dias anteriores na hora de fazer o planejamento

Registrar para quê?

Uma observação curiosa da turma ajuda a contar histórias sobre seu desenvolvimento. Na Educação Inclusiva, o registro tem extrema importância: práticas compartilhadas podem inspirar outras UEs, já que a inclusão é um processo novo em muitas realidades. Na EMEI Nair Correa, o olhar generoso evidenciou as conquistas de Artur, da turma de 5 e 6 anos. Os vídeos feitos pela professora Cecília Whitekead mostram um avanço na socialização, que se deu pela interação das outras crianças com ele. "No início do ano, Artur apenas jogava os brinquedos. Um dia, o restante do grupo formou uma roda para jogar de volta os brinquedos que ele lançava", conta ela. Outro avanço se deu na linguagem oral. "Antes ele se referia a si mesmo na terceira pessoa. Recentemente, passou a falar 'eu quero' em vez de 'o Artur quer' ", lembra ela. Tudo devidamente registrado.

Coletar imagens e vídeos é um passo importante, mas não deve ser o único. "Não basta ter uma infinidade de arquivos salvos no celular se eles não forem usados de alguma maneira", ressalta Mariane Falco, doutoranda da Faculdade de Educação da USP. O principal objetivo deles é retroalimentar o trabalho do próprio professor, mas eles também podem ser compartilhados com outros educadores, com as famílias e com os próprios educandos.

O melhor caminho para dar sentido a esses registros é criar narrativas. Aliando fotos, vídeos e produções dos alunos ao olhar pessoal do professor, é possível relatar com maior riqueza o desenrolar de uma brincadeira ou uma atividade. "Há diversas estratégias de comunicação que podem ser utilizadas: painéis, portfólios em vídeo, portfólios impressos, mini-histórias, entre outros", esclarece Fochi *(leia ao lado)*.

Dentro da própria escola, colegas educadores e crianças podem ser convidados a visitar esses registros. Com elas, é possível fazer um varal de fotos ou mostrar alguns vídeos. "Elas apontam coisas que o professor não havia visto. Dizem: 'Me lembro de ter feito isso' ou 'Meu amigo brincou deste outro jeito' ", conta Mariane. As horas de estudo coletivo são boas para compartilhar os registros com os colegas. Com base em atividades que não deram muito certo ou que foram bem-sucedidas, eles podem externar as próprias percepções, suas dúvidas e sugerir novas abordagens. Essa troca pode apontar maneiras de qualificar tanto o registro feito pelo professor quanto as práticas que são desenvolvidas em sala. A professora Amanda Capuchinho, do grupo de 3 e 4 anos da EMEI Professor José Rubens Peres Fernandes, observa os registros ao final das aulas para pensar em maneiras de qualificar o próprio trabalho. "Lembro de uma criança que não costumava participar das rodas de música: sempre se levantava e não se engajava. Um dia, em uma música específica, notei que ela começou a mexer a mãozinha. Tomei nota de qual era a música e passamos a ouvi-la com mais frequência e a pedir que ela ensinasse os colegas a fazer o mesmo movimento", lembra Amanda.

“É preciso fazer perguntas sobre o próprio trabalho e sobre os meninos e as meninas”

© Foto: Arquivo pessoal

Paulo Fochi é professor da Unisinos, coordenador do Observatório da Cultura Infantil (Obeci) e foi um dos autores das versões iniciais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Referência na Educação Infantil, hoje ele pesquisa sobre a abordagem da documentação pedagógica, que incorpora os registros como um de seus pilares. Ele fala a seguir sobre esse tema.

Quais são os pilares da documentação pedagógica?
São três: a observação, a documentação e a interpretação desta para projetar o trabalho pedagógico. Nos registros, não se trata de observar apenas se as crianças atingem ou não um padrão predeterminado; pelo contrário. Registrar demanda do professor clareza sobre a sua visão de infância, de criança, de aprendizagem e, com base nelas, olhar para a turma e fazer perguntas abertas sobre o próprio trabalho e sobre os meninos e as meninas. E então registrar o que ele observar para refletir e planejar as atividades.

Qual a diferença da documentação para a realização de registros?
O registro é um material bruto: são vídeos, fotos, anotações sobre o encaminhamento da aula. A documentação parte do pressuposto de as crianças saírem do anonimato, ganharem uma identidade, e de nós, educadores, pensarmos a respeito delas e da nossa prática. Isso requer registros, mas não se limita a eles. Diz respeito também ao olhar lançado pelo educador na observação, que não pode ser vazia, sem perguntas.

O que são as mini-histórias?
Em 80% do tempo, a documentação serve para retroalimentar o próprio trabalho do professor. Nos 20% restantes, ela é utilizada para comunicar sobre as experiências das crianças. Nessa linha, proponho o exercício de compor uma crônica de uma página, com um breve texto e três ou quatro fotos, sobre uma situação cotidiana que revele a riqueza do que é vivido pelas crianças e a complexidade do trabalho desenvolvido na Educação Infantil. Com os educadores do Obeci, combinamos de tentar fazer uma mini-história por semana e fixá-la na porta da sala, onde os pais podem lê-la. Depois de algum tempo, reunimos todas e em uma espécie de diário, que mostra o dia a dia e o avanço das crianças como grupo. Para o educador, é gostoso e agradável escrever essas narrativas. Costumo indicar como referência o livro de crônicas *Nu, de Botas*, de Antonio Prata.

Para guardar momentos valiosos

A dinâmica é intensa: as crianças brincam, espalhadas pela sala. Cada uma investe na brincadeira de uma maneira diferente. Em cada pedaço do espaço, ocorrem interações significativas e preciosas. Com o decorrer do tempo, esses acontecimentos são capazes de contar sobre suas trajetórias. O mesmo se dá várias vezes da chegada até a hora em que vão embora, todos os dias. Como dar conta de propor as atividades, participar delas junto com a turma e ainda fazer registros?

O primeiro direcionamento seguido por Débora Carvalho, professora do grupo de 5 e 6 anos do CEU EMEI Professora Luciana Azevedo Pompermayer, é não se desesperar: a cada atividade, ela observa e elabora registros sobre alguns alunos. "Fotos, anotações e vídeos feitos pelo professor não têm a intenção de dar conta de toda a realidade, mas de parte dela e sob a visão de quem está observando", explica Mariane. As observações – sempre parciais – da professora ficam guardadas em um caderno que não sai de perto dela. Ali, estão organizadas as impressões de Débora e outros materiais recolhidos durante o dia a dia, como fotos selecionadas por ela, desenhos e pinturas dos próprios alunos. A ideia é que esse conteúdo sirva como base para planejar aulas e também para a elaboração das avaliações individuais feitas semestralmente. Para atingir todos esses objetivos, é necessários tomar alguns cuidados. A seguir, algumas sugestões para garantir que esses registros atendam a diferentes necessidades.

A professora Débora Carvalho deixa a menina registrar enquanto leva Kaynã, que tem deficiências múltiplas, ao parque. Na página ao lado, os cadernos da docente

© Fotos: Arthur Calasans

1 Aproveite outros olhares para rever suas práticas

Com a popularização dos celulares, fotos e vídeos passaram a fazer parte do cotidiano, mas é preciso ter alguns cuidados no uso dos aparelhos móveis. O primeiro deles é não deixar que fotografar ou filmar tirem o foco do trabalho docente. Durante as atividades, é importante que o adulto brinque com a turma e faça intervenções que possam ampliar a brincadeira. Por isso, vale alternar quem captura os momentos: além do professor, estagiários, colegas de outras salas que estiverem disponíveis, gestores e até as próprias crianças podem assumir esse papel. Essa alternância também inclui novos olhares, que podem reparar em coisas que o professor não teria visto. "Lembro de um vídeo de uma roda de conversa que assisti outro dia. Nele, dá para ver que, bem na hora que eu viro para trás, a única criança que não havia participado pede para falar e eu não escuto. Fiquei com o coração partido, mas pude pensar como tomar mais cuidado para evitar que situações como essa se repitam", conta Débora.

2 Incorpore produções dos alunos

Desenhos, garatujas, pinturas, esculturas feitas com blocos ou massinha: tudo o que as crianças produzem diz muito sobre elas e sobre o seu desenvolvimento. Ao montar o caderno com seus registros, Débora incorpora os trabalhos desenvolvidos pelos alunos a suas anotações. Com essa estratégia, é possível que ela acompanhe também – ainda que de um modo diferente – como foi a atuação de alunos de quem ela não esteve tão próxima durante a realização da atividade.

3 Faça uma seleção do que é mais importante

A facilidade em fotografar e filmar acaba resultando em um volume grande de informações coletadas. É preciso ter cuidado para garantir que a quantidade de arquivos não acabe fazendo com que o professor se perca e não consiga voltar aos registros para observar o envolvimento dos alunos e avaliar a própria prática. "Um monte de fotos que não são retomadas não cumpre a função de registro", defende Mariane. Débora seleciona as principais imagens e as fixa no caderno. Assim, garante que as informações e os destaques sobre cada atividade estejam em um mesmo lugar, que ela pode consultar sempre que desejar.

4 Exercite o próprio olhar e a escrita

O olhar lançado para as crianças durante a observação e a maneira como isso tudo é registrado também devem ser foco de reflexão do professor. Frases voltadas a descrever o que os alunos conseguem ou não – com base em padrões predefinidos – devem sair de cena e dar espaço a narrativas sobre o dia com as crianças. A maneira como conversam, como agem em cada momento e as perguntas que levantam formam cenas que ajudam a compreender como se dá o desenvolvimento e a aprendizagem de cada um. "Exercitar a escrita de narrativas mais poéticas, que destacam aspectos extraordinários do cotidiano, também é prazeroso para o professor", aponta Paulo Fochi.

PERFIL

Wilma Helena Almeida da Silva

coordenadora pedagógica da EMEI José Roschel Christi – Juca Rocha

"Trabalho como coordenadora pedagógica nesta escola há 16 anos e com professores que estão aqui até há mais tempo do que eu. Ainda assim, nos sentimos constantemente desafiados. São as próprias crianças que nos apresentam novos desafios todos os dias e nos tiram da zona de conforto. Nesse cenário, sentimos a necessidade constante de estudar e discutir em grupo sobre nossas rotinas.

Sempre encarei como minha principal atribuição a formação em serviço dos professores. Semanalmente temos oito horas-aula reservadas para encontros coletivos e mais três horas-aula em que eles estudam, planejam e sistematizam sua prática. Nós nos encontramos todos os dias e alternamos a realização de leituras, o debate sobre vídeos e filmes, o compartilhamento de práticas e desafios e o planejamento coletivo. Nestes dois últimos, pensamos nas iniciativas em que todas as turmas estão envolvidas – como o Projeto Brincar –, bolamos sugestões e depois cada sala fica responsável por dar às propostas coletivas a identidade da sua turma. Ao dividirmos atividades bem-sucedidas ou problemas que tivemos, a equipe é convidada a pensar em conjunto.

Os registros são parte fundamental desse processo. A cada reunião, um de nós escreve um relatório sobre o encontro, que me serve como base para planejar as pautas das formações seguintes. Os materiais de registro dos professores são importantes para os compartilhamentos de práticas e para o planejamento. Preenchemos os livros oficiais, mas cadernos e agendas pessoais são essenciais para uma escrita mais detalhada e livre. Juntos, definimos alguns modelos como referência, mas cada professor tem autonomia para organizar seus registros da maneira que achar melhor. Além de descrever as atividades antes de realizá-las, estimulamos que sejam coletados fotos, vídeos e anotações sobre como se deu a atividade e como foi a participação das crianças. A ideia é reunir insumos para avaliar o próprio trabalho, atestar o desenvolvimento das crianças e apresentar às famílias o que acontece enquanto seus filhos estão aqui. Fazer pôsteres, como os que foram expostos no Seminário do Projeto Brincar*, também é uma estratégia muito importante, porque aumenta nosso diálogo com outras instituições que, muitas vezes, estão trabalhando com questões parecidas com as nossas.

Meu trabalho é observar o planejamento e os registros e ajudar a qualificá-los. Antes, os professores faziam adaptações para as crianças com deficiência com base no planejamento inicial. Agora se preocupam mais em garantir momentos de brincadeiras em que todos participem. Eles passaram a pensar em atividades que permitam que o protagonismo entre crianças e adultos seja compartilhado, ou seja, deixam espaço para que os meninos e as meninas também ajudem a decidir os rumos do que acontece na escola. Aprendemos que ter essa abertura é fundamental para que o próprio professor não se frustre. As crianças são muito espontâneas e querem propor caminhos para a atividade enquanto participam dela. Como coordenadora, incluí essas dimensões na leitura dos materiais produzidos pela equipe e faço intervenções nela para garantir que esses aspectos sejam contemplados."

* Veja os banners com as experiências das UEs em formato acessível: **bit.ly/banners-acessiveis**

© Foto: Arthur Calasans

© Foto: Arthur Calasans

Para ler as crianças

GABRIEL DE ANDRADE JUNQUEIRA FILHO realizou uma palestra sobre protagonismo compartilhado no II Seminário Compartilhando Práticas Pedagógicas Inclusivas, no auditório do Memorial da Inclusão, em São Paulo

Como descobrir o que mais interessa às crianças da Educação Infantil? Gabriel de Andrade Junqueira Filho, pedagogo, mestre e doutor em Educação pela PUC-SP, escreveu um livro sobre o assunto. *Linguagens Geradoras: Seleção e Articulação de Conteúdos em Educação Infantil* (editora Mediação) já está na 8ª edição e aborda o diálogo entre professor, aluno e conhecimento nessa etapa da escolaridade. Ele propõe um modo de ler as crianças para identificar os conteúdos programáticos mais significativos para elas.

Professor titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Gabriel veio a São Paulo para participar do evento de encerramento do Projeto Brincar, em 2018, a convite da Fundação Volkswagen e da OSCIP Mais Diferenças. O tema de sua palestra envolveu os educadores sobre uma discussão muito atual: de quem é, afinal, o protagonismo na Educação Infantil? Usando o triângulo pedagógico de Jean Houssaye (2007), que coloca nos vértices aluno, professor e conhecimento, o acadêmico questiona a escolha de apenas um deles como protagonista. "Nesse caso, os outros dois se tornam coadjuvantes, e isso eu não quero", diz Gabriel.

O que é protagonismo compartilhado?
Todo mundo pode e precisa ser protagonista. Assim como observar, sugerir, analisar, levantar hipóteses ou decidir, ser protagonista é uma forma de participar da vida da comunidade em que se vive. A Educação vem trabalhando com um rodízio de protagonistas na relação pedagógica – ora o professor, ora o aluno, ora o conhecimento –, em que, a cada vez, apenas um deles é protagonista e os outros dois são coadjuvantes. Isso reforça a lógica de que um aponta a direção e os outros seguem, um diz o que fazer e os outros obedecem... Hoje se fala muito em protagonismo das crianças – e é fundamental que elas sejam reconhecidas como tal –, mas eu defendo o protagonismo compartilhado, em que os três elementos da relação pedagógica sigam de mãos dadas.

"É preciso ter clareza do que a escola quer para e com as crianças. Os educadores não podem se omitir de fazer escolhas para elas. Essa é uma das formas de exercer o protagonismo"

Como concretizar isso na prática?
A imagem que o adulto tem das crianças determina o seu lugar e a sua ação na relação pedagógica. Se as considera potentes, criativas, capazes, reconhece-as como protagonistas e cobra de si mesmo um protagonismo à altura do delas. Além de desvalorizar o professor, a tendência preocupante de focar no protagonismo exclusivo das crianças inibe a participação dos adultos na relação. Isso tem consequências diretas no planejamento, pois se assume que o professor não precisa planejar, é só seguir as crianças que elas vão lhe mostrar por onde ir para organizar o trabalho. Acredito, ao contrário, que ambos precisam andar juntos, prestando atenção uns nos outros, produzindo conhecimentos, pistas, impressões uns sobre os outros. Adulto e criança são pares, tanto quanto são pares do conhecimento que os levou à escola. Como diria Hannah Arendt (1906-1975), não podemos abandonar as crianças aos próprios recursos, mas também não podemos fechar os olhos ao que elas nos apontam de novo, de imprevisível.

As escolas estão de um jeito e as crianças de outro, como aproximar essas duas realidades?
Em primeiro lugar, é preciso ter clareza do que a escola quer para e com as crianças. Os educadores não podem se omitir diante da necessidade de fazer escolhas para as crianças – inclusive para que elas aprendam com eles a escolher. Essa é uma das formas de os professores exercerem seu protagonismo: são eles que, inicialmente, decidem qual o acervo da sala, o tempo de pátio, os objetos de conhecimento que serão apresentados e explorados, as situações de aprendizagem. No entanto, também proponho que o adulto analise as práticas dessas escolhas em conjunto com as crianças para avaliarem se fazem realmente sentido ou se precisam ser revistas, transformadas. Uma professora do interior do Rio Grande do Sul, por exemplo, contou que alteraram o esquema de almoço, que se organizava pelo rodízio de turmas no refeitório, pois já não parecia adequado. Depois de conversarem com os adultos da equipe, decidiram consultar as crianças, perguntando de sala em sala: "Quem já está com fome e quer almoçar?". As próprias crianças avaliavam se estavam com fome ou não e se preferiam continuar brincando. Com base nessa mudança, as crianças, em conjunto com suas professoras, passaram a definir se preferiam almoçar na própria sala ou no refeitório. Os professores confiaram na capacidade de avaliação delas e, por isso, meninos e meninas também se sentiram mais seguros e apoiados para decidir. Qual é o conhecimento que está desafiando e aproximando esses dois sujeitos da relação pedagógica? A fome! Esse é um exemplo perfeito de protagonismo compartilhado.

Na Educação Infantil, como o professor pode descobrir o que as crianças "querem porque precisam saber"?
Essa é uma expressão que cunhei durante a escrita do livro *Linguagens Geradoras*. Ela é uma espécie de tradução de uma frase do semiótico norte-americano Charles Sanders Peirce (1839-1914): "O que existe insiste". O que se busca não é o interesse ou a vontade passageira, e sim o que é fruto do encontro da curiosidade com a necessidade, ou seja, o imprescindível, o inadiável. É muito comum, quando se trabalha com projetos, que o professor se atrapalhe com a identificação dos interesses genuínos das crianças. Após uma pista ou duas que indicam que estão interessadas em minhocas, organiza-se um projeto para saber mais sobre o animal e, dois dias depois de o colocarem em desenvolvimento, já não querem saber de minhocas. Por que será? A professora fez uma leitura apressada, pouco engajada e criteriosa. No dia a dia, é possível organizar o trabalho de modo que se consiga perceber o que insiste como curiosidade e necessidade e, portanto, existe como significativo a cada momento da vida-história daquele grupo.

Mas como o professor pode descobrir o interesse que insiste?
A estratégia é cuidar bem do planejamento, da parte cheia do planejamento, com base na qual o docente se apresenta às crianças pelas escolhas e propostas que faz a elas. A parte cheia funciona como uma estratégia e um instrumento do professor para gerar dados sobre as crianças, pelas interações delas com as escolhas e propostas do professor – é uma pesquisa que acontece o tempo todo. É um trabalho de articulação, de interpretar os sinais emitidos pelas crianças em suas interações e produções com diferentes linguagens: o tempo que a criança passa envolvida em cada atividade, sua relação com as outras crianças do grupo, os papéis que representa nas brincadeiras de faz de conta, com quem e com o que brinca no pátio...

Explique melhor o conceito de parte cheia do planejamento.
Ela contém o recorte de mundo que a professora selecionou para receber e acolher o seu grupo e também se apresentar às crianças. Assim, os dois sujeitos da relação pedagógica começam a se conhecer um ao outro, pois cada criança, ao interagir com a parte cheia, vai revelando sua leitura do mundo, que a professora quer e precisa tanto conhecer para continuar planejando o trabalho. Tem quem confunda parte cheia com conteúdos obrigatórios ou mínimo de conteúdos. Não se trata disso, pois assim funcionaria como prescrição e não como instrumento de geração de dados sobre as crianças.

E a parte vazia?
A parte vazia começa vazia justamente da relação entre os três elementos – professor, aluno e conhecimento. Mas já no primeiro dia de escola vai sendo preenchida pelas interações das crianças com a professora, das crianças entre elas e com os conteúdos-linguagens. A parte vazia será preenchida por previsibilidade e supresa, por tradição e ineditismo, por repetição e atualização, por reprodução e originalidade, por medo e ousadia, por alegrias e tristezas... por tudo que se produz com base no encontro entre sujeitos e conhecimento.

Esclareça o que você entende por conteúdo-linguagem.
Minhas inspirações são a concepção de linguagem de Charles Sanders Peirce e a de conteúdo programático de Paulo Freire (1921-1997). Peirce diz que linguagem é toda e qualquer realização, produção, funcionamento do homem e da natureza. Ou seja, tudo é linguagem. Então, penso eu, tudo é conteúdo,

"O adulto é um conteúdo que a criança quer muito aprender. E toda criança é um conteúdo que é preciso ler e conhecer para entender e se relacionar"

e, portanto, pode ser aprendido, ensinado, conhecido, criado. Paulo Freire, por sua vez, diz que conteúdo é tudo aquilo sobre o que o professor conversa com os alunos. Eu digo que conversar é um conteúdo tanto quanto a organização do espaço físico da sala e do pátio, da rotina do grupo, do processo de desfralde, as regras e os combinados, a contação de histórias, a música, a pintura, o desenho. E também a professora – um adulto – é um conteúdo que a criança quer muito aprender. E toda criança é um conteúdo que é preciso ler e conhecer para entender e se relacionar.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) listou campos da experiência em seu documento da Educação Infantil. O que acha disso?

Considero estratégica a escolha da BNCC pelos campos de experiência. O que se quer evitar é o caráter prescritivo que tradicionalmente acompanha os currículos organizados por conteúdos, como se vê no Ensino Fundamental. No entanto, as escolhas da BNCC reforçam a dicotomia entre forma e conteúdo e aceitam o revezamento de protagonistas na relação pedagógica. O foco do currículo desloca-se da perspectiva do professor para a da criança. No livro *Linguagens Geradoras* proponho, ao contrário, que professor e aluno sejam protagonistas, que compartilhem o protagonismo da relação tanto entre si mesmos quanto com o conhecimento, que não pode ser lido apenas como prescrição, mas também como abertura ao mundo.

Como o professor pode registrar essa relação pedagógica que equilibra os três atores?

Sou muito fã dos livros-registros, pois armazenam e revelam parte do protagonismo dos sujeitos envolvidos nos estudos em questão. Em cada projeto, há uma trajetória de investigações que precisa ser documentada, que funciona como memória e também como disparadora de novas perguntas. Também gosto muito das mini-histórias, que nos foram apresentadas pelas práticas pedagógicas da região de Reggio Emilia, na Itália, e que têm sido difundidas pelo professor Paulo Fochi (*leia entrevista na página 77*). É um recurso potente de observação e registro que torna especiais as pequenas coisas do cotidiano das crianças na escola. Vale relatar, por exemplo: que hipóteses as crianças tinham em relação ao objeto de conhecimento? O que foi estudado? Como elas buscaram informações sobre o tema e com base em que situações e elementos elaboraram respostas às suas perguntas?

"É preciso ter disponibilidade e intencionalidade para ir ao encontro do outro e se surpreender. A melhor parte da vida é o inusitado, a surpresa"

Qual seu recado para professoras, professores e gestores da Educação Infantil para que se tenha mais qualidade na relação criança-adulto?

São dois. O primeiro é estudar, pois há muitos trabalhos acadêmicos importantes aguardando leitores ávidos por conhecer e aprender. Além disso, é importante fazer com que essas leituras se transformem em atitude, em prática, em ação pedagógica. O segundo é ter disponibilidade e intencionalidade para ir ao encontro do outro com liberdade para se surpreender com tudo o que pode acontecer. A melhor parte da vida é feita do inusitado, da surpresa. Isso vale para a relação com todas as crianças, com e sem deficiência. Vamos ao encontro do outro não apenas para confirmar e comemorar ou lamentar uma hipótese sobre ele mas também para nos encantarmos com as maravilhas que chegam com ele. Esse encontro genuíno com as crianças – especialmente as com deficiência, TEA ou TGD – nos ajuda a conhecer mais sobre relacionar-se, sobre protagonismo e a melhorar a qualidade das relações entre os sujeitos e entre os sujeitos e o conhecimento.

CONSELHO DE CURADORES
Presidente: Marcellus Puig
Vice-Presidente: Marcio Chelles
Conselheiro: Antônio Megale
Conselheiro: Lineu Shigueaki Takayama
Conselheira: Priscilla Cortezze
Conselheiro: Rafael Vieira Teixeira
CONSELHO FISCAL
Presidente: Luis Fabiano Alves Penteado
Conselheiro: Claudio Herbert Naumann
Conselheiro: Edvaldo Picolo
DIRETORIA EXECUTIVA
Diretora-Superintendente: Daniela de Avilez Demôro
Diretor de Controladoria e Contabilidade: Daniel de Sousa
Diretor de Finanças: Luiz Paulo Brasizza

CONSELHO ADMINISTRATIVO
Camila Pereira, Denis Mizne, Florian Bartunek, Paulo Lemann
Diretor editorial e de conteúdo: Leandro Beguoci
Gerentes: Alice Vasconcellos, Ana Ligia Scachetti, Fábio Martinelli, Helena Velloso, Juliana Cavalcante, Rogério Guimarães e Kendra Gianoni
Coordenadores: Elaine Iorio, Fabiano Micheleto, Felipe Costa, Karina Padial, Patrick Cassimiro, Paula Minozzo, Raissa Pascoal, Raquel Gehling e Tatiana Simões
Editoras: Livia Perozim e Soraia Yoshida
Especialistas: Bráulio Pessoa Fernandes, Flávio Granato, Henrique Rabello e Ivan Lima
Analistas: Camila Camilo, Carolina Birochi, Laura Madalosso, Leandros Myriantheus, Letícia Alves, Marcos Zilli, Paloma Mello, Rebeca Machado e Rodrigo Blanco
Repórteres: Laís Semis, Paula Peres e Pedro Annunciato
Assistentes: Bianca Matteucci, Camilla Caldeira, Felipe Higa, Juliano Dias, Lucas Magalhães Freire, Marina Cajado e Marina Duarte
Estagiários: Eduardo Henrique Barroso Oliveira, Mariana Mariano e Paula Salas

CADERNO BRINCAR - VOLUME 2
Analista responsável da Fundação Volkswagen: Sandra Maria Viviani
Coordenadoras do projeto: Paloma Mello e Raquel Gehling
Consultoria acadêmica: Tizuko Morchida Kishimoto
Consultoria de formação e educação inclusiva: Mais Diferenças
Consultoria editorial e coordenação: Maggi Krause
Reportagem e edição: Beatriz Vichessi, Maggi Krause e Wellington Soares Silva
Projeto gráfico e diagramação: Balão Editorial
Revisão: Sidney Cerchiaro
Fotos de capa: Arthur Calasans

Agradecemos às equipes da Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo pelas contribuições a esta publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Agência Brasileira do ISBN - Bibliotecária Priscila Pena Machado CRB-7/6971

V634 Vichessi, Beatriz.
Caderno brincar : volume 2 : propostas práticas para brincadeiras inclusivas na educação infantil / Beatriz Vichessi, Maggi Krause e Wellington Soares Silva. — 2. ed. — São Paulo : Associação Nova Escola, 2018.
Dados eletrônicos (pdf). — (Caderno Brincar ; 2).

ISBN 978-85-907064-2-7

1. Educação infantil. 2. Atividades recreativas na sala de aula. 3. Brincadeiras. 4. Inclusão escolar. I. Krause, Maggi. II. Silva, Wellington Soares. III. Título. IV. Série.

CDD 372.416

associação
nova
escola

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-907064-2-7
9 788590 706427