



“EU NUNCA TINHA VISTO ELE FAZER ISSO”: PERSPECTIVAS DE ADULTOS SOBRE AS CRIANÇAS PEQUENAS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA

“I had never seen this child do that”: adults’ perspectives on young children with disabilities at school

Larissa Busato UDILOFF

Faculdade de Educação
Universidade de São Paulo
São Paulo, Brasil

larissaudiloff@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6564-3451> 

Maria Letícia Barros Pedroso NASCIMENTO

Faculdade de Educação
Universidade de São Paulo
São Paulo, Brasil

letician@usp.br

<https://orcid.org/0000-0002-5598-9472> 

Mais informações da obra no final do artigo 

RESUMO

O presente trabalho se configura como um estudo de caso, realizado a partir de revisão bibliográfica, levantamento documental e entrevistas. Tem como objetivo investigar as relações entre educação infantil e educação especial, buscando compreender o que pensam as pessoas adultas da EMEI Nelson Mandela sobre o acolhimento à diferença, sobre os princípios de um trabalho inclusivo em relação às crianças com deficiência e, em particular, sobre a natureza do trabalho da professora de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) na educação infantil. Foram realizadas entrevistas com três adultos e leitura de documentos da escola e as informações obtidas foram analisadas com base em uma bibliografia cuja referência é a sociologia da infância, que considera as crianças como seres históricos, sociais e produtores de culturas; e o modelo social de deficiência, que defende a valorização e o respeito à diferença. Ao final, pôde-se avaliar a importância do trabalho da PAEE para a construção de uma educação infantil mais inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil. Educação especial. Crianças com deficiência. Inclusão. PAEE.

ABSTRACT

The present article is a case study elaborated through bibliographic revision, documental reading and interviews. It aims to investigate the relations between early childhood education and special education, seeking to understand the thoughts of EMEI Nelson Mandela’s adults concerning the work with diversity in an inclusive perspective regarding children with disabilities, and particularly the work of the PAEE, a specialized teacher for that matter. Three adults were interviewed, schools’ documents were read and the information obtained was analyzed using the sociology of childhood, which considers children as historical, social and cultural beings; and the social model of disability, which defends that differences are respected and valued. In conclusion, this work could analyze the importance of the PAEE’s work to construct a more inclusive early childhood education.

KEYWORDS: Early childhood education. Special education. Children with disabilities. Inclusion. PAEE.

INTRODUÇÃO

“Às vezes, as pessoas são autoritárias comigo, fazendo coisas por mim sem me perguntar se eu quero ou se eu gosto. Eu sei que elas podem querer ajudar, mas não é legal, é um jeito de mandar em mim” (Revista Emília, 2023). A fala de Alice Bacelar, criança de 8 anos com deficiência¹, foi uma inspiração para esta pesquisa. A partir dela, podemos nos questionar sobre quais situações consideram a participação das crianças com deficiência no cotidiano agitado das cidades, na arquitetura hostil dos espaços, na agenda apertada das políticas públicas, na dinâmica escolar. Pelo contrário, o mais comum é que estas situações ocorram sem considerá-las, já que, como argumentam Machado, Böck e Mello (2022, p. 56), a “[...] história das pessoas com deficiência coincide com a história de muitos outros grupos que, marcados por uma identidade que não se revela como a norma, são excluídos ou abandonados do convívio social”.

Ao pensar sobre as crianças com deficiência na educação infantil, devemos considerar primeiramente a relação da demora no acesso à escola regular por parte dos dois públicos - crianças de até 5 anos, que até recentemente não tinham a escola como obrigatória; e crianças e jovens com deficiência, que estavam, em sua maioria, em escolas especiais, segregados de outros estudantes. A demora na consideração tanto das crianças pequenas como das pessoas com deficiência enquanto sujeitos de direito pode ser explicada, segundo Costa, Angelucci e Rosa (2018, p. 510), por como foram historicamente percebidas na perspectiva da falta, sendo a infância tida “como ausência da idade adulta” e a deficiência “como a ausência da capacidade” (Costa, Angelucci e Rosa, 2018, p. 510), de modo que ambas as categorias são ainda consideradas como “naturalmente incompetentes e incapazes” (Costa, Angelucci e Rosa, 2018, p. 511). Isso justificou, por muito tempo, a relação de subalternidade em detrimento da experiência de autonomia.

No Brasil, a educação infantil, apesar de já ser garantida como dever do Estado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional desde o final dos anos de 1990, “O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade” (Brasil, 1996), não estabelecia ainda sua obrigatoriedade, o que passou a acontecer somente em 2013, tendo “como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família

¹ No presente estudo optou-se pela padronização do uso da nomenclatura “crianças com deficiência”.

e da comunidade” (Brasil, 2013).

A consolidação dos direitos das crianças no Brasil também é recente, estes descritos no Estatuto da Criança e do Adolescente como dever “da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público” (Brasil, 1990) sua efetivação. Foi a partir deste documento histórico que se estabeleceu que à criança e ao adolescente fossem assegurados os direitos “à vida, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-la a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão” (Brasil, 1990).

Com relação à escolarização de crianças com deficiência, estabeleceu-se que:

O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado. Art 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (Brasil, 2001, p. 1)².

Sobre a evolução das matrículas de crianças com deficiência na educação infantil, nos últimos anos houve um aumento significativo na escola regular (de 34.044 em 2010 a 174.771 em 2022) e uma diminuição considerável nas classes e escolas especiais (de 35.397 em 2010 a 8.739 em 2022), de acordo com o Censo Escolar (Brasil, 2022). O debate sobre a educação inclusiva para além da matrícula de pessoas com deficiência na escola regular foi aprofundado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que estabeleceu uma “mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas” (Brasil, 2008):

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

² No início dos anos 2000, o Brasil passava por um processo de redemocratização e revisão de suas políticas públicas. O documento "Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica", resultado do Conselho Nacional de Educação, surge nesse contexto, iniciado na década de 1990. O documento foi um marco, tanto na defesa de que as escolas estivessem preparadas para receber a todos os alunos, quanto na mudança nas nomenclaturas que refletiam uma nova perspectiva alinhada aos direitos humanos.

O aumento da matrícula das crianças com deficiência em escolas regulares, apesar de necessário, não é suficiente para a consolidação da educação inclusiva. Ao contrário, para Ainscow (2012), a inclusão é um processo infinito de luta ativa contra a exclusão, o que demanda vigilância contínua. Compreender o que implica a inclusão na educação infantil, como ela tem sido feita nas escolas públicas e quais são os apoios e barreiras identificados por seus agentes, são alguns dos aspectos que o presente trabalho pretende contribuir para responder. O presente artigo se propõe a analisar, portanto, as entrevistas realizadas com três diferentes membros adultos de uma Escola Municipal de Educação Infantil em São Paulo, articuladas com o Projeto Político Pedagógico, os planos de atendimento educacional especializado das crianças com deficiência, a legislação específica e bibliografia sobre o tema.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O material analisado neste trabalho é fruto de entrevistas que ocorreram com membros da equipe docente, gestora e familiar da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Nelson Mandela³, localizada no Bairro do Limão, na Zona Norte de São Paulo, durante uma iniciação científica. A opção pelo uso de entrevistas narrativas teve a intenção de ocupar um lugar de escuta aos sujeitos que se relacionam com a escola e com as crianças de diferentes maneiras. Para as entrevistas, foram elaboradas ementas de orientação com perguntas norteadoras básicas. Entre os três adultos entrevistados, estão Alice⁴, coordenadora pedagógica da escola e que anteriormente foi professora regente e coordenadora designada nesta mesma escola; Marina, que desde junho de 2023 ocupa o cargo de professora de atendimento educacional especializado (PAEE), que anteriormente foi professora regente e coordenadora designada; e Neilsa, vendedora, estudante de administração e mãe de D., criança com deficiência que desde o início de 2023 está matriculada nesta instituição. Para indicar as crianças mencionadas nas entrevistas, foi utilizada a primeira letra do nome, com exceção de uma delas,

³ Criada nos anos 1950 como parque infantil, a partir de 2016, adotou o nome do líder negro, em uma decisão motivada pela necessidade de repensar as relações da escola com a comunidade, com as histórias das crianças e pelo trabalho realizado em torno das relações étnico-raciais, a partir da articulação com a Lei 10.639/03 (Brasil, 2003), de ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Trata-se, portanto, de uma escola com um histórico de preocupação com o trabalho da diversidade, explicitado também em seu Projeto Político Pedagógico.

⁴ Importante destacar que todas as pessoas entrevistadas consentiram com o uso de seu nome real, sem necessidade de uso de nome fictício, e a gestão da escola concordou com o uso do nome da EMEI. Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foram submetidos e aprovados pela Comissão de Ética da Faculdade. As entrevistas foram realizadas com a utilização de gravador de voz, mediante autorização das pessoas entrevistadas.

alterada de "H." para "R.", uma vez que já havia outra criança com a mesma inicial.

Conforme as entrevistas foram realizadas, identificou-se a centralidade do trabalho da professora de atendimento educacional especializado (PAEE)⁵ para as reflexões buscadas na pesquisa. O material produzido a partir dessas entrevistas foi organizado e discutido nas seguintes seções: "Infância e deficiência", em que se contextualizam as duas categorias; "Impactos da presença da professora de atendimento educacional especializado na educação infantil", em que se discorre sobre o papel desta professora e as atribuições designadas a este cargo pelo Ministério da Educação; "Expectativas a partir da presença da professora de atendimento educacional especializado na escola", em que se discorre sobre aspectos encontrados nas falas da coordenadora e da mãe de uma criança com deficiência a respeito desta profissional; "Barreiras ao atendimento das crianças com deficiência na educação infantil" e "Atividades de apoio à inclusão", que advêm dos conceitos de *barreiras* e *apoios* explicados por Ainscow e Booth (2011).

INFÂNCIA E DEFICIÊNCIA

As crianças pequenas têm uma maneira particular de se relacionar com o mundo. Em consequência disso, a educação infantil requer dos adultos uma sensibilidade diferenciada, explicada por Rinaldi (2016) quando discorre sobre uma "pedagogia da escuta", e como a escuta atenta às crianças é uma maneira de colocá-las em visibilidade; de retirá-las do anonimato e legitimar suas ideias. O adulto, por outro lado, precisa estar aberto e desprender-se de julgamentos e preconceitos, compreender diferentes maneiras, "as muitas linguagens, muitos símbolos e códigos" (Rinaldi, 2016, p. 236) a partir dos quais as crianças comunicam suas opiniões, teorias e desejos. Para a autora, as crianças, desde pequenas, desenvolvem uma capacidade de "fazer parte da identidade dos outros" (Rinaldi, 2016, p. 235) pela escuta e expectativa recíproca desde o nascimento. Apesar da defesa, nesta perspectiva, da escuta como base de qualquer relação, daremos destaque para a fundamentalidade da escuta no acolhimento das diferenças nas relações entre crianças e adultos, ou entre crianças com e sem deficiência.

Como ponto de partida, tem-se que não se pode pensar em diversidade na escola sem debater que espaços se abrem para as crianças com deficiência. O recente

⁵ Por ser a única professora entrevistada, a professora de atendimento educacional especializado (PAEE) será referida no artigo apenas como "professora".

acolhimento a esse público na educação infantil regular pode ser explicado pela predominância, até os anos 1970, do modelo médico da deficiência, que era entendida “[...] como pertencente ao indivíduo, sua propriedade, falha e limitação orgânica, obra de uma natureza incompleta” (Piccolo; Mendes, 2013, p. 463) e “um desvio do padrão corporal normativo da espécie humana, portanto, objeto passível de intervenções biomédicas, sendo a normatização, correção ou cura pré-requisitos para a participação de pessoas com deficiência nas atividades comuns da vida social” (Barnes, 2012; Diniz, 2003; 2007; Diniz; Barbosa; Santos, 2009; Oliver, 1981 *apud* Costa, Angelucci e Rosa, 2022, p. 510).

Martin (2017, p. 73) afirma que o capacitismo, ou seja, “o discurso que desvaloriza a deficiência frente à valorização positiva da integridade corporal, a qual é equiparada a uma suposta condição essencial humana de normalidade”⁶, é um requisito para o progresso econômico, à medida que o corpo no sistema capitalista está intimamente ligado à produtividade. Essa lógica é sustentada, segundo Campbell (2008, *apud* Martín, 2017), tanto pela noção de “normalidade”, quanto pelo estabelecimento de uma separação constitutiva entre as pessoas que estão dentro dessa suposta normalidade e perfeição corporal e as que estão fora. Para Cabral e Costa (2018, p. 3), o capacitismo:

[...] diz respeito a diferentes aspectos, que perpassam desde a acessibilidade até a não aceitação dos corpos que não correspondem ao padrão normativo. No espaço visível: elevadores que não funcionam, rampas obstruídas, dificuldade para pegar ônibus, baixíssima quantidade de carros/táxis adaptados para carregarem de cadeira de rodas. [...] No espaço invisível, temos a materialização de atitudes preconceituosas que hierarquizam os indivíduos em função da capacidade funcional.

Por outro lado, o modelo social da deficiência, ao qual este artigo pretende se alinhar, compreende que a desigualdade a qual as pessoas com deficiência estão submetidas “não é uma consequência natural e inevitável de habitar um corpo com impedimento, quer seja físico, sensorial, intelectual ou psicossocial, mas sim uma consequência arbitrária produzida pelo sistema econômico” (Costa, Angelucci e Rosa, 2022, p. 511). Assim, se extrapola a noção de deficiência como um diagnóstico individual, fundamentado em noções médicas, e alcança proporções coletivas, sociais e históricas, compreende-se que todas as pessoas com deficiência sofrem restrições sociais, seja para acessar determinados lugares, para comunicar-se com outras pessoas ou pela discriminação sofrida e, desta forma, é “a experiência da deficiência que passa

⁶ Texto original em espanhol: “*discurso que devalúa la discapacidad (disability), frente a la valoración positiva de la integridad corporal (able-bodiedness), la cual es equiparada a una supuesta condición esencial humana de normalidad*” (Martin, 2017, p. 73).

a ser vista como ponte de corte da definição da mesma” (Picollo; Mendes, 2013, p. 471).

Assim como se faz necessário pensar a deficiência de maneira contextualizada e oposta ao discurso hegemônico, quando pensamos nas crianças, esse movimento também é uma alternativa política. As crianças configuram um grupo social minoritário com pouca representação e consideração como sujeitos plenos de direito, como aponta Corsaro (2011, p. 18), “raramente as crianças são vistas de uma forma que contemple o que são - crianças com vidas em andamento, necessidades e desejos”. Nesse sentido, Prado (1998, p. 27) afirma que é necessário descolonizar o pensamento em relação às infâncias, ou seja, se desprender do violento adultocentrismo que remete a uma dominação colonialista:

Chamo de colonizador, o adulto que se coloca numa relação de poder sobre a criança, concebendo-a apenas como um vir-a-ser, ou como um adulto em miniatura, mais preocupado em transformá-la naquilo que ele é e acredita, ou seja, partindo de seu próprio referencial, do que se aventurar por caminhos complexos, dinâmicos e pouco explorados da criança pequena.

Pensar a educação infantil na perspectiva da sociologia da infância, implica, portanto considerar as crianças como seres históricos, sociais e produtores de cultura, dotadas de formas singulares de pensar e de agir, bem como as “[...] diferentes realizações do processo de produção de sentido e a pluralidade dos sistemas de valores, de crenças e de representações sociais” (Sarmiento; Pinto, 1997, p. 9).

Costa, Angelucci e Rosa (2022, p. 512) afirmam que há similaridades entre a opressão que incide sobre as crianças e a que incide sobre as pessoas com deficiência, sendo que têm enquanto campo comum a “negação de sua agência, pela tutela da família, pela segregação, pela institucionalização e pelo capacitismo enquanto campo comum das experiências desses dois segmentos da população”. Nesse sentido, pensar as crianças com deficiência na educação infantil requer reflexão e estudo sobre os conceitos de infância e deficiência, bem como requer que repensemos a maneira como estas crianças são enxergadas e acolhidas na escola, na família e em outros espaços sociais. Mais do que uma escolha metodológica, as perspectivas adotadas representam uma escolha política. Se o acesso à educação regular é um direito de todos os cidadãos, é contraditório que o espaço e o cotidiano escolar não sejam pensados para receber crianças com deficiência.

IMPACTOS DA PRESENÇA DA PROFESSORA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O atendimento educacional especializado (AEE), surge no Brasil em um contexto de garantia de direitos aos sujeitos com deficiência. A PNEEPEI estabelece como função desse serviço “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (Brasil, 2008)⁷. A oferta deste serviço contempla, entre outras características organizacionais, a existência de um professor de atendimento educacional especializado, que se refere à articulação com a rede de atendimento à pessoa com deficiência, o atendimento às famílias, a construção dos planos de AEE das crianças e a articulação com as professoras⁸.

Durante a realização das entrevistas na EMEI Nelson Mandela, foi identificada a centralidade do trabalho da professora Marina, que revelou sobre seu próprio cargo que apesar de “um cargo que já existia pra EMEF há muito tempo, integrado com a sala de recursos [...], teve uma brecha que deu entendimento duplo e que agora a gente pode tentar esse cargo na educação infantil” (trecho da entrevista com a professora, agosto/2023). Ela foi a segunda pessoa nomeada para esse cargo na Diretoria Regional de Ensino Freguesia do Ó/ Brasilândia, em junho de 2023. O cargo, novo nas escolas municipais de educação infantil, traz consigo, portanto, novas elaborações para a educação inclusiva nesta etapa.

Além disso, Marina adiciona que o que se tem pensado para esse trabalho com as crianças pequenas, diferente de como ocorre nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), é que não seja um trabalho com sala de recursos, e sim um trabalho de bidocência ou docência compartilhada, em que a professora regente e a professora de atendimento educacional especializado trabalhem juntas. Mendes, Almeida e Toyoda (2011, p. 85) definem o ensino colaborativo ou coensino como: “[...] um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes”.

⁷ Em relação à Educação Infantil, o documento aponta o caráter lúdico desta etapa, a diversidade de linguagens e de possibilidades de comunicação das crianças como contribuição para as relações interpessoais, potencializando o convívio das crianças, o respeito a elas e sua valorização. Dessa maneira, o que refere a “alunos”, no texto oficial, certamente será compreendido como “crianças” na etapa inicial da Educação Básica.

⁸ No presente trabalho, optamos pela padronização do uso do feminino ao fazer referência ao corpo docente, visto que na educação infantil as mulheres representam praticamente sua totalidade: 97,2% nas creches e 94,2% na pré-escola, de acordo com o Censo Escolar (Brasil, 2022).

A estratégia colaborativa entre professoras é exatamente o trabalho que Marina explica iniciar na escola. Para Carvalho (2008), tal perspectiva transforma a experiência educativa em relação à construção de uma escola inclusiva, à medida que se opõe à simples oferta de vaga para crianças com deficiência, e passa a efetivamente demandar maneiras de questionar se o trabalho pedagógico oferecido considera a totalidade das crianças, se garante que elas aprendam, participem e possam permanecer na escola.

Carvalho (2008, pp. 25, 26) contrapõe dois tipos de escola: as escolas nas quais prevalece “a cultura da homogeneidade, a multidisciplinaridade, o projeto de um aluno ideal, o trabalho do professor como transmissor de conteúdos extraídos de currículos padronizados, inflexíveis” com as que

[...] o professor é um pesquisador que faz uso constante de perguntas como: por que ensino do jeito que ensino? Com o posso melhorar minha prática para garantir a aprendizagem de todos os alunos, reconhecidos em suas peculiaridades? Como aprendem meus alunos; quais são seus conhecimentos prévios e seus interesses?

Como anunciado pela autora, trata-se de um trabalho de extrema complexidade e abrangência, em que são desempenhadas variadas funções por profissionais de diferentes modalidades e natureza de formação; pela diversidade de características das crianças e pelas “condições materiais de trabalho nos espaços educativos onde as ações pedagógicas se desenvolvem” (Carvalho, 2008, p. 26).

A experiência de início do ensino colaborativo entre professoras nas escolas de educação infantil revela o que Mendes, Almeida e Toyoda (2011) discorrem acerca da adesão crescente, dentro dos estudos sobre a inclusão escolar, de que a equipe docente deve trabalhar em conjunto, criando e/ou fortalecendo uma rede de apoio. Similarmente, Ainscow (2012) afirma, a partir da análise de um contexto internacional, que a docência compartilhada é uma das condições organizativas que gera respostas mais inclusivas à diversidade. Contudo, para o autor, não se pode transplantar o pensamento e as práticas da educação especial à escola regular, ao contrário, transformar a escola em um ambiente mais inclusivo requer diálogo, reflexão, revisão e redefinição das práticas. Por isso, afirma que às crianças “com mais necessidade se deve proporcionar mais e não menos tempo com seus professores” (Ainscow, 2012, p. 45)⁹ e que os professores devem fazer planejamentos que considerem todas as crianças, inclusive as que recebem apoio de outros profissionais.

⁹ Texto original em espanhol: “*con más necesidad se les debe proporcionar más y no menos tiempo con sus profesores*” (Ainscow, 2012, p. 45).

Em relação aos profissionais de apoio à inclusão, o autor discorre sobre a importância de “um cuidadoso planejamento e formação adequada daqueles que estão comprometidos com este trabalho” (Ainscow, 2012, p. 45)¹⁰, já que é comum que estes profissionais sejam utilizados na realização de tarefas alternativas às que estão sendo feitas pelas outras crianças ou como substituto dos professores.

As falas de Marina sobre seu cargo, nesse sentido, estão em diálogo com o que Ainscow considera ideal para se trabalhar a educação inclusiva como um processo de educação para a diversidade, já que requer uma formação específica, participação em formações realizadas pelos Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), estágios em escolas, leituras e a ideia de docência compartilhada.

No Brasil, o serviço de atendimento educacional especializado na educação infantil tem suas atribuições estabelecidas pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (Brasil, 2015b):

Cabe ao professor de AEE, identificar necessidades e habilidades de cada criança por meio de um estudo de caso, a partir do qual são propostas formas de eliminação das barreiras existentes no ambiente. A partir do estudo de caso, o professor do AEE elabora o plano de atendimento educacional especializado que define o tipo de atendimento à criança; identifica os recursos de acessibilidade necessários; produz e adequa materiais e brinquedos; seleciona os recursos de Tecnologia Assistiva a serem utilizados; acompanha o uso dos recursos no cotidiano da educação infantil, verificando sua funcionalidade e aplicabilidade; analisa o mobiliário; orienta professores e as famílias quanto aos recursos de acessibilidade a serem utilizados e o tipo de atendimento destinado à criança.

Estas atribuições podem ser identificadas no relato de Marina, que relata sobre seus dois primeiros meses no cargo de professora de AEE na escola:

*Construí o plano de AEE dessas três crianças, li com as famílias, elas contribuíram, “tô” construindo uma pasta-arquivo com a história de cada uma delas dentro da escola, “tô” fazendo as articulações com as professoras. Então no planejamento elas vão me apontando o que elas acham que seria interessante eu contribuir a partir do plano, então tem algumas crianças que têm algumas questões de coordenação, que são uma barreira para elas participarem de algumas situações de registro gráfico, por exemplo. Nesses momentos eu tô atuando, tentando dar um suporte para essa criança, fazendo um trabalho de orientação mais direcionado né, porque é aquela realidade, 33 crianças, uma professora, aquilo que a gente já conhece bem da escola pública. [...] Eu “tô” fazendo um trabalho mais de atuar nas minúcias, então ah, a professora quer que construa um material, eu construo; ah, precisou de esteira, eu fui atrás; precisa de cadeira de banho, também fui atrás de cadeira de banho. Todas essas coisas eu tô facilitando assim, sabe? [...] Eu fiz algumas formações para contar um pouco sobre tudo isso, pra entender o fluxo de encaminhamento, para dar uma pincelada nessas angústias que têm, fiz com elas e fiz com o quadro de apoio também, foi muito bom, porque né? Eles tão diretamente com as crianças **(Trecho da entrevista com a professora, agosto/2023)**.*

¹⁰ Texto original em espanhol: “una cuidadosa planificación y de la formación adecuada de aquellos que están comprometidos con dicha labor” (Ainscow, 2012, p. 45).

Além disso, “O professor de AEE, também se articula com as demais áreas de políticas setoriais, visando ao fortalecimento de uma rede intersetorial de apoio ao desenvolvimento integral da criança” (Brasil, 2015b), função também destacada por Marina: “tô fazendo todo esse trabalho de encaminhar, atendendo fono, atendendo T.O, fazendo um trabalho de ir na UBS, conversar com as pessoas que estão lá, entender como tá o atendimento de algumas crianças”.

As crianças com deficiência na EMEI Nelson Mandela têm de 4 a 6 anos e estão em agrupamentos diferentes entre as sete turmas da escola, sendo duas crianças com síndrome de down (D. e R.) e uma com paralisia cerebral (H.). Há na escola também uma criança com deficiência física (G.) e cinco crianças em investigação de autismo. Apesar de ter assumido o cargo apenas dois meses antes do momento da entrevista, é evidente na fala de Marina como está apropriada de suas funções, já tendo, em dois meses no cargo, construído planos de atendimento educacional especializado de D., R. e H., entrado em contato com as famílias, organizado um cronograma de trabalho considerando as necessidades e particularidades de cada criança. Além disso, o plano de AEE das crianças contempla o uso de recursos de tecnologia assistiva. Marina demonstra conhecer profundamente cada uma das crianças, trazendo em suas falas questões específicas a cada uma delas:

Por exemplo, tinha uma criança da minha turma, antes de eu sair pra esse cargo, que é síndrome de Down, né, o D. E eu não tinha conseguido entender até agora se ele conseguia reconhecer o nome dele ou não. Era uma dúvida que eu tinha. E aí quando eu acessei esse cargo, que eu comecei a atuar em parceria com [...] uma das professoras, eu fiz esse trabalho, de na hora do registro falar “Ó, D., vamos pegar seu nome!”, e ele pegou. Aí eu falei “vamos escrever seu nome com letras móveis?”, e ele escreveu. E eu nunca tinha visto ele fazer isso, porque no meio da massa, não teve como ainda, né? E aí ele escreveu com as letras, mas ele ainda não tem a firmeza do traçado pra escrever com a caneta, com o lápis, então nosso próximo passo é trazer isso pra ele, porque ele ficou pirando nesse universo das letras, ele ficou com o nome embaixo do braço o dia inteiro, né? É uma coisa que ele “tá” sinalizando que faz sentido, né? [...] são três turmas diferentes, então cada hora fico em uma. Eu fiz um cronograma junto com as professoras assim, de dias, e aí eu fico um pouco com uma professora em cada dia, em situações que fazem sentido para as crianças. Por exemplo, a R., no parque, meu, ela se joga, ela sobe em tudo, ela super interage com as crianças mesmo não falando. O D. fica mais “paradão” assim, sabe? Aí eu tenho ido no parque para dar uma estimulada na interação dele com as outras crianças. Faz mais sentido ficar no parque do D. do que no parque dela, então eu fui adequando isso conforme a necessidade de cada criança mesmo (Trecho da entrevista com a professora, agosto/2023).

Destaca-se, na fala de Marina, o seguinte trecho: “eu nunca tinha visto ele fazer isso, porque no meio da massa, não teve como ainda, né?” (Trecho da entrevista com a professora, agosto/2023). Antes de assumir o cargo, Marina era professora regente da turma de D., ou seja, já o conhecia de antes, conhecia sua família e algumas de suas

características. Somente ao voltar para a sala de D. com outros objetivos, no entanto, pôde compreender questões mais individuais e subjetivas que, ao lidar com todas as crianças do grupo, eram mais difíceis de serem identificadas. Essa fala pode ser um primeiro indício da potência do trabalho das professoras de atendimento educacional especializado nas escolas de educação infantil, as quais podem atribuir novos olhares às crianças com deficiência na escola.

O olhar para as individualidades de cada criança é especificado no PPP da escola como um dos objetivos para o trabalho docente: "Atuar de modo adequado às características específicas das crianças, considerando as necessidades de cuidados, as formas peculiares de aprender, desenvolver-se e interagir socialmente em diferentes etapas da vida (EMEI Nelson Mandela, 2020, p. 29). Para tanto, é necessário que retomemos o conceito de *pedagogia da escuta*, abordado anteriormente neste trabalho.

Sobre a escuta na educação infantil, criativa e aberta a imprevisibilidade do cotidiano com as crianças pequenas, Sarmiento (2013, p. 135) discorre: "[...] essa capacidade que só o professor ou a professora de educação infantil solidamente formado/a possui para ouvir as crianças, na concretude da sua dimensão humana e social, e de, com elas, construir dinâmicas educativas relevantes e significativas". Para Sekkel e Matos (2014, p. 88), é esse o maior desafio da educação inclusiva: "mudança de atitudes no sentido de criar uma predisposição para o acolhimento das diferenças". Tal predisposição, no entanto, está intimamente ligada à ideia de cuidado, de "reconhecimento e legitimação das necessidades de cada um, caracterizando-se como ação humanizada, contrária à indiferença presente no ambiente social" (Sekkel e Matos, 2014, p. 88).

A EMEI Nelson Mandela pressupõe este cuidado: "garantia dos princípios do cuidar e do educar enquanto ações indissociáveis da ação pedagógica, visando o desenvolvimento integral da criança, em que os tempos de infância são considerados, e as crianças percebidas em suas particularidades e respeitadas em suas diferenças (EMEI Nelson Mandela, 2020, p. 26). Outrossim, o Currículo da Cidade (São Paulo, 2019) estabelece que "Enfrentar o desafio da convivência e da aprendizagem na diversidade exige da(o) professora(or) e da instituição construir uma cultura equitativa, que possa oferecer recursos, materiais ou tecnologias diferenciadas, rompendo preconceitos" (p. 56) e é nesta perspectiva que o cargo de professora de atendimento educacional especializado nas escolas municipais de educação infantil mostra sua iminente relevância e potência para o trabalho com diversidade.

EXPECTATIVAS A PARTIR DA PRESENÇA DA PROFESSORA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA ESCOLA

O que significa, para os membros adultos de uma escola de educação infantil, o surgimento de uma professora de atendimento educacional especializado? Para a coordenadora Alice, a escola caminhou muito com esta política pública na educação infantil, já que, em suas palavras, devido ao alto número de crianças por turma, até então as professoras apenas “sobreviviam” ao cotidiano escolar e, por isso, a existência de uma profissional que pensa profundamente nas questões em torno das crianças com deficiência é um grande avanço.

*[...] eu acho que assim, até esse ano a gente sobrevivia, sinceramente. A gente ficava buscando mil estratégias pra conseguir fazer, e muitas vezes muito frustradas, porque você pensa em um monte de coisas, e na hora da prática a gente acabava tendo apoio das AVEs¹¹ só nos momentos de alimentação e troca. [...] Eu acho que sempre ficou muito na gente se apoiando, umas às outras. Então, pensa atividade, aí internamente tenta se organizar, e aí acaba fazendo o que é possível dentro disso, aí tem as parceiras, a equipe de apoio, que ajuda no que é possível, as AVEs que ajudam nesses momentos que elas podem, que é de alimentação, troca e locomoção das crianças. [...] Sempre dentro das possibilidades, porque acho que sempre poderia ser maior, sabe? **(Trecho da entrevista com a coordenadora, agosto/2023).***

Alice discorre sobre a dificuldade de pensar questões específicas quando a realidade cotidiana do trabalho docente na educação infantil pública é de muitas demandas concentradas em uma só profissional. Trata-se exatamente da falta de suporte para a implementação das políticas de inclusão sobre a qual já se referia Sekkel (2003, p. 67):

As diretrizes educacionais orientam a inclusão, mas esse discurso não é acompanhado de um suporte eficiente para sua implementação, o que tem gerado mal-estar entre os professores e provocado situações de sofrimento para aquelas crianças deficientes que são introduzidas nas escolas sem que haja atenção suficiente para com suas dificuldades e investimento na transformação de preconceitos vigentes, que antecedem a sua entrada.

Ainda que a autora tenha escrito sobre essas questões 20 anos antes da elaboração do presente artigo, expressa questões que continuam fortes na escola e que se relacionam com a fala de Alice. A coordenadora, por sua vez, demonstra expectativas a respeito do cargo, ao qual se refere como um “ganho gigantesco”: “[...] que daí é uma pessoa fora de sala olhando só pra esse público, e pensando em estratégias junto com as professoras, junto com a coordenação, e conversando com essas famílias, daí

¹¹ Auxiliar de Vida Escolar (AVE)

já é outra história. Acho que a gente caminhou muito com essa política pública” (Trecho da entrevista com a coordenadora, agosto/2023).

Neilsa, por sua vez, não fala especificamente sobre suas expectativas em relação à professora. No entanto, é possível identificar, em falas da mãe, suas expectativas com relação à escola nos espaços que abre para D.:

*[...] a escola, pelo menos no meu caso, ela ajuda muito em relação ao D. [...] Tem aquele cuidado, aquele carinho, as professoras são muito boas, são umas professoras que... a gente sente, que quando a criança não é bem tratada, a criança não quer vir pra escola, né? [...] ele gosta muito de vir pra escola. Então eu sinto que a escola apoia muito, né? No meu caso, apoia muito. Eu fico com a consciência limpa, muito melhor do que deixar com outra pessoa **(Trecho da entrevista com a mãe, setembro/2023)**.*

Destacam-se, na fala de Neilsa, três questões: o cuidado, o carinho e o prazer da criança em ir para a escola. A mãe de D. identifica a importância do diálogo estabelecido com a escola: “A escola foi primordial pro meu filho. Se não fosse a escola...” (Trecho da entrevista com a mãe, setembro/2023). A fala de Neilsa é muito potente, de uma mãe que reconhece a importância dos espaços e das educadoras que acolheram a D. e a ela como uma mãe que percebe as barreiras que seu filho enfrenta como pessoa com deficiência. Além disso, diz:

*Eu acredito que tem escolas que não tem essa inclusão que essa escola tem, de trabalhar com a criança num todo, mas entender que ela tem as limitações dela, porque tem escola que a gente sabe, que conhece outras mães por aí, que não ligam, que a criança tanto faz assim, não tem essa interação com os pais. E isso é importante, porque quando o pai e a mãe têm uma interação na escola, ele vai saber que se seu filho ficar doente, ou se mudar de comportamento na escola, a professora vai te avisar. A professora vai te orientar, vai falar “ó, ele tá assim, será que ele não ‘tá’ com alguma coisa? O que será que ‘tá’ acontecendo que ele ‘tá’ assim, mais fechado?” [...] Então é esse ciclo afetivo **(Trecho da entrevista com a mãe, setembro/2023)**.*

Os pontos enunciados por Neilsa, especialmente em relação ao afeto, são essenciais para se pensar na construção de espaços escolares inclusivos no que se refere a uma rede de cuidado em relação a todas as pessoas presentes na escola. Esse ponto é de suma importância para o trabalho da professora, responsável justamente pela articulação entre as crianças, famílias, educadoras e gestão, assim como para o trabalho de todas as educadoras.

BARREIRAS AO ATENDIMENTO DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

Aynsow e Booth (2011) apresentam dois conceitos importantes para pensar na construção de escolas inclusivas: as *barreiras* e os *apoios*. Definem barreiras como:

[...] edifícios e instalações físicas, a organização escolar, as culturas e as políticas, a relação entre os estudantes e os adultos ou em relação com os distintos enfoques sobre o ensino e a aprendizagem que mantém a equipe docente. As barreiras também podem ser encontradas fora dos limites da unidade escolar, nas famílias e nas comunidades e nas políticas e circunstâncias nacionais e internacionais (Ainscow e Booth, 2011 p. 44)¹².

Para os autores, é importante identificar as barreiras à aprendizagem e à participação a partir da compreensão de que a inclusão é um processo que demanda uma identificação e eliminação progressiva das limitações para aprender e participar. Em relação aos apoios, são definidos como atividades “que aumentem a capacidade do centro escolar em responder à diversidade de alunos de forma que todos e todas sejam valorizados(as) igualmente (Ainscow e Booth, 2011, p. 48)¹³. Nesse sentido, reduzir ou eliminar as barreiras é um tipo de atividade de apoio, assim como mobilizar recursos disponíveis, mobilizar os conhecimentos das professoras e das próprias crianças, desenhar conjuntamente planos para um ambiente escolar mais inclusivo, construir coletivamente uma escola que tenha como um de seus valores a valorização da diversidade.

Alice destaca como barreiras a quantidade de crianças por turma (que chega a 35) para apenas uma professora; o baixo número de educadoras por turma; o baixo número de profissionais da equipe de apoio (uma AVE para 7 turmas na escola, ausência de professoras-módulo); e a estruturação do cotidiano de maneira homogênea a todas as crianças, que será retomado mais adiante. Similarmente, Marina levanta como barreiras a quantidade de crianças por sala:

*Olha, eu acho que uma barreira que acho que não é exatamente direcionada a essas crianças, mas é uma barreira de política pública, eu chamaria dessa forma, é a quantidade de crianças por sala. Eu acho que essa é a maior barreira que a gente tem na educação infantil como um todo. Quando a gente fala de crianças com deficiência, essa é uma questão, porque fica uma turma mais barulhenta, e de uma maneira geral essas crianças precisam ser mais ouvidas, ou elas se incomodam com o barulho, ou a gente precisa escutar e estar mais próximo, e a quantidade de crianças é uma super barreira pra isso acontecer. Acho que essa é uma questão bem pontual que eu colocaria como uma das primeiras **(Trecho da entrevista com a professora, agosto/2023)**.*

Ademais, discorre sobre a parceria da escola com a rede de proteção às crianças com deficiência, barreira que identifica a partir do seu cargo, que tem como uma das

¹² Texto original em espanhol: “[...] edificios e instalaciones físicas, la organización escolar, las culturas y las políticas, la relación entre los estudiantes y los adultos o en relación con los distintos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantiene el profesorado. Las barreras también se pueden encontrar fuera de los límites del centro escolar, en las familias o en las comunidades y, por supuesto, en las políticas y circunstancias nacionales e internacionales” (Ainscow; Booth, 2011, p. 44).

¹³ Texto original em espanhol: “que aumentan la capacidad del centro escolar de responder a la diversidad del alumnado de forma que se les valore a todos y todas igualmente” (Ainscow; Booth, 2011, p. 48).

funções a articulação com os profissionais externos à escola, como psicólogos e fonoaudiólogos: “A família traz essas notícias, mas acho que seria muito melhor se a gente tivesse uma afinidade de informações, então ‘tô’ tentando construir isso de fazer um acompanhamento mais próximo” (Trecho da entrevista com a professora, agosto/2023).

Relacionada à “barreira de política pública”, a qual se referem Marina e Alice, Rodrigues (2006, p. 8) argumenta que, para se tornar efetivamente uma alternativa séria à escola especial no atendimento das crianças com deficiência, a escola regular deve prover dos recursos necessários para atender à diversidade de todas as suas crianças, com e sem deficiência:

Sem mais recursos a chegar à escola será muito difícil que a escola seja capaz de aumentar o seu leque de respostas. As escolas funcionam em regra muito perto do seu limite máximo de resposta mesmo quando não adotam modelos inclusivos. Se vamos pedir às escolas para diversificar a sua resposta e para criarem serviços adaptados a populações que antes nunca lá estiveram é essencial que mais recursos humanos e materiais devam ser adstritos à escola. A EI pressupõe uma escola com uma forte confiança e convicção que possui os recursos necessários para fazer face aos problemas.

Neste sentido, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015a) define como barreiras “qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança” e as classifica nas seguintes categorias: barreiras urbanísticas, barreiras arquitetônicas, barreiras nos transportes, barreiras nas comunicações e na informação, barreiras atitudinais e barreiras tecnológicas. Neilsa também destaca barreiras que identifica fora do ambiente escolar, como as falas preconceituosas que escuta em relação à seu filho, e o fato de que ninguém cede o lugar à D. nos ônibus, porque, segundo ela, não percebem que seja uma criança com deficiência, ou seja, barreiras definidas pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência como barreiras no transporte, “as existentes nos sistemas e meios de transportes” (Brasil, 2015a) e barreiras atitudinais, que se referem às “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas” (Brasil, 2015).

Neilsa reconhece seu filho como uma criança potente e inteligente, no entanto, relata que para outras pessoas ele é visto como doente ou incapaz, dentro de uma visão de deficiência moldada pelo modelo médico da deficiência. Todas as barreiras sinalizadas por Marina, Alice e Neilsa são consequências de uma sociedade em que o

capacitismo é fundante. Como mãe de uma criança com deficiência, Neilsa convive cotidianamente com o capacitismo, narrando uma série de situações e falas pelas quais ela e seu filho passam e ouvem. Com relação, no entanto, às experiências vividas dentro da escola, Marina diz:

[...] a Mandela já é uma escola que já tem uma perspectiva de educação inclusiva posta no seu Projeto Político Pedagógico, então não tem nenhuma criança que não "tá" integrada ao grupo, não tem nenhuma pessoa que não aceita a criança dentro da sala de aula... sabe assim? (Trecho da entrevista com a professora, agosto/2023).

Apesar de reconhecer e atuar em cima das barreiras que identifica na EMEI Nelson Mandela, Marina acredita que são facilitadoras as características acolhedoras da equipe docente da escola e do currículo de trabalho com a diversidade, já que há muitos anos faz parte estruturante do PPP da escola. Com relação a essa predisposição ao acolhimento das diferenças, Alice concorda quando se refere à "sorte" de estar em uma escola como a EMEI Nelson Mandela:

[...] porque a gente tem um grupo muito aberto, mesmo. A gente pode ter os nossos desafios, nossas discordâncias, que é comum em qualquer grupo, né? Faz parte do ser humano. Mas é um grupo muito aberto, então eu sinto que "tá" todo mundo sedento por aprender mesmo a como lidar com tudo isso (Trecho da entrevista com a coordenadora, agosto/2023).

Na entrevista com Alice, foi recuperado o argumento do currículo voltado à valorização da diversidade. Sobre isso, no entanto, respondeu de forma distinta à de sua colega:

Acho que a gente vem construindo faz um tempo a busca do trabalho com as relações étnico-raciais, e que a gente construiu até aqui um caminho legal, mas que ainda é infinito, mas o quanto o trabalho com a inclusão com pessoas com deficiência a gente ainda "tá" engatinhando, sabe? Acho que no geral, nas escolas, a gente ainda "tá" engatinhando. [...] É, e aqui eu sinto que parece que foi esse ano que a gente parou todo mundo e falou "vamos olhar pra isso", sabe? Não dá mais pra deixar pra depois, não tem mais como, vamos olhar (trecho da entrevista com a coordenadora, agosto de 2023).

Além disso, narra uma situação que aconteceu naquele mesmo ano, 2023, que ela vivenciou como coordenadora. O ano letivo se inicia e uma nova criança integra uma das turmas da escola. G. é uma criança com deficiência física, ele nasceu sem um braço. As outras crianças logo se aproximam, curiosas: "por que ele não tem um braço?"; "eu nunca vi alguém sem um braço!". As crianças querem perguntar, tocar. As professoras, por outro lado, reagem de diferentes maneiras. Algumas ficam receosas por nunca terem lidado com essa situação em uma instituição escolar; outras bravas, repudiando a curiosidade e a aproximação, receosas com o desrespeito ao corpo da outra criança;

e todas, em conjunto, procuram entender como dar respostas à essa curiosidade de uma maneira respeitosa à G.

Alice retoma a relação entre como foi trabalhada a diversidade dentro do tema das relações étnico-raciais e como alguns dos princípios podem ser utilizados também para pensar nas crianças com deficiência dentro da escola. Segundo ela, caso surgissem entre as crianças falas preconceituosas em relação aos povos indígenas, temática trabalhada no ano anterior, a professora não lidaria com bronca, então a mediação em relação à deficiência deveria seguir esse mesmo caminho. É um ano em que todas as turmas da escola levam nomes de figuras históricas importantes: Marta Silva, Wangari Maathai, Carolina Maria de Jesus, Ailton Krenak, Malala Yousafzai, Jobana Moya e Laissa Guerreira: ativista com deficiência, atleta paralímpica. E a “Turma 2 - Laissa Guerreira” não por acaso é a turma de G. As questões que surgem a partir das falas das crianças são respondidas a partir dos projetos da escola, a escolha do nome é simbólica e as professoras abrem um canal de comunicação das crianças da turma com a atleta.

Neste relato, é evidente que as curiosidades sobre o corpo com deficiência não são ignoradas e tampouco são excluídas as crianças com deficiência da ação pedagógica, ao contrário, há uma busca em pautar esse tema em conjunto com as crianças. Para Sekkel e Mattos (2014), é fundamental incluir todas as crianças nos processos, e debater com esse conjunto a temática da inclusão, uma vez que, em muitas escolas, as crianças com deficiência são incluídas fisicamente, isto é, podem frequentar a escola regular, seguem o cronograma estabelecido para toda a turma, mas não são incluídas emocional e socialmente.

É papel dos adultos da escola, portanto, atuarem nesta mediação. As professoras identificaram a curiosidade das outras crianças em relação ao corpo de G, que era diferente delas. Podendo seguir outros caminhos, como a mera repressão às falas e aos toques, as educadoras decidiram pela busca de figuras inspiradoras com deficiência para dar nome à turma e, a partir disso, trabalhar questões relativas ao tema. Quando uma turma leva o nome de uma mulher com deficiência e, mais do que isso, estuda sobre sua história de vida, o esporte que ela pratica e até entra em contato com ela, criam-se novas imagens sobre pessoas com deficiência entre as crianças com e sem deficiência da turma e se respondem, por meio de um projeto, algumas das indagações das crianças a respeito de um corpo com deficiência.

Em comparação com Marina, Alice é mais enfática no ponto da equipe, inclusive ela mesma, ainda estar “engatinhando” nas questões relacionadas às crianças com deficiência, é honesta em relação às suas dúvidas sobre a inclusão escolar, sobre as

terminologias adequadas ao referir-se às crianças com deficiência, sobre o reconhecimento do preconceito intrínseco às pessoas sem deficiência. Contudo, Marina e Alice se complementam, no sentido de reconhecer que muito já foi feito nesta escola com relação à construção de um ambiente mais inclusivo e mais acolhedor à diversidade de crianças, mas há ainda um caminho formativo longo a ser percorrido pela equipe, alinhado à efetivação das políticas públicas em relação à construção das escolas inclusivas. Como disse Alice,

Eu "tô" dizendo isso pra mostrar o quanto a gente tem essa consciência, o quanto a gente "tá" buscando esse trabalho, e como tem lacunas, né? Por mais que a gente corra atrás, tem muitas lacunas, e a gente vai sempre buscando aprender e se atualizar (Trecho da entrevista com a coordenadora, agosto de 2023).

ATIVIDADES DE APOIO À INCLUSÃO

Ao falar sobre o cotidiano pedagógico, Alice enfatiza a necessidade de, dentro da escola, "entender que existem possibilidades de experiências, [...] entender que não só as crianças público de AEE¹⁴ têm diferentes tempos e ritmos e maneiras de experienciar as coisas [...]" (trecho da entrevista, agosto/2023). A homogeneização do fazer pedagógico na escola se relaciona ao que apresenta Larrosa (2002, p. 23) sobre a "destruição generalizada da experiência": "Cada vez estamos mais tempo na escola [...], mas cada vez temos menos tempo". Para o autor, o sujeito da experiência não pode ser definido por sua atividade, mas sim por sua disponibilidade e abertura singulares, que marcam a heterogeneidade de experiências. No sistema capitalista, entretanto, a atividade é intensamente valorizada e a necessidade de produzir perpassa todas as esferas da vida cotidiana. Prado e Anselmo (2020, p. 2) argumentam que, ainda que as crianças pequenas sejam parte da fase não produtiva ao capital, não escapam da lógica capitalista de controle e otimização do tempo:

Na maioria das vezes, não há espaço para o incerto, para o inesperado e para a surpresa que caracterizam o jogo; nem mesmo para as crianças, que teriam o jogo por direito, mas que têm tarefas impostas e consideradas mais importantes, produtivas e sérias pelos/as adultos/as que, por sua vez, também foram submetidos/as à racionalização da vida, à negação da brincadeira e à superação da infância, tida como fase não produtiva ao capital.

Quando pensamos nas pessoas com deficiência, a noção de produtividade se coloca de maneira ainda mais violenta, uma vez que:

[...] um corpo com lesões não estaria apto ao regime de exploração da força de

¹⁴ Portanto, "crianças com deficiência".

trabalho alavancado pelo capitalismo devido à radicalidade que a norma ostenta na assunção destas atividades. O padrão emergente do sujeito ideal ao modelo capitalista, o ser que se encaixa à máquina, exige um tipo de corpo no qual a força e a destreza física se mostram fatores fundamentais, elementos estes que excluem de suas relações diretas significativa parcela das pessoas com deficiência (Picollo; Mendes, 2013, p. 460).

Como, então, pensar na educação de crianças pequenas com deficiência na escola, sem que predomine a lógica hegemônica? Para Sarmiento (2013, p. 132), ainda predomina uma visão “a-histórica, universalizada e socialmente vazia” das crianças pequenas, expressa nos modelos pedagógicos e diretrizes educacionais: “A educação infantil não costuma ver e escutar, de forma atenta e interessada, o gesto das crianças e o modo como elas interpretam o que fazem, o que sentem e o que dizem”.

Em sua entrevista, Alice enfatiza a importância de valorizar os “diferentes tempos e ritmos e maneiras de experienciar as coisas” (Trecho da entrevista com a coordenadora, agosto de 2023) com relação a todas as crianças, já que uma das barreiras que ela identifica é a lógica que ainda predomina na educação infantil da padronização do fazer pedagógico:

Ainda é uma barreira, mas já vem saindo da barreira pra ser um ganho, uma mudança de lógica. E aí essa lógica de entender que todas as crianças ganham com isso e entender a inclusão como inclusão de todo mundo, mesmo, nas suas singularidades e enfim, individualidades **(Trecho da entrevista com a coordenadora, agosto de 2023).**

É preciso que a educação infantil se ocupe de seu papel de ser o local de início de incorporação das “diferenças biopsicossociais¹⁵” (São Paulo, 2019, p. 55), como “uma das múltiplas marcas ou manifestações do humano” (São Paulo, 2019, p. 55), e é nesse sentido que devem ser pensadas as atividades de apoio à inclusão na escola. Com relação a essas atividades, Alice identifica a existência de profissionais como as professoras módulo, as Auxiliares de Vida Escolar e a professora de atendimento educacional especializado; as formações pedagógicas; e a parceria escola-famílias.

Marina, por sua vez, conta sobre as barreiras que identifica quando pensa nas crianças com deficiência na escola, e como pensa seu trabalho a partir delas, uma vez que a eliminação de barreiras também configura um tipo de apoio, como afirmam Ainscow e Booth (2011). Nesse sentido, se coloca a importância do plano de atendimento educacional especializado, cuja responsabilidade de elaboração é da professora de AEE e que tem como objetivo a “identificação das necessidades

¹⁵ O termo “diferenças biopsicossociais” é utilizado em oposição à visão biomédica, já que considera, além dos aspectos biomédicos, aspectos psicológicos e de contexto social.

educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas” (Brasil, 2009).

No plano de atendimento educacional especializado de D., a questão da comunicação em relação às suas necessidades básicas, como o uso do banheiro e beber água, aparece com a orientação de utilização de imagens impressas como apoio para sua comunicação verbal. Além disso, também aparecem como objetivos do AEE o fortalecimento da coordenação motora grossa, pelo incentivo a brincadeiras no parque, ações como subir e descer o escorregador, saltar, correr e diversificar atividades de registro e desenho com suportes grossos e riscantes porosos; bem como o desenvolvimento da autonomia na alimentação, com a orientação às educadoras da escola (AVEs e ATEs¹⁶) em estimularem sua autonomia nas tarefas relacionadas à alimentação, tais como levar alimentos à boca, deslocar o prato e descartar sobras.

Marina conta sobre as outras crianças: R. é uma criança que balbucia, mas não verbaliza, e H., “tem uma orientação médica de tirar ele da cadeira o máximo de tempo possível [...] ele tá mostrando respostas muito interessantes, de interesse por pesquisas de colocar coisas e tirar coisas dentro de coisas, ele ama música” (Trecho da entrevista com a professora, agosto/2023).

As questões de fala de R. aparecem em seu plano de atendimento educacional especializado. Entre os objetivos, estão a comunicação e manifestação dos seus desejos e necessidades cotidianas, cujo plano de desenvolvimento do AEE pressupõe a utilização de imagens impressas como apoio para a comunicação verbal; a autonomia na alimentação, cujo plano de desenvolvimento do AEE pressupõe a orientação às educadoras da escola em estimularem sua autonomia; e, por fim, o fortalecimento de sua coordenação motora fina nas possibilidades com diferentes riscantes como lápis, pinceis e canetas, cujo plano de desenvolvimento do AEE pressupõe o aumento de experiências artísticas e de registro.

Já no plano de atendimento educacional especializado de H., os objetivos elencados são em relação a sair e voltar para a cadeira de rodas, com o uso de um objeto de transição para esses momentos que deve ser conversado entre as professoras regentes e a AVE; e a ampliação de repertório comunicativo na gestualidade e interações com os materiais, brinquedos de encaixe, brincadeiras nos espaços externos e experiências de registro com riscantes grossos. Segundo Marina, tudo está “encaixado

¹⁶ Auxiliares Técnicos de Educação

nesse sentido do acolhimento e do pertencimento, tanto criança-criança, adulto-criança” (trecho da entrevista com a professora, agosto/2023).

Os planos de atendimento educacional especializado consideram as peculiaridades de cada um e, portanto, crianças “com a mesma deficiência podem necessitar de atendimentos diferenciados” (Ropoli *et al*, 2010), como é o caso de D. e R., ambas crianças com síndrome de Down, com características diferentes no que diz respeito ao seu cotidiano na escola, seus interesses, suas potencialidades, dificuldades e parcerias. Por isso, antes de pensar no laudo médico e no prognóstico, é necessário considerar questões subjetivas de cada criança: “Antes da deficiência, vem a pessoa [...], com sua história de vida, sua individualidade, seus desejos e diferenças” (Ropoli *et al*, 2010). A elaboração dos planos de AEE das três crianças está, portanto, de acordo com o que é esperado deles e a atuação da professora envolve o acompanhamento de seu cumprimento, a comunicação com as outras educadoras da escola e a elaboração dos materiais de apoio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em seu poema “De passarinhos”, Manoel de Barros (2007) discorre acerca da construção de um ecossistema:

Para compor um tratado de passarinhos
É preciso por primeiro que haja um rio com árvores e palmeiras nas margens.
E dentro dos quintais das casas que haja pelo menos goiabeiras.
E que haja por perto brejos e iguarias de brejos.
É preciso que haja insetos para os passarinhos.
Insetos de pau sobretudo que são os mais palatáveis.
A presença de libélulas seria uma boa.
O azul é muito importante na vida dos passarinhos
Porque os passarinhos precisam antes de belos ser eternos.

São o rio, as palmeiras nas margens, as goiabeiras, os brejos, os insetos, as libélulas e o azul condições para um passarinho existir bem. Na dinâmica de um ecossistema, todos os seres são importantes de alguma maneira, cada um contribui de uma forma para o equilíbrio. Este poema se relaciona ao que Sekkel (2003, p. 75) descreve como necessário para a construção de um ambiente inclusivo: “[...] aquele que é sensível às necessidades das pessoas que nele convivem, que as reconhece e contribui para o bem-estar de cada um. É um ambiente que inspira confiança e provê cuidado: para todos”. Dessa forma, são também importantes todos os membros da comunidade educativa:

Diálogo, contradições, situações complexas pensadas a partir de finalidades humanas, é isso que movimenta a construção do coletivo e sua ação no sentido da transformação da realidade. Cada um deve reconhecer sua participação no coletivo, as autorias devem ser nomeadas. Mas é importante dizer que a autoria não é fenômeno isolado, de engrandecimento pessoal, pois ela vai sempre nos remeter a outros saberes que lhe deram origem e suporte. Assim, o coletivo possui uma história, que pode e deve ser contada a partir do ponto de vista de cada um que dele participa (Sekkel, 2003, p. 69).

Ao escutar as perspectivas de pessoas adultas da escola sobre as crianças pequenas com deficiência, este trabalho buscou contribuir para o que se sabe sobre o que pensam os sujeitos da escola a respeito da efetivação de políticas públicas de educação especial na educação infantil. No entanto, para além da importância das políticas públicas que permitam e motivem a construção de ambientes escolares inclusivos, ao pensar nas condições necessárias para acolher as diferenças na EMEI Nelson Mandela, destaca-se também a existência de um PPP que defende a gestão democrática; o trabalho das professoras democráticas (Freire, 2020); e a vontade coletiva (Ainscow, 2012):

Enfim, ser professora (professor) não é algo que se faça sozinha, é ser PARTE de um lugar, de um grupo. Significa afetar um contexto e se deixar afetar por ele, exigindo seu direito a voz e exercitando o dever de escuta. É fazer PARTE de um território, ser acolhido por ele e se responsabilizar por sustentá-lo e recriá-lo. Nunca só, sempre junto. Por isso tudo, e por um pouco mais, ser professora é ser parte de uma escola, de um sistema, de uma comunidade, de uma sociedade. (EMEI Nelson Mandela, 2020, p. 42).

Nesse sentido, ainda que o cargo da professora de atendimento educacional especializado e as formações voltadas às pessoas com deficiência sejam recentes nesta escola, é evidente a abertura à diferença e a disponibilidade para o processo de construção de uma escola cada vez mais inclusiva. Como afirma Ainscow (2012), aprender como viver com a diferença requer também aprender como aprender a partir da diferença, exatamente o que foi relatado sobre as experiências com as crianças pequenas com deficiência na escola ao longo deste trabalho.

Evidenciou-se as inúmeras possibilidades de construção de ambientes escolares mais acolhedores, sensíveis e inclusivos a todas as crianças, ao mesmo tempo em que se obteve uma visão geral sobre o início do trabalho da professora de atendimento educacional especializado em uma escola de educação infantil. Foi enriquecedor, pessoalmente, ter contato com Marina e Alice, educadoras que se propõem a pensar em como fazer com que a escola seja realmente inclusiva a todas as crianças, bem como escutar a perspectiva de Neilsa sobre ser mãe de uma criança com deficiência e o acolhimento de seu filho na escola.

Como Alice disse em sua entrevista: “A escola ‘tá’ cada vez mais democrática. E que bom, e isso vai trazer um monte de desafios, vamos arregaçar a manga e olhar para o que falta melhorar e fazer” (trecho da entrevista com a coordenadora, agosto/2023). Essa fala, que destaca a “constante movimentação” exigida dos profissionais da educação, revela o que Freire (2020, p. 110) diz sobre o lugar que ocupa a chamada “professora democrática”: “[...] coerente, competente, que testemunha seu gosto de vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o calor que tem para a modificação da realidade”. Ambas as profissionais entrevistadas demonstram essa capacidade de luta e o acolhimento às diferenças sobre os quais fala Freire.

Em uma busca por uma maior compreensão sobre a inclusão na educação infantil, se obtiveram muitas respostas. A partir do que foi exposto neste trabalho, abre-se espaço para que sejam investigadas mais profundamente as relações entre professora de atendimento educacional especializado e crianças com deficiência, bem como com famílias de crianças com deficiência e profissionais que atendem estas crianças fora da escola e, mais além disso, como todos esses tópicos se relacionam com a noção de cuidado, tanto das crianças pequenas, como, mais especificamente, das crianças pequenas com deficiência.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. **Revista de Educación Inclusiva**, Vol. 5, Nº. 1, p. 39-49, 2012

AINSCOW, Mel; BOOTH, Tony. **Guía para la Educación Inclusiva**: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. 3era edición, 2011. Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE). Disponível em <https://downgalicia.org/wp-content/uploads/2018/01/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva.pdf>. Acesso em 30/11/2023.

BACELAR, Alice Rosa. Quando começa a história da liberdade? **Revista Emília**, 2023. Disponível em: <https://emilia.org.br/quando-comeca-a-historia-da-liberdade/> Acesso em 30/11/2023.

BARROS, Manoel de. De passarinhos. In: **Compêndio para uso dos pássaros** (Poesia reunida 1937-2004). São Paulo: Alfaguara, 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001, **institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: CNE/CEB, 2001.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar 2022**. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. Lei Federal 8.069 de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. Brasília-DF, 1990.

BRASIL. Lei Nº 9394/1996, art 4. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 1996.

BRASIL. Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a **obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira'**, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei Nº 12.796/2013, art. 29. Altera a Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor **sobre a formação dos profissionais da educação** e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 05 abr. 2013.

BRASIL. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (**Estatuto da Pessoa com Deficiência**). Diário Oficial. Brasília, 6 de julho de 2015a.

BRASIL. Nota técnica conjunta nº 02 de 2015. **Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na educação infantil**. Secretaria de Educação Básica, 2015b.

BRASIL. Resolução nº 04 de 2009. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**, modalidade Educação Especial. Conselho Nacional de Educação - CNE, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Plano Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva** - PNEEPEI/MEC. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. Cartografia do trabalho docente na e para a educação inclusiva. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 21-30, ago./dez. 2008.

CORSARO, William. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Laurene Marília de Lima; ANGELUCCI, Carla Biancha; ROSA, Mariana. Confluências entre deficiência e infância: um ensaio sobre opressões e políticas de cuidado. **ZERO-A-SEIS**, Florianópolis, v. 24, p. 508-525, 2022.

COSTA, Laureane Marília de Lima; CABRAL, Ruth do Prado. Para um mundo acessível: mudando a forma de olhar para a deficiência. **ABPMC Comunidade**, 2018. Disponível em: <https://www.emap.com.br/wp-content/uploads/2020/06/Para-um-mundo-acess%C2%B0vel-mudando-a-forma-de-para-olhar-a-defici%C3%A0ncia.pdf>. Acesso

em 12/09/2023.

EMEI NELSON MANDELA. **Projeto Político Pedagógico**, 2020. 151 pp.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 63ª edição. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz & Terra, 2020.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, p.20-28, jan./abr, 2002.

MACHADO, Rosângela; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; MELLO, Anahí Guedes **de**. A Escolarização das pessoas com deficiência no Brasil: educação inclusiva e produção de sentidos. In: SILVA, Solange Cristina; BECHE, Rose Clér Estivalette; COSTA, Laureane Marília de Lima. (Orgs) **Estudos da deficiência na educação**: anticapacitismo, interseccionalidade e ética do cuidado. Florianópolis: UDESC, 2022, p. 49-63.

MARTÍN, Mario Toboso. Capacitismo. In: R. Lucas Platero, María Rosón y Esther Ortega. **Barbarismos queer y otras esdrújulas**. Barcelona. Ed. Bellaterra, 2017. P. 73- 81.

MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011.

PICOLLO, Gustavo Martins; MENDES, Enicéia Gonçalves. Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 459-475, abr.-jun. 2013.

PRADO, Patrícia Dias. **Educação e cultura infantil em creche**: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas, SP. 1998. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

PRADO, Patrícia Dias; ANSELMO, Viviane S. "A brincadeira é o que salva": dimensão brincalhona e resistência das Creches/Pré-Escolas da USP. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, e214189, 2020.

RINALDI, Carlina. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Tradução: Marcelo de Abreu Almeida. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 235-247.

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação**. Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 299-318.

ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos; MACHADO, Rosângela. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**. A escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010. 51p. Disponível em <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/43213>. Acesso em 30/11/2023.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade**: Educação Infantil. – São Paulo: SME / COPED, 2019. 224 pp.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância contemporânea e educação infantil: uma perspectiva a partir dos direitos da criança. In: SALMAZE, Maria Aparecida; ALMEIDA, Ordalia. (Orgs) **Primeira Infância no Século XXI**: direito das crianças de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo. Ed. Oeste, 2013, p.131-148.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel (Coord.), **As crianças**: Contextos e identidades. Braga, Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997, p.9-30.

SEKKEL, Marie Claire. **A construção de um ambiente inclusivo na educação infantil: relato e reflexão sobre uma experiência**. 2003. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003. Acesso em: 06/12/2023.

SEKKEL, Marie Claire; MATOS, Larissa Prado. Educação inclusiva: formação de atitudes na educação infantil. **Psicologia Escolar e Educacional**, ABRAPEE, SP. Volume 18, Número 1, Janeiro - Abril de 2014, p.87-96.

NOTAS

TÍTULO DA OBRA

"EU NUNCA TINHA VISTO ELE FAZER ISSO": PERSPECTIVAS DE ADULTOS SOBRE AS CRIANÇAS PEQUENAS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA

"I had never seen this child do that": adults' perspectives on young children with disabilities at school

Larissa Busato Udiloff

Pedagoga
Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação
São Paulo, Brasil
larissaudiloff@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-6564-3451>

Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento

Doutora em Educação
Professora Associada
Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação

Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada
São Paulo, Brasil

letician@usp.br

 <https://orcid.org/0000-0002-5598-9472>

ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

Av. da Universidade, 308 - Sala 104 - São Paulo - SP - CEP 05508-040

AGRADECIMENTOS

Às entrevistadas Alice, Marina e Neilsa, pela receptividade e por todas as contribuições, e às crianças D., G., H. e R., por inspirarem as pessoas envolvidas na realização do manuscrito.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: L. B. Udiloff, M. L. Nascimento,

Coleta de dados: L. B. Udiloff

Análise de dados: L. B. Udiloff

Discussão dos resultados: L. B. Udiloff

Revisão e aprovação: L. B. Udiloff, M. L. Nascimento

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

O conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo não está disponível publicamente.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Aprovada pelo comitê de ética em pesquisa da FEUSP em 22/08/2023, processo 002/2023.

Entrevistadas: Alice Signorelli (RG 36.213.300-1); Marina Basques Masella (RG 39.067.820-X); Neilsa

Josefa de Moura (37.195.199-9). Entrevistadora: Larissa Busato Udiloff

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 12-06-2024 – Aprovado em: 29-08-2024