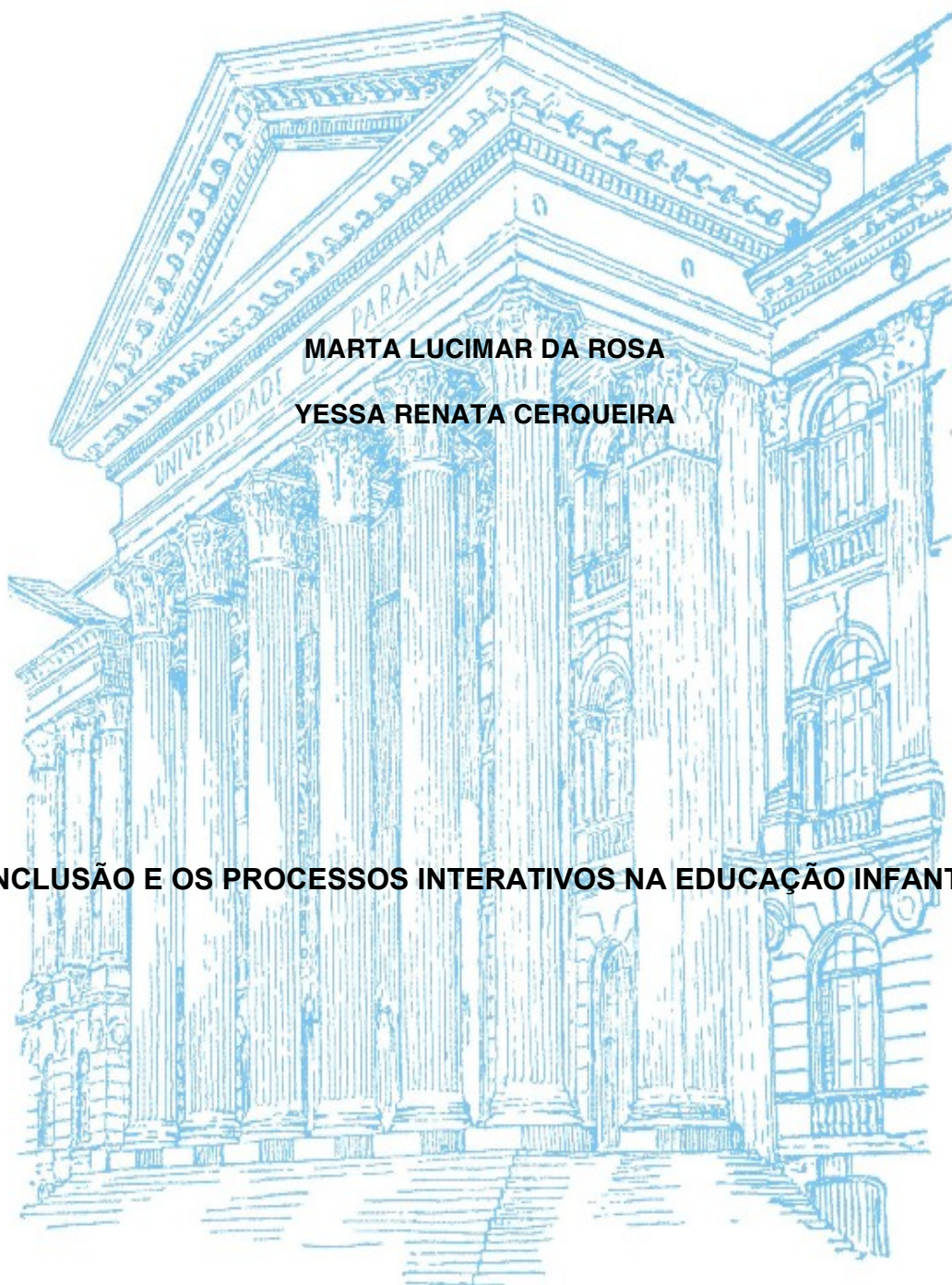


**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

**MARTA LUCIMAR DA ROSA  
YESSA RENATA CERQUEIRA**

**INCLUSÃO E OS PROCESSOS INTERATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**



Curitiba  
2015

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

**SETOR DE EDUCAÇÃO**

**CURSO DE PEDAGOGIA MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS**

**INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**MARTA LUCIMAR DA ROSA**

**YESSA RENATA CERQUEIRA**

**INCLUSÃO E OS PROCESSOS INTERATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso  
Pedagogia Magistério dos Anos Iniciais do  
Ensino Fundamental e Educação Infantil  
apresentado ao setor de Educação, da  
Universidade Federal do Paraná como  
requisito para aprovação.

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>Dr<sup>a</sup> Valéria Lüders**

Curitiba  
2015

**TERMO DE APROVAÇÃO**

**MARTA LUCIMAR DA ROSA**

**YESSA RENATA CERQUEIRA**

Trabalho de conclusão de curso aprovado como requisito parcial para obtenção do Diploma de ensino superior em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>Dr<sup>a</sup> Valéria Lüders  
Universidade Federal do Paraná  
Presidente da Banca

---

Prof<sup>a</sup>Dr<sup>a</sup> Maria de Fátima Minetto  
Membro da Banca

Curitiba

2015

## **DEDICATÓRIA**

Dedicamos esse trabalho às crianças, que direta ou indiretamente fizeram parte de nossa caminhada acadêmica e que nos possibilitaram estudar e pesquisar a fantasia, a brincadeira, a alegria, o ser criança. Em especial, às crianças que participaram da realização dessa pesquisa.

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos primeiramente à Deus por mais essa conquista.

À família pela compreensão dos momentos em que estivemos ausentes, em especial aos companheiros e filhos.

Aos amigos e colegas de curso pela amizade durante a caminhada.

Aos docentes que participaram da nossa formação, em especial a Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ângela Maria Scalabrin Coutinho e a Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria de Fátima Minetto pelo incentivo à pesquisa.

À nossa orientadora Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Valéria Lüders pelo suporte, correções e incentivo no pouco tempo que lhe coube.

À todos que lutam por uma educação mais inclusiva.

## RESUMO

O presente trabalho é um estudo sobre a Educação Infantil objetivando verificar a qualidade das interações entre professores e crianças especialmente quanto à inclusão na Educação Infantil. Pautado nos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil de 2009, bem como em observações realizadas em uma turma de maternal II de um CMEI da rede municipal de Curitiba/PR, analisa-se o papel do professor como mediador no processo de interação e inclusão. Decorrente dessa análise, considera-se que os professores contemplam grande parte do que é proposto nos indicadores, visto que promovem a inclusão da criança com necessidade especial ao possibilitarem momentos de interação entre ela e as crianças de mesma ou diferente faixa etária. Constatou-se assim a relevância do papel do educador como mediador nesses processos de incluir e interagir.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Inclusão. Interação. Indicadores de Qualidade na Educação Infantil.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>2. HISTORICIDADE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL .....</b>	<b>4</b>
2.1 A Educação Especial e suas concepções: Inclusão X Integração .....	6
2.2 Panorama legal: Educação Especial e Inclusiva .....	8
2.3 Educação Especial no Estado do Paraná .....	11
<b>3. A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....</b>	<b>13</b>
3.1 Panorama legal e as concepções: entre o cuidar e o educar.....	15
<b>4. INTERAÇÃO: INDISPENSÁVEL NA INCLUSÃO .....</b>	<b>19</b>
<b>5. METODOLOGIA .....</b>	<b>24</b>
5.1 Método de pesquisa .....	24
5.2 A escola participante do estudo.....	24
5.3 Os participantes do estudo.....	24
5.4 Procedimentos de coleta de dados.....	24
5.5 Procedimentos de análise dos dados.....	27
<b>6. DISCUSSÃO .....</b>	<b>28</b>
6.1 Respeito à dignidade das crianças .....	28
6.2 Respeito ao ritmo das crianças .....	29
6.3 Respeito à identidade, desejos e interesses das crianças.....	30
6.4 Respeito às ideias, conquistas e produções das crianças .....	32
6.5 Interação entre crianças e crianças .....	34
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>38</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>40</b>

## **1. INTRODUÇÃO**

Muitos são os desafios educacionais na atualidade, e a inclusão de crianças com algum tipo de dificuldade certamente é um deles, por isso merece evidência. Bolsanello (2010), afirma que o início da educação inclusiva é na educação infantil, na fase em que as riquezas de estímulos físicos, emocionais, psicomotores, cognitivos e sociais, assim como a convivência com as diferenças colaboram com as relações interpessoais. (BOLSANELLO, 2010, p. 5)

Na realidade contemporânea, em que o processo de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais está em ascensão, é natural que se encontre nesse contexto escolar uma infinidade de diferenças e especificidades entre as crianças. Dependerá do professor e de todos os personagens envolvidos nesse processo educativo, respeitar, sensibilizar e promover a socialização dessas crianças de forma acolhedora.

Para Sasaki (2005), a inclusão é a adequação contínua dos sistemas sociais, dos fatores que excluem certas pessoas do seu seio, pois é a sociedade que precisa estar adaptada para receber seus membros e não o contrário.

De acordo com Bolsanello (2010), todos os alunos possuem necessidades educacionais individuais, uma vez que cada um possui um ritmo e interesses diferentes. E alunos com necessidades educacionais especiais são aqueles com acentuadas dificuldades ou limitações em seu desenvolvimento, podendo ser biológica, psicológica, social e cultural que necessitarão de maiores recursos sociais e educacionais para desenvolver suas potencialidades.

Para Ferreira (2005), no Brasil existem sempre expressões com os mesmos dilemas e preocupações dos professores, algumas dessas falas trazendo a educação inclusiva, a inclusão e necessidades especiais. Seu texto abarca as falas do meio educacional, relatos que trazem em relação a inclusão a falta de preparo dos professores, a não negação que exista o direito, mas que falta adaptação física e preparo para receber crianças com necessidades educacionais especiais.

No enredo da educação infantil existe a preocupação em elaborar um planejamento que possa educar e cuidar simultaneamente. Para Maranhão (2011), o currículo ao se tratar de crianças menores de 6 anos, necessita levar em conta os



cuidados, o tempo, as atitudes, cuidados corporais, as interações e as brincadeiras num ambiente que promova o desenvolvimento diverso das potencialidades infantis, assim como as relações entre família e profissionais.

Vale considerar que as brincadeiras, rotinas, interação, alimentação, necessitam da observação mais atenta, e o preparo do professor faça diferença durante a considerável jornada de 8 horas em que as crianças estão sob seus cuidados. A mediação e participação do educador na tentativa de oportunizar a socialização de crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no ambiente escolar poderá ser um fator indispensável.

Na rotina semanal dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), o professor muitas vezes com seu olhar atento nas ações da criança, identifica alguma dificuldade ou necessidade individual. Uma dificuldade percebida pelo educador ou trazida pela família, a qual exija um maior apoio na rotina escolar, poderá gerar inseguranças em professores e profissionais que atuam na educação infantil. Nesse contexto, Bolsanello (2010), explicita que a inclusão depende das atitudes do docente frente as necessidades especiais, do seu olhar nas relações sociais, na forma como percebe e gerencia as diferenças dentro de sala de aula.

Os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil do Ministério da Educação (BRASIL, 2009), traz preocupações com a qualidade de interação que envolve um meio de relações sociais entre as crianças e os adultos, que por sua vez mediam esse contexto infantil. Segundo esses indicadores, a cidadania, a cooperação, o respeito às diferenças e o cuidado com o outro são aprendidos na vivência cotidiana. Os mesmos indicadores sinalizam a atenção ao detalhes dessas relações infantis, assim como também o fato de que cabe aos adultos envolvidos permearem situações de respeito às diferenças, ao ritmo, a dignidade da criança, suas identidades, desejos e interesses. Prioritariamente, a instituição de educação infantil deve ser provedora de interações humanas positivas e enriquecedoras no contexto infantil.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, está aos poucos se distanciando daquela visão assistencialista que lhe foi atribuída por muito tempo, a ponto de ganhar o reconhecimento da sua importância na socialização e construção do desenvolvimento cognitivo das crianças de 0-6 anos. Dada a sua relevância, hoje é porta de entrada das políticas inclusivas na educação, em que afirma a LDB

(BRASIL,1996), de que a oferta da educação especial, enquanto dever constitucional do Estado deve ter início na Educação Infantil.

Durante a vida acadêmica, mediante observações realizadas no estágio curricular, na etapa da educação infantil, especificamente em CMEIs, foi constatado a inclusão de crianças com necessidades especiais desde o berçário. Sabe-se que nessa fase a criança é dependente do adulto em suas ações e necessidades, e tratando-se do atendimento da criança com NEE, a mesma exige um olhar mais atento por parte do educador em toda rotina escolar.

Os CMEIs da contemporaneidade mostram-se um local indispensável para a socialização das crianças, Schimitt (2011) afirma que "a creche se apresenta como espaço social, contexto onde os sujeitos se encontram cotidianamente, se comunicam, produzem e compartilham significados e sentidos". (SCHIMITT, p. 21)

Esse trabalho de pesquisa abordou o tema da relevância do professor nesse processo de interação e socialização entre as crianças com e sem necessidades educacionais especiais atendidas em um CMEI da rede pública municipal de Educação da cidade de Curitiba/PR.

O objetivo geral desse estudo foi o de verificar a qualidade de interações entre professores e crianças em situação de inclusão na educação infantil. Especificamente, os objetivos foram: a) identificar a qualidade das relações entre os professores e crianças; b) registrar especificidades na interação com crianças de inclusão.

## 2. HISTORICIDADE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O tema inclusão muito debatido na contemporaneidade, ainda encontra muitos desafios a serem superados, principalmente no que diz respeito ao ambiente escolar. Contudo, a sua caminhada aponta mudanças na Educação Especial, na maneira de ver as deficiências, no decorrer do tempo e das condições sócio-históricas.

Na antiguidade pouco se têm de relatos da vida do deficiente<sup>1</sup> grego e/ou romano a não ser através da literatura. Por exemplo, na Grécia, os deficientes eram segregados. Enquanto que em Roma, havia lei que permitia que crianças deficientes fossem eliminadas por serem consideradas improdutivas e um "peso" para a sociedade. (ARAUJO, 2013).

Segundo o caderno Projeto Escola Viva (2005), na Idade Média, com o advindo do cristianismo (doutrina da caridade e amor ao próximo), ficou proibido o extermínio de pessoas deficientes e com algum tipo de doença física ou mental, porém esses eram largados à própria sorte e muitas vezes usados como forma de diversão (bobos da corte). Anos mais tarde a Igreja Católica ameaçada pelo clero, e temendo perder o poder político e econômico, tentou se proteger lançando a perseguição, caça e extermínio daqueles que fossem contra a igreja, sob a defesa de que eram hereges ou endemoniados. Existem registros de documentos papais que ditam ao clero os procedimentos, punições e torturas impostas aos hereges, deficientes e todos aqueles que fossem contra o poder autoritário da igreja. (BRASIL, 2005, p.8-10).

Conforme o caderno acima citado, tais impasses e conflitos de pensamento, fez com houvesse um rompimento dentro da igreja por parte de Martin Lutero, membro do clero que discordava da dicotomia da prática cristã. Lutero fundou nova igreja com padrões diferentes do que estava sendo seguido, e deu início a Reforma Protestante. Entretanto, a pessoa com deficiência se manteve oprimida, agora com o discurso de que eram seres diabólicos ou de que vieram ao mundo para pagar pecado. Nesse sentido:

---

<sup>1</sup> Termo utilizado pelo autor para referir-se atualmente às pessoas com necessidades especiais.

<sup>2</sup> O nome é fictício para manter o sigilo da identidade por questões éticas.

<sup>3</sup> Todos os nomes mencionados são fictícios para preservar a identidade das crianças observadas.

A rigidez ética carregada da noção de culpa e responsabilidade pessimista do homem, entendido como uma besta demoníaca, quando lhe venha a faltar a razão ou a ajuda divina. (...) O homem é o próprio mal, quando lhe falece a razão ou lhe falte a graça celeste a iluminar-lhe o intelecto: assim, dementes e amentes são, em essência, seres diabólicos.(PESSOTI, 1984, apud ARAUJO et al; 2013)

No Brasil, é poca do Império (1854-57), criou-se para atender pessoas cegas e surdas, as primeiras instituições que serviriam de residência e trabalho. Somente mais tarde, por volta de 1950 é que se teve a preocupação com as áreas de deficiência intelectual e física. Todavia, esse tipo de atendimento perdurou mais de um século e trouxe para a contemporaneidade algumas dessas práticas e concepções. Vale assinalar que essas iniciativas tiveram interesses pessoais (atender um familiar) e de caráter privado. Já a pouca representação nos movimentos sociais não fez com que obtivesse uma oferta significativa para a Educação Especial.

Em 1926 é fundado o Instituto Pestalozzi, especializado no atendimento às pessoas com deficiência mental, e vinte anos depois, será o primeiro a prestar atendimento educacional às pessoas com superdotação. Neste contexto, é fundada em 1965 a primeira APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

Com o término da Segunda Guerra mundial, a insatisfação social com as barbáries cometidas, impulsionou movimentos que culminavam na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Esse documento serviu de inspiração as políticas públicas e instrumentos jurídicos, o que motivou as primeiras ações de caráter público para atender os brasileiros com deficiência. Talvez esse tenha sido um dos pontos mais importantes para a Educação Especial, uma mudança na concepção das pessoas com deficiência, agora vistas como cidadãos de direitos e deveres.

O direito dos "excepcionais" à educação dentro do sistema geral de ensino, se deu com a fundamentação da Lei das Diretrizes de Bases da Educação Nacional-LDBEN, Lei nº4.024/61, que mais tarde foi alterada pela Lei nº5.692/71, ao definir:

...tratamento especial para os alunos com deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais (BRASIL, p.12, 2010).

Sob forma de amparo às pessoas com deficiência e superdotação, o MEC cria em 1973 o Centro Nacional de Educação - CENESP, para gerir a educação especial no Brasil por meio de representações assistenciais e iniciativas isoladas do Estado. Apesar disso, o acesso universal à educação não acontece, e as "políticas especiais" continuam sendo a concepção usada no que diz respeito a alunos com deficiência. Contudo no caso dos alunos de superdotação, permanecem sem um atendimento especializado que dê conta de suas especificidades.

Após a Segunda Guerra, o quadro mundial em âmbito político, social e econômico era complexo e reforçava o "paradigma de serviços", novo modelo de atendimento as pessoas com deficiência, o qual buscava implementar os serviços de Reabilitação Profissional por meio da preparação para integração ou reintegração na vida social. A partir daí, os avanços nas pesquisas nas áreas das Ciências Sociais e Psicologia passaram a considerar que as deficiências poderiam ser geradas por fatores socioculturais.

Entre a década de 1970-80, os avanços tecnológicos e transformações sociais exigiram da sociedade uma nova relação com os grupos socialmente estereotipados, ficando evidente que o grupo dos marginalizados eram segregados dos seus direitos da vida em sociedade, fato esse, que levantaria um novo modelo denominado "paradigma de suportes". Tal paradigma disponibilizaria suportes no âmbito econômico, social, físico e instrumental, permitindo acesso aos recursos disponibilizados aos cidadãos comuns, culminando no processo denominado de inclusão social.

## 2.1 A Educação Especial e suas concepções: Inclusão X Integração

No atendimento escolar à crianças com deficiências há algumas diferenças básicas que possuem relevância para se compreender o porquê de tantas leis, resoluções e documentos que orientam ações culturais, sociais e pedagógicas importantes para essa população tão excluída socialmente.

Segundo Sartoretto (2011), o fundamento filosófico mais radical em defesa da convivência da pessoa com deficiência no meio social comum, é que todos por natureza, além de qualquer lei ou constituição, nascemos iguais e com os mesmos direitos, que entre eles está o de convivermos com nossos semelhantes. Logo,

afirma que o direito escolar da criança ou adolescente a estar em sala de aula com seus semelhantes de mesma idade é anterior ao direito do professor oferecer aulas, é um direito natural. A mesma autora (2011), aponta que o direito à educação e à convivência é irrevogável, pois, onde o ser humano mais aprende é nas relações e interações com seus semelhantes na vida e não apenas com um professor, em que com bons projetos e roteiros de trabalho o aluno é o protagonista.

Existem dois movimentos de inserção de crianças e adolescentes com deficiências nas escolas; a integração e a inclusão. Há diferenças na maneira de como e em quais contextos ocorrem.

No movimento de integração há uma concepção de inserção da pessoa em classe comum, sendo desconsiderados detalhes necessários para que haja uma efetiva entrada e participação do aluno nos processos de ensino e aprendizagem, além da falta das adaptações do currículo, materiais, recursos, avaliações entre outros. Ou seja, dentro da instituição escolar essa criança ou aluno está inserido, mas ele precisa adaptar-se ao processo educativo, e não o contrário. Pode vir acompanhado de um trânsito entre classe especial e classe regular de ensino segregando o atendimento. (MANTOAN, 2015)

O movimento de inclusão abrange todas as esferas do ensino. Procura-se transformar a integração pela retomada de igualdade de direitos não apenas dentro da escola, mas socialmente ao incluir alunos excluídos pelos mais diversos motivos. Com isso, necessita-se de um olhar pedagógico mais abrangente capaz de ir além da atenção especial aos que aparentemente precisam, mas que de maneira ampla, colabore com as necessidades em toda estrutura escolar, ou seja:

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. (BRASIL, 2007)

Na inclusão escolar tem-se uma reformulação do processo para atender as necessidades de todos os alunos, partindo de uma concepção de que as diferenças e especificidades são existentes em todas as pessoas. Nesse sentido considera-se que: “A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge

apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.” (MANTOAN, 2015, p. 23).

Desenvolver escolas inclusivas é meio fundamental para uma sociedade mais justa e democrática, para a possibilidade da igualdade de oportunidades, onde a escola, não é apenas espaço para transmissão de culturas, mas também espaço de direitos à convivência, a construção de identidade pessoal, acesso a qualidade de educação, ao desenvolvimento pleno, ao aprender, entre muitos possíveis, a acolhida de todos. (GUIJARRO, s/d).

Conclui-se, portanto, que inclusão é diferente de integração. A primeira seria mais ampla ao envolver todos os alunos considerando suas especificidades, em que todos somos passíveis de ter algum tipo de necessidade. Por outro lado, a integração pretende trazer os alunos com deficiência para um ensino regular, em classe comum, afim de que a mudança aconteça no sujeito especial em busca da normatização, e não o contrário, a escola mudar para receber esse aluno. Ou seja, trata-se de uma inclusão que exclui e segrega.

À primeira vista pode parecer uma simples comparação de olhares sobre o tratamento a ser dado às pessoas com deficiência, mas na prática aqui no Brasil e no mundo, essa diferença nem sempre foi muito simples, muito menos, a maneira de pensar e tratar as pessoas com qualquer tipo diferente do padrão "normal" imposto socialmente. Permeando as bases legais que vieram corroborar com a efetivação da inclusão, passamos por alguns marcos legais que merecem nota na sequência.

## 2.2 Panorama legal: Educação Especial e Inclusiva

Na perspectiva educacional brasileira tivemos na primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação, Lei Nº4.024 de dezembro de 1961, apenas uma breve orientação sobre educação especial, em dois artigos: 88 e 89, em que os excepcionais devem se adaptar ao sistema comum de ensino, não se exige ainda nada que possa contribuir para o acesso a esse sistema. Nota-se isso no art.88: “A educação dos excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.”(BRASIL, 1961, s/p).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº5.692, de 11 de agosto de 1971, que viria para modificar a lei anterior, pouco contribuiu. Trata da educação especial apenas em um artigo, considerando que os alunos com deficiências físicas ou mentais, superdotados ou com atrasos escolares referente idade/matricula, devem ter "tratamento especial". (BRASIL, 1971).

Na Constituição Federal de 1988 no art.3º (inciso IV), tem-se como objetivo o tratamento em igualdade de todos independente raça, cor, sexo, idade e outros. Assim como no art. 205, a educação aparece como um direito de todos, garantindo pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. O art. 206 determina a igualdade de condições do acesso e permanência na escola, assim como a liberdade de aprender, ensinar e pesquisar. Destaque para o art. 208, inciso III, que norteia como dever do Estado a oferta de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988).

Em junho de 1994, a Declaração de Salamanca, documento sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, elaborado na Espanha, se torna um marco no âmbito da educação inclusiva, trazendo mudanças significativas para os próximos passos políticos, econômicos e sociais em relação a toda diversidade social mundial.

A resolução acima citada ressalta que toda criança tem direito à educação, e aponta ainda concepções para um meio escolar inclusivo, capaz de abranger toda e qualquer especificidade da criança. Sugere maior mobilidade dos órgãos políticos, assim como, reforça a entrada da criança com qualquer necessidade educacional especial originária em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem, em escola regular. Desse modo, a escola deve acomodar todas as crianças independente de suas condições sociais, físicas, intelectuais, sociais, linguísticas, emocionais ou outras. (BRASIL, 1994).

Em 1996, a normatização do ensino de educação especial ganhou destaque na LDB 9.394/96, mais especificamente no capítulo V, artigos 58-60. Sendo a oferta um dever do Estado com início na educação infantil de 0 a 6 anos, como uma modalidade oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, com o devido apoio de material, currículo, métodos, e recursos de aprendizagem aos educandos que necessitem de apoio especializado, assim como professores especializados



para atender as peculiaridades desses alunos inseridos em sala comuns.(BRASIL, 1996).

No ano de 2007, as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva asseguram a responsabilidade dos sistemas de ensino se organizar estendendo essa perspectiva à todos os níveis e modalidades de ensino. Nesse caminho inclusivo da educação, iniciado na educação infantil até o ensino superior, tem-se por objetivos nas escolas regulares: o acesso, a participação e a aprendizagens dos alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Aaltas Habilidades/Superdotação. A partir da orientação da Política Nacional os sistemas de ensino devem promover respostas às necessidades educacionais garantindo:

Um Atendimento educacional especializado; Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL,2007, p. 8).

Cabe ainda aos sistemas de ensino, segundo a mesma Política Nacional, ofertar um atendimento educacional especializado, contando que esse serviço é de suma obrigatoriedade em qualquer nível ou modalidade de ensino. Vale destacar orientação a partir da educação infantil, uma vez que ela é porta de entrada para um pleno desenvolvimento global do aluno, pois a criança em sua faceta lúdica e com possibilidades de viver múltiplas experiências por meio do brincar em diversos aspectos físicos, sociais e psicomotores terá a oportunidade de favorecer suas relações interpessoais.

Mantoan (2015) nos diz que nossas políticas equivocadas ou não, continuam a “apagar incêndios”, não avançam e não questionam como deveriam. A inclusão é a grande oportunidade de pais, professores e alunos demonstrarem suas competências, seus poderes e suas responsabilidades educacionais. Ainda afirma que os professores devem retomar o poder da escola àqueles que de fato fazem a educação acontecer, considerando que:

Os alunos não são virtuais, objetos categorizáveis - eles existem de fato, são pessoas que provêm de contextos culturais os mais variados,

representam diferentes segmentos sociais, produzem e ampliam conhecimentos e têm desejos, aspirações e valores, sentimentos e costumes com os quais se identificam. (MANTOAN, p. 42, 2015).

Independente do termo legal que oriente, pessoas são pessoas e merecem o melhor de qualquer profissional que esteja disposto à fazer a diferença na vida do outro.

### 2.3 Educação Especial no Estado do Paraná

Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Especial (2006), o Paraná criou em 1939 a primeira escola especial (Instituto Paranaense de Cegos) em funcionamento até hoje. Em 1963 foi um dos pioneiros em considerar a Educação Especial um campo de estudo na Pedagogia. De acordo com o mesmo documento: "esse marco histórico guarda um significado para a compreensão atual da Educação Especial, já que as concepções sobre a natureza do atendimento realizado, que o antecederam e o sucederam, relacionam-se a uma complexa luta de interesses decorrentes das transformações políticas e econômicas por que passaram as diversas formações sociais". (CURITIBA, 2006, p. 16)

Consoante ao Paraná (1994) foi na década de 1970 que se expandiram as escolas especiais públicas para outros municípios, e foram criadas as classes especiais com atendimento por área de deficiência, levando essa modalidade também para o interior por meio dos Núcleos Regionais de Educação. A partir daí foi expandida de forma gradual a oferta da Educação Especial no Estado, sendo fortalecida por uma política de institucionalização.

Entre 2000 e 2002, houve uma grande mobilização em torno do processo de inclusão, onde foi elaborado um documento com o intuito de sistematizar uma política pública de inclusão educacional. O documento foi baseado em pesquisas feitas com os Núcleos de Educação, e organizações governamentais e não-governamentais. Dessa pesquisa foram levantados os desafios que precisavam ser superados para uma política de ação mais inclusiva.

Em 2003 a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) passou a implementar várias ações reforçando que o processo de inclusão se daria gradativamente caso existisse apoio aos alunos, família e professores. Nesse sentido, a SEED lutou duramente visando suprir as necessidades educacionais

especiais desses alunos. Nessa época a criação do primeiro Concurso Público para Educação Especial da história do Paraná nomeou quase 5.000 professores especializados. A realização do concurso propiciou um significativo aumento no atendimento de alunos da Educação Especial entre 2003-2006.

Em nível municipal, as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba mostra como relevantes alguns pontos: assumem a responsabilidade de ofertar uma educação de qualidade para todos, com atenção aos estudantes com necessidades educacionais especiais, e que ocorram em classes regulares sempre que possível, prestando suporte aos estudantes que precisam de serviços especializados. Nesse processo estão os recursos avaliativos, materiais de apoio, profissionais especializados, adaptações curriculares necessárias e uma união entre pais, comunidade e escola.

Em Curitiba, a inclusão ocorre com um trabalho em conjunto ou, como o próprio documento nos relata, como uma rede de apoio para debater, discutir, trocar ideias, estratégias, meios que ajudem estudantes e professores enfrentando problemas para combater os empecilhos importantes à educação inclusiva de qualidade (CURITIBA, 2006).

Segundo a Coletânea XIX de Legislação Educacional (2011) do Governo do Estado do Paraná, a Resolução Nº4.459/11: "Altera, a partir do início do ano de 2012, a denominação dos serviços de apoio pedagógicos especializados na modalidade da Educação Especial". Essa mesma coletânea esclarece com a Instrução Nº012/11 SEED/SUED, que a: "Alteração na denominação das Escolas de Educação Especial para Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial". (PARANÁ, 2011).

A Lei nº14.681, de 24 de junho de 2015, aprova o Plano Municipal de Educação - PME- da cidade de Curitiba, tendo vigência por 10 anos. Consoante a PME, o que se pretende na meta de nº4 que trata da Educação Especial é de:Universalizar para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (CURITIBA, 2015).

### 3. A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Quando olhamos uma criança hoje e percebemos sua importância no seio familiar e na sociedade, ou ainda, quando ouvimos falar de políticas públicas e documentos em prol dessas crianças, fica difícil imaginar que nem sempre foi assim.

A atenção e a forma de ver a criança e/ou a infância, passou por um grande processo histórico. Antes mesmo da descoberta do Brasil, crianças eram trazidas pra cá nas navegações com o intuito de exploração de sua força de trabalho, uma vez que eram consideradas adultos em miniatura. De acordo com Lage e Rosa:

Analisar a história da criança brasileira é dar de cara com um passado que se intui, mas que se prefere ignorar, cheio de anônimas tragédias que atravessaram a vida de milhares de meninos e meninas. O abandono de bebês, a venda de crianças escravas que eram separadas de seus pais, a vida em instituições que no melhor dos casos significavam mera sobrevivência, as violências cotidianas que não excluem os abusos sexuais, as doenças, queimaduras e fraturas que sofriam no trabalho escravo (PRIORE, 1991, *apud* LAGE; ROSA *et al.*, 2011, p. 3).

Em 1550, no Brasil, a mão de obra indígena começaria a ser substituída pelos negros que chegavam em navios negreiros. Nessa época a mão de obra masculina era mais valiosa, e crianças e mulheres eram separadas de suas famílias para trabalhar para seus donos, sendo explorados até a morte. A expectativa de vida das crianças era baixa, uma vez que proliferavam muitas doenças como o sarampo, mal dos sete dias, sarna e lombrigas.

No meio rural, muitas crianças eram levadas pra casa como filhos de criação para mais tarde usar da força de trabalho. Já no meio urbano, crianças recém nascidas eram abandonadas em latas de lixo, terrenos baldios e ruas, afim de ocultar uma gestação fora do casamento ou de mulheres solteiras. Diante dessa situação, afim de proteger as crianças do infanticídio e principalmente as proteger a moral das mulheres brancas e solteiras, criou-se a Roda dos Expostos que se tratava de um instrumento em forma cilíndrica e com uma divisória no meio, fixado no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior da parte externa, o expositor colocava a criança que enjeitava, girava a Roda e puxava um cordão com uma sineta para avisar à vigilante – ou Rodeira – que um bebê acabara de ser abandonado, retirando-se furtivamente do local, sem ser reconhecido. (MARCÍLIO, 1998, *apud*, TORRES *et al.*; 2006, p.107)

A modalidade de ensino dita como "primeira infância", surgiu com o alemão Friedrich Froebel, que criou os "jardins de infância", fazendo uma analogia da criança com uma pequena planta que precisa dos cuidados de um jardineiro desde pequena, para que cresça e desenvolva bem. Nesse sentido:

O jardim-de-infância de Froebel foi sustentado pelo pressuposto de que a comunhão das crianças pequenas entre si já oferece grande potencial educativo. A educação escolar deve ser antecipada pelo cuidado especial das forças mentais da criança pequena, Froebel dá continuidade aos pensamentos de Pestalozzi de uma educação materna. Ele estuda e pesquisa leis da natureza e tenta com isto interpretar o desenvolvimento do homem. Como filósofo e pedagogo procura aplicar ao homem a vida da natureza. Todas as aparências representam uma totalidade divina, que por sua vez se desenvolve nas particularidades. Somente quem chegou a conhecer o todo, pode se dedicar às partes, em que ele enxerga a totalidade última, Deus.(CONRAD, 2000, *apud* MARAFON *et al.*, 2012, p.3)

Baseada na idealização de Froebel, o primeiro jardim de infância brasileiro é fundado em 1875, por Joaquim Menezes Vieira. Apesar de seu caráter particular, Menezes acreditava que esse tipo de estabelecimento deveria atender crianças com pouca condição econômica e/ou negras libertas do ventre livre. A educação nessa época priorizada para a elite tinha apoio do Estado, e somente duas décadas após a criação do jardim de infância particular é que irá surgir no âmbito público.

Com a chegada da industrialização, chegou também a exigência de mão de obra de mulheres para trabalharem nas fábricas, surgiu assim a necessidade de um local para as mães deixarem seus filhos pra trabalhar. Assim sendo, algumas fábricas criaram vilas operárias, creches e escolas maternais para atender os filhos das operárias ficando garantido o controle das fábricas sobre seus funcionários dentro e fora dela.

Entre a década de 30 e 50 as creches externas às indústrias eram atendidas por entidades filantrópicas, médicos sanitaristas (preocupados com a higiene dos mais pobres), e mais tarde, receberiam também doações das famílias mais abastadas da região, além de ajuda governamental. Nesse sentido,

[...]o trabalho junto às crianças nas creches nessa época era de cunho assistencial-custodial. A preocupação era com a alimentação, higiene e segurança física das crianças. Um trabalho voltado para a educação, para o desenvolvimento intelectual e afetivo das mesmas não era valorizado. (OLIVEIRA, 1992, p. 19).

Em meados de 1927, muitas crianças que saíam da casa de recolhimento para morar nas ruas e viviam na extrema pobreza, começaram a causar preocupação pra sociedade, uma vez que pra sua sobrevivência praticavam furtos contribuindo para o aumento da criminalidade. Após o Golpe militar de 1964, afim decorrigir, reprimir e integrar os menores que significavam riscos para a sociedade, foi criada a FUNABEM (Fundação Nacional do Bem Estar do Menor).

Afim de justificar a ideia da marginalidade das camadas sociais mais pobres, surgiu entre as décadas de 60 e 70, no Brasil e exterior a teoria da "privação cultural". Essa teoria acreditava que uma "educação compensatória", seria o suficiente para possibilitar a superação da precariedade das condições de vida das crianças que eram atendidas em creches.

O atendimento dado nas pré-escolas particulares tinham um contexto diferente daquele prestado nas creches e pré escolas públicas. De acordo com Oliveira (1992), enquanto as crianças mais ricas, consideradas dinâmicas e capazes de desenvolver-se eram introduzidas em ambientes estimuladores, com a ideia de carência e deficiências, as crianças pobres eram atendidas em creches. (OLIVEIRA,1992).

Atualmente as creches tem sido cada vez mais reivindicadas e presentes nas promessas políticas, uma vez que as mesmas se tornaram um local de extrema importância para as socialização e desenvolvimento das crianças, bem como para a tranquilidade dos pais que precisam dispor desse espaço para deixar seus filhos enquanto trabalham.

### 3.1 Panorama legal e as concepções: entre o cuidar e o educar

Para além do assistencialismo que muito marcou a história da educação infantil, temos um movimento que legalmente nos tem mostrado um outro lado entre o cuidar e o educar crianças de 0 a 6 anos.

Em 1967 prevalece ainda a ideia de assistência à criança carente em creche e pré-escola, mas agora com o apoio da Unicef - organismo internacional de assistência no campo da saúde e nutrição que passa a atuar também na educação infantil. Apartir daí, tem-se uma preocupação com aspecto da educação formal das

crianças, oferecendo nas escolas maternas e parques infantis um trabalho, entendido como "escolar".

Cerisara (1999), diz que a Constituição de 88 e a LDB N° 9.394/96 tiveram grandes impactos na Educação Infantil brasileira. Primeiro pela Constituição reconhecer o direito da criança pequena ter acesso às creches e pré escolas, e segundo, na LDB pela primeira vez, incluir a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, vindo a constituir um nível de ensino. Estas duas leis, segundo a autora, podem ter contribuído para a concepção de que cabe as instituições de educação infantil a tarefa de trabalharem de forma indissociável e complementar a educação e o cuidado das crianças pequenas. A mudança do olhar em relação a criança pequena muda concepções que envolvem essa dicotomia entre o assistencial e o pedagógico, pois

Educar uma criança significa promover um crescimento integral do indivíduo e também desenvolver a solidariedade, a capacidade de enxergar o outro e a tolerância para com outros modos de ser, de modo a ter respeito e responsabilidade para com os demais. (TRISTÃO, p.47, 2006).

Cuidar de si e do outro são comportamentos que exprimem muito como certa cultura ou crença mantém suas tradições e costumes. A cultura de um país, ou a própria concepção de uma sociedade sobre seu corpo influenciam em como essa prática ocorre em todos os sentidos. O cuidar do corpo não se limita as extremidades físicas, todo nosso corpo limita se àquilo ditado por uma cultura.

No âmbito pré-escolar brasileiro concebemos o "cuidar e o educar" como ações simultâneas, expressão conhecida no meio acadêmico como processos indissociáveis, pois, "a consideração da criança no seu desenvolvimento integral indica que deve haver a preocupação em considerá-la em todas as suas dimensões, tanto nas necessidades físicas ou sociais, ou seja, educá-la e cuidá-la." (COUTINHO, 2002a, p. 2).

Compreendendo que a criança é um sujeito integral e que no seu desenvolvimento necessita de cuidados desde seu nascimento, a instituição deve proporcionar os meios para que de fato ocorra. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil de 1999, em seu Art. 3º, inciso III:

As instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a

integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível. (BRASIL, 1999).

A criança dentro e fora de um sistema pré-escolar possui mais anseios e necessidades além do brincar. Dentro da instituição esse cuidar e educar devem estar mais que intimamente ligados, pois ali estão profissionais que servem de organizadores de uma rotina pensada com e para o sujeito criança. O foco deve considerar pequenos sujeitos que dormem, comem, brincam, interagem, observam, questionam, entre outros. Pequenos que possuem tempos e vontades próprias e que convivem dentro de um espaço comunitário, muitas vezes são atendidos mecanicamente.

Nessa relação do "educando e cuidando", permeia-se as necessidades humanas voltados ao corpo. Havendo a precisão de ambientes que proporcionem interações constantes, momentos individuais, e que ainda propiciem experiências enquanto seres que sentem pelo cheiro, pelo toque, pelo gosto pelo olhar e pela audição. (COUTINHO, 2002b, p. 85).

Ao cuidar da criança, o adulto interage com ela e percebe suas necessidades. A cultura por de traz do cuidar carrega uma intencionalidade, podendo variar a depender do tipo de cultura e de cada sociedade, ou também, do que se pretende com esse cuidar, moldando tais comportamentos afim de que a criança se manifeste de outra forma. Cada contexto sociocultural expressa suas concepções de desenvolvimento infantil através do modo como cuidam, interagem e respondem as necessidades da criança que estão educando, pois, designam significados as suas expressões. (MARANHÃO, 2000).

Ferreira (2003) traz a tona uma grande questão que nos faz refletir acerca dos conflitos entre educar e cuidar. Segundo ela há uma discriminação em realizar o serviço por parte das profissionais, onde quem educa não se propõe a cuidar e quem cuida não se considera apto a educar. Essa problemática envolve alunos com necessidades educacionais especiais, uma vez que esses necessitam de maior atenção às suas individualidades, além das adaptações ao mobiliário, ao acesso, ao currículo, entre tanto, necessitam de olhares mais humanos.

Ao cuidar da criança, o adulto também é visto por ela como modelo no desenvolvimento dos próprios hábitos cotidianos. Hábitos esses, que aos adultos estão facilmente incorporados no dia a dia (como lavar as mãos, alimentar-se, vestir-



se), entre tantos comportamentos que naturalmente fazem do adulto um sujeito independente. Maranhão (2011), afirma que nem sempre os cuidados de si e do outro são considerados como aprendizagens, mas que com bons modelos, tempo, espaços e materiais adequados à idade e ao contexto geram momentos para vivenciar atividades e experiências significativas de aprendizagens.

A autora supracitada, diz que o currículo para as crianças menores de 6 anos deve considerar o tempo, os espaços e as atitudes que compõem a vida institucionalizada da criança e de todos que a cercam, familiares e professores, num ambiente seguro provedor de interações e brincadeiras para o desenvolvimento infantil. Didonet (2003), afirma que,

Não há conteúdo “educativo” na creche descolados dos gestos de cuidar. Não há um “ensino”, seja um conhecimento ou um hábito, que use via diferente da atenção afetuosa, alegre, disponível promotora da progressiva autonomia da criança. (DIDONET, 2003, p. 6)

O professor e a família são partes importantes nesse processo, um trabalho em conjunto em benefício da criança que se encontra na dependência do adulto, seja em seio familiar ou na instituição, seja um bebê que mais necessite atenção ou uma criança com necessidades educacionais especiais. Falar em educação e cuidado é ser provedor de atenção no desenvolvimento da criança.

#### 4. INTERAÇÃO: INDISPENSÁVEL NA INCLUSÃO

Conforme o dicionário Aurélio, a palavra “Interação” pode significar: influência recíproca de dois ou mais elementos, ou ainda: fenômeno que permite a certo número de indivíduos constituírem-se em grupo, e que consiste no fato de que o comportamento de cada indivíduo se torna estímulo para outro.

Consoante Rego (2012), para Vigotski, um dos mais importantes teóricos russos do século XX, a interação acontece durante toda a vida do indivíduo nas suas relações em sociedade. Afirmo ainda, que as características tipicamente humanas não são um acaso, mas sim, resultado da interação dialética do homem e seu meio sociocultural: onde ao mesmo tempo o homem transforma seu meio e a si mesmo.

A mesma autora, citando estudos de Vigotski, afirma que o homem precisa de um contexto social para aprender a conviver em sociedade, um bebê por exemplo necessita de cuidados do adulto e da inserção no meio social e cultural para se desenvolver. É o adulto que conduz o mais novo ao mundo da cultura já existente, ou seja, em interação com outro e,

Devido a essas características especificamente humanas torna-se impossível considerar o desenvolvimento do sujeito como um processo previsível, universal, linear ou gradual. O desenvolvimento está intimamente relacionado ao contexto sociocultural em que a pessoa se insere e se processa de forma dinâmica (e dialética) através de rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do indivíduo. (REGO, 2012, p. 38).

Sabe-se que os processos interativos estão presentes na vida da criança desde o nascimento, antes mesmo da fala. Nessa fase a criança já apresenta condições de perceber e reagir à situações cotidianas, nas quais a interação com os pares possibilitará uma mudança na criança e em todos aqueles (adulto e criança) que interagem com ela.

Desde cedo as crianças se envolvem em interações que podem ser entendidas como trocas de mensagens. Antes de poderem construir uma lógica narrativa, elas constroem uma lógica na ação, por meio de estratégias verbais. Usam posteriormente procedimentos como explicações ou exigências de precisão para esclarecer suas construções. (OLIVEIRA, 2013, p. 98).

No espaço das creches e pré-escolas esses processos interativos entre crianças e adultos são indissociáveis das rotinas, uma vez que sua importância no desenvolvimento infantil é destacada no documento no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998), afirmando que o professor tem o papel de propiciar situações para que as crianças possam interagir entre si. Assim sendo, Oliveira (2013) expressa que,

Nas creches e pré-escolas, esse parceiro da criança em seu processo de desenvolvimento é o professor. Sua função é a de ser uma pessoa verdadeira, que se relacione afetivamente com a criança, garantindo-lhe a expressão de si, visto que ela precisa de alguém que acolha suas emoções e, assim, lhe permita estruturar seu pensamento. Ao responder à criança, ampliando, redefinindo e esclarecendo seus comentários, confusões e ações, o professor alimenta o pensamento infantil, propondo-lhe questões que a ajudem a consolidar as ideias que já possui e a construir hipóteses. (OLIVEIRA, 2013, p. 144-145)

A construção do pensamento e significações dá-se por meio das interações com outros parceiros sociais. As interações já vivenciadas são interiorizadas, e então a criança passa a criar estratégias para solucionar problemas, narrar e memorizar experiências. Sabe-se que a criança na educação infantil é o centro do planejamento curricular, e que esse plano envolve não apenas um cotidiano rotineiro entre cuidados e alimentação.

A criança possuidora de direitos necessita de uma assistência cuidadosa do adulto para um bom desenvolvimento em sua infância. Essas experiências, da criança em desenvolvimento, são propiciadas no brincar e na interação com o outro e com o espaço, considerando que,

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p.1).

O desenvolvimento integral da criança precisa de significativas situações em que se possa brincar e interagir, relacionar-se com o ambiente dentro e fora da instituição, observá-las, responder às suas dúvidas, motivá-las, acolher seus anseios contribuindo na construção de seus conhecimentos e da própria identidade,

compartilhando aprendizagens, sentimentos, maneiras de se conhecer o mundo e a si mesmos. (DUARTE; NONO, 2013).

Segundo Oliveira (2013), o adulto nessa fase de desenvolvimento da criança é quem envolve e propicia momentos de acolhimento, de brincadeiras, de relacionar-se com o outro, enfim, o professor media situações e experiências entre a criança e o meio através dos recursos básicos dentro da creche, do mobiliário e ainda através da própria maneira de como se relaciona com a criança. O professor ao interagir com a criança estimula a construir novas significações que vivenciam dentro da instituição e com experiências fora dela, dando atenção à criança observando, acolhendo, apoiando seus anseios, respondendo-lhe, explicando-lhe, consolando, acalmando, ou seja,

Sua função é a de observar, documentar, oferecer material, coordenar situações envolvendo pequenos e grandes grupos, acompanhar o andamento dos vários projetos e interagir com as crianças enquanto elas neles trabalham, além de cuidar da merenda e organizar os momentos de repouso, a entrada e a saída diária. Isso envolve muita ação, mas também análise, interpretação e reflexão. (OLIVEIRA, 2013, p.147).

No caso de crianças com deficiência, Castro e Pimentel (2009) destacam a importância da interação e inclusão das crianças com Síndrome de Down. É importante que a escola tenha em seu planejamento diário atividades que exijam do sujeito trabalhos de cooperação, organização, constituição, movimentos, compreensão, exploração [...] essas ações contribuirão para o desenvolvimento social, afetivo, motor e linguagem [...] cabe ao professor compreender o potencial de cada criança com que trabalha. (CASTRO; PIMENTEL, 2009, p. 305). Em outro trecho os autores registram que,

A proposta de adaptação curricular baseia-se no pressuposto vigotskiano de que o aprendizado movimenta o desenvolvimento, produzindo uma constante modificabilidade do sujeito e numa visão do desenvolvimento de forma prospectiva, isto é, fundamentada naquilo que pode ser feito, através da interação com outros sujeitos mais maduros da cultura (VYGOTSKY, 1998, apud CASTRO; PIMENTEL; et.al., 2009, p. 311).

Vigotski também foi um estudioso de crianças com deficiência posicionando-se, conforme Costa (2006), a favor da valorização das potencialidades do aluno, onde o meio social contribui para o desenvolvimento. Segundo o mesmo autor, apesar dos escritos do teórico russo ser do século passado, ainda são atuais para o

campo da educação inclusiva, pois, implica em um ambiente enriquecido com recursos e meios, considerando a deficiência não impedimento para desenvolvimento do indivíduo nem as formas como ele pode se relacionar com o meio e construir experiências significativas. O referido autor expressa que,

A educação do aluno com necessidades educativas pressuporia, assim, a passagem de uma pedagogia terapêutica, que se centra nos déficits dos alunos, para uma pedagogia criativamente positiva, cuja visão é prospectiva, isto é, uma pedagogia que visa ao desenvolvimento do aluno, que investe nas suas possibilidades. Assim sendo, em vez de se centrar a atenção na noção de déficit ou lesão que impede ou limita o desenvolvimento, a atenção é focalizada nas formas como o ambiente social e cultural podem mediar relações significativas entre as pessoas com necessidades educativas especiais e o meio, de modo que elas tenham acesso ao conhecimento e à cultura. (COSTA, 2006, p. 235).

Além da importância que Vigotski dá ao papel do contexto social e ao desenvolvimento, outro ponto central em sua teoria é inclusão e interação, com ênfase no conceito de Zona do Desenvolvimento Proximal (ZDP).

O destaque para Vigotski, segundo Prestes (2010), está na importância da instrução no processo de desenvolvimento, ou seja, quando a instrução se realiza numa ação colaborativa ela cria possibilidades de desenvolvimento. Estudar a inclusão de crianças com deficiências no contexto social, exige inicialmente um novo olhar para esta criança. Nesse sentido considera-se,

Provavelmente, a humanidade vencerá mais cedo ou mais tarde a cegueira, a surdez e o retardo mental, porém, vencerá antes social e pedagogicamente, do que médica e biologicamente. (...) Está errado enxergar na anormalidade somente a doença. Numa criança anormal vemos somente o defeito e por isso o nosso estudo sobre a criança e o enfoque desse estudo limitam-se com a constatação daquele percentual de cegueira, de surdez ou de perversão do gosto. Nós paramos nos “zlotnik” (ouros) da doença e não percebemos os “pud” (quilos) de saúde. Percebemos os grãos de defeitos e não percebemos as áreas colossais, ricas de vida que as crianças possuem. (VIGOTSKI, 2006, *apud* PRESTES *et al.*, 2010).

O pensamento expresso acima demonstra como as crianças devem ser vistas por seus pais, irmãos e demais familiares e como devem ser vistos esses alunos ou crianças pelos professores, colegas e demais profissionais da educação. Em outras palavras se continuarmos a ver os defeitos e não as potencialidades das crianças de nada adianta falar em inclusão.

A inclusão exige um novo olhar para a criança, uma nova forma, maneira de vê-la salientando suas possibilidades e não apenas apontando seus limites e dificuldades. Não basta incluir esses alunos no ensino regular se os vemos como alguém com defeitos e não como alguém possuidor de potencialidades e capaz de se desenvolver. Pensar em inclusão é conhecer o contexto social, as relações culturais e inter-relações, as circunstâncias sociais e históricas que caracterizam o processo de desenvolvimento das pessoas.

## 5. METODOLOGIA

### 5.1 Método de pesquisa

Essa pesquisa foi um estudo de caso exploratório tipo simples. Conforme Gil (2007), esta modalidade de pesquisa é amplamente usada nas ciências biomédicas e sociais.

Os momentos de observação foram registrados por meio de recurso digital com os registros videogravados.

### 5.2 A escola participante do estudo

A pesquisa aconteceu em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da cidade de Curitiba/PR que atende crianças de 3 meses a 6 anos de idade, com alguns casos de crianças com necessidades educacionais especiais.

### 5.3 Os participantes do estudo

Participaram do estudo uma turma de maternal II com 23 crianças entre dois e três anos de idade, sendo uma das crianças com Síndrome de Down (Yasmin)<sup>2</sup> e três educadoras que atuam em conjunto das 8 às 18 horas. Os participantes foram observados em diversos momentos de interações e brincadeiras livres ou dirigidas pelas educadoras, no pátio da instituição, na sala e no solário.

### 5.4 Procedimentos de coleta de dados

Para a coleta de dados foi utilizado um roteiro de observação baseado nos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009), que avalia os tipos e maneiras de interações que o professor desenvolve com as crianças durante as atividades de brincadeira livre ocorridas em sala, focalizando determinados

---

<sup>2</sup> O nome é fictício para manter o sigilo da identidade por questões éticas.

comportamentos que o professor apresenta enquanto as crianças, em turmas de dezoito meses e seis anos, estão engajadas em diferentes atividades, a partir de três aspectos distintos - quantidade, qualidade e adequação.

Segundo o documento citado acima, no Brasil a Educação Infantil vem progredindo nos últimos vinte anos, a partir de políticas que orientam e norteiam essa etapa da educação básica com a intenção de melhoria na qualidade do atendimento num processo participativo que defina um trabalho pedagógico e social, objetivando:

[...] auxiliar as equipes que atuam na educação infantil, juntamente com famílias e pessoas da comunidade, a participar de processos de autoavaliação da qualidade de creches e pré-escolas que tenham um potencial transformador. Pretende, assim, ser um instrumento que ajude os coletivos – equipes e comunidade – das instituições de educação infantil a encontrar seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática. (BRASIL, 2009, p.14.)

O documento orientador visa a auto avaliação do atendimento nas creches brasileiras, foi elaborado para ser aplicado nas instituições de educação infantil e estimulado seu uso pelas secretarias municipais. Nele encontramos os porquês de sua aplicabilidade, como usá-lo, materiais necessários, tempo estimado, enfim, o material conduz uma auto avaliação indicando o processo.

Permeando sete dimensões educacionais, entre elas, a avaliação da dimensão planejamento Institucional; multiplicidade de experiência e linguagens; promoção da saúde; dos espaços, materiais e mobiliários; formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social; e das interações.

Conforme o documento os "Indicadores são sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo." (BRASIL, 2009, p. 15). Com o resultado das avaliações é que se repensa sobre essa etapa, que norteia um próximo passo rumo ao padrão ou norma em qualidade, pois os indicadores são indícios do que ocorre de fato, com sinceridade da própria instituição, para que se assim reflita sobre suas práticas e organizações pedagógicas, não confundir com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil em seus dois volumes, pois,



Parâmetros podem ser definidos como referência, ponto de partida, ponto de chegada ou linha de fronteira. Indicadores, por sua vez, presumem a possibilidade de quantificação, servindo, portanto, como instrumento para aferir o nível de aplicabilidade do parâmetro. Parâmetros são mais amplos e genéricos, indicadores mais específicos e precisos. (BRASILIA, 2006, p. 8).

Seguem as análises desse trabalho seguindo as orientações dos Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil de 2009. Nas Dimensões de Interações considera-se que a creche é um local diversificado onde habitam adultos e crianças, espaço coletivo de convivências, onde acontecem interações entre crianças, entre adultos e crianças e entre adultos. Levando em conta as interações formadoras onde o adulto atuante desenvolve um trabalho baseado em valores sociais com atitude de cooperação, respeito às diferenças e o cuidado com o outro aprendidos no cotidiano, as interações precisam do adulto intervindo de forma segura e cuidadosa para resolver situações conflitos e em outros momentos incentivar relações de amizade infantil e cooperação. (BRASIL, 2009, p. 45)

O diário de campo também foi um material utilizado para registrar observações que não são possíveis de serem captadas com o uso de recurso digital.

Primeiramente realizou-se um levantamento de CMEIs que tinham crianças de inclusão matriculadas. Optou-se pelo CMEI que atendia ao requisito de ter aluno de inclusão, e também pela facilidade de acesso das autoras do estudo.

Em seguida contatou-se direção do CMEI afim de solicitar a permissão para o trabalho acadêmico e agendar um encontro para visita na instituição, ocasião essa em que foi exposta a presente pesquisa.

Aprovado o início das observações, posteriormente agendado dias e horários, assim como identificada a sala com a criança de inclusão que fez parte da pesquisa.

Realizou-se as observações de interações ocorridas entre as crianças e entre elas e as professoras, as quais foram videogravadas durante a rotina do CMEI, desde a chegada até a saída das crianças sem que houvesse interferência por parte das pesquisadoras nas rotinas. As referidas observações seguiram critérios pré-estabelecidos em um roteiro previamente elaborado seguindo os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009).

## 5.5 Procedimentos de análise dos dados

Os vídeos gravados em dias, momentos e horários diferenciados foram transcritos de maneira a conter maior riqueza de detalhes sem expor a identidade das crianças e dos profissionais da instituição. Baseado nos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009) e nas descrições dos vídeos procurou-se uma análise que correlacionasse o documento ao cotidiano dessa creche.

## 6. DISCUSSÃO

Os cinco indicadores contidos na "Dimensão Interações" do documento relacionaram-se com momentos observados nos espaços da creche, a fim de identificar a qualidade das relações e interação de uma criança com necessidade educacional especial com outras crianças e seus professores.

Nesse capítulo serão apresentados o indicador, a observação e a análise, nessa ordem. Cada indicador citado e a observação relatada, foram minuciosamente escolhidos a fim de relacionar os indicadores com o cotidiano dessa instituição, bem como fundamentar em estudiosos da área desse estudo, para proceder às discussões aqui apresentadas.

### 6.1 Respeito à dignidade das crianças

Avalia-se no 1º item: a instituição combate e intervém imediatamente quando ocorrem práticas dos adultos que desrespeitam a integridade das crianças (castigos, beliscões, tapas, prática de colocá-las no cantinho para “pensar”, gritos, comentários que humilham as crianças, xingamentos ou manifestações de raiva devido a cocô e xixi, etc.)? No 2º item: quando há conflitos entre as crianças ou situações em que uma criança faz uso de apelidos ou brincadeiras que humilham outra criança, as professoras e demais profissionais intervêm? (BRASIL, 2009, p. 45)

Ao observar a sala de maternal II, tem-se a seguinte descrição de um momento de roda conversa sobre a "caixa surpresa":

*A professora conversa baixinho com as crianças e as questiona sobre o que elas acham ter dentro da caixa. Yasmin está sentada no colo da professora enquanto essa movimentava a caixa para todos os lados a fim de produzir um som com o que está dentro dela. A professora senta a menina no tapete e vai passando a caixa de mão em mão para as outras crianças tentarem descobrir o que tem lá dentro. Enquanto isso dois meninos próximos a Yasmin aproveitam que a professora está de costas pra eles e ficam empurrando e provocando a menina. Certo instante um dos meninos chega a abaixar as calças e tenta morder o bumbum da menina. A professora precisou intervir e socorrê-la, pois ela já estava chorando. Logo a professora entrega a caixa na mão de Yasmin para que ela também pudesse balançar e ouvir o barulho do objeto que estava lá dentro.*

A descrição acima revela um momento que exige atenção, as crianças ali envolvidas estão propícias a diversos fatores pela convência em grupo. Oliveira (2013) nos diz que em momentos de desenvolvimento das crianças em creches e pré-escolas, podem ocorrer diferentes situações, cabendo ao professor lidar de forma positiva com atos cooperativos, imitações, diálogos, disputas de objetos e mesmo brigas, entre tantos outros [...]. (OLIVEIRA, 2013, p.101). A mesma autora ainda ressalta que:

Nas interações infantis, uma série de situações costumam aparecer, como a ocorrência de mordidas entre as crianças pequenas. Morder um companheiro funciona como uma forma de a criança pequena conhecer o seu entorno e comunicar-se com ele. Mordidas ocorrem geralmente em situações de ciúme ou pela necessidade de chamar a atenção dos professores, principalmente quando as crianças estão aborrecidas e desinteressadas. Repensar a rotina de atividades e a forma como elas se organizam, diminuir o tempo de espera da criança para ser atendida, ajudá-la a aprender a expressar de modo adequado suas emoções pode colaborar para a diminuição desse tipo de ocorrência. (OLIVEIRA, 2013, p. 149)

## 6.2 Respeito ao ritmo das crianças

No 1º item desse indicador: as professoras organizam as atividades de modo que crianças não sejam forçadas a longos períodos de espera? No 2º item : as crianças podem dormir ou repousar, ir ao banheiro ou beber água quando necessitam? No 3º item: ao longo do dia, as professoras realizam atividades com os bebês e crianças pequenas em diferentes lugares e ambientes? (BRASIL, 2009, p.46). Conforme observação relatada no momento do café da manhã:

*Hoje Yasmin chegou atrasada, sentou para tomar café da manhã sozinha, pois os colegas já haviam tomado e estavam brincando no tapete da sala. Ela come um pedaço de pão e toma a caneca de chá enquanto observa a movimentação das crianças. Ao mesmo tempo uma das professoras chama todos os meninos para o banheiro enquanto a outra professora brinca com as meninas na sala. Yasmin continua na mesa finalizando seu chá. Logo os meninos retornam pra sala e as meninas vão para o banheiro, inclusive Yasmin que já terminara de comer.*

Os diversos momentos em que as crianças pequenas passam na instituição podem ser únicos, porém elas precisam de atenção, acima de tudo, necessitam do adulto como seu protetor, seu cuidador e educador. Ao respeitar o tempo de cada

criança esse adulto pode estar cuidando das diferenças além de estar respeitando cada uma delas nas suas individualidades, ao proporcionar momentos acolhedores. Coutinho (2002a) nos traz conceitos de educar e cuidar que se referem a relação entre esse indicador e a observação acima descrita. A autora reflete em seu trabalho que o cuidar e o educar são ações indissociáveis, e quando esse professor se dedica ao momento de junto com crianças pequenas realizar atividades, ele deve refletir se ao mesmo tempo está cuidando delas, respeitando seus limites e diferenças, pois, crianças em contato com seus semelhantes necessitam de espaços viabilizadores de contatos, para criarem e recriarem infância, espaços múltiplos que traduzem e modifiquem, que proporcionem infância, que manifestem sua cultura, ou seja; um espaço/criança. (COUTINHO, 2002a, p. 8).

### 6.3 Respeito à identidade, desejos e interesses das crianças

Pergunta-se: As professoras e demais profissionais chamam as crianças pelos seus nomes? A instituição observa e atende aos interesses e necessidades das crianças que são recém-chegadas, estão mudando de grupo ou se desligando da instituição? As professoras ajudam as crianças a manifestar os seus sentimentos (alegria, tristeza, raiva, ciúme, decepção, etc.) e a perceber os sentimentos dos colegas e dos adultos? As crianças com deficiência recebem atendimento educacional especializado quando necessitam? (BRASIL, 2009, p.46). Abaixo, segue um momento observado.

*Após o café da manhã duas das professoras juntam as crianças em roda sentadas no tapete emborrachado que fica em frente a um quadro de chamada colado à parede e na altura dos pequenos. A professora inicia a sessão chamando-os pelos nomes que estavam escritos nos crachás junto da foto da criança. Uma a uma, as crianças chamadas colocam seus respectivos crachás nas muitas das lacunas vazias do quadro na parede. Yasmin sentada no colo de outra educadora observa o que está acontecendo:*

*Olha o próximo amiguinho quem que é?*

*Crianças: – O João<sup>3</sup>!*

*O joao veio? Coloca lá João no lugar. Isso agora vai se sentar.*

*Vamos ver quem mais veio! Quem é esse aqui? Tchanm tchanm! (suspense)*

*Em coro as crianças: – O Paulo!*

*O Paulo?...*

*E a chamada continua [...]*

---

<sup>3</sup> Todos os nomes mencionados são fictícios para preservar a identidade das crianças observadas.

Ao se pensar na oralidade infantil e na ação do adulto colaborando para o respeito da identidade da criança, usa-se as reflexões de Castro & Pimentel (2009), que ressaltam o desenvolvimento da fala, também na formação da inteligência. E que nas crianças com síndrome a aquisição da linguagem se processa lentamente, por isso a necessidade de estímulos, considerando seus atrasos que podem dificultar a fluência da produção de textos orais, pois as articulações dos sons dependem dos movimentos labiais, dentes e maxilares.

Nessa próxima descrição pode-se perceber como as crianças se relacionam entre si, principalmente a criança com necessidade especial que se relaciona, nesse momento, muito tempo com os objetos.

*Ao terminar a o momento da leitura, enquanto ainda estão todas sentadas no tapete, a professora distribui um pedaço de maçã pra cada criança. Elas terminam o lanche e vão para o espaço externo (solário) brincar. A professora coloca uns colchonetes e uma caixa com brinquedos variados a disposição dos pequenos. As crianças se penduram nas grades de proteção e pulam no chão. Yasmin vai até a caixa de brinquedo, pega uma boneca e uma bolsa e senta-se. Fica por alguns minutos entretida abrindo e fechando o zíper da bolsa, coloca a alça nos ombros. Enquanto as crianças pulam, gritam, brigam, Yasmin está ali no mesmo lugar. A professora trouxe uma caixa com giz colorido, oferece diferentes cores e distribui para as crianças. Algumas pedem a cor da preferência. Elas se dirigem a parede externa da sala e começam a rabiscar com o giz. Em pouco tempo as paredes, chão, colchonete e as próprias crianças estão sujas de giz. Alguns até comeram. Yasmin continua no mesmo lugar sentada, vira de costas para as outras crianças e agora ela passa o giz no corpo da boneca. Ela brinca por um longo tempo sem se importar com o que acontece o seu redor. Nem mesmo o choro incontrolável de uma menina que está em adaptação, as brigas entre as crianças roubaram a atenção de Yasmin.*

Essa descrição desencadeia a reflexão de que quanto maior o contato com o meio social maior serão as possibilidades de desenvolvimento, “pois o cérebro possui capacidades de aprendizagem, que estão atreladas à internalização de estímulos que se dão por meio da aprendizagem, intimamente ligada aos fatores biológicos, ambientais e sociais.” (CASTRO & PIMENTEL, 2009. p. 306). Os mesmos autores ressaltam a importância do acompanhamento multidisciplinar para crianças com Síndrome de Down, pois as aprendizagens não ocorrem isoladas mas em intensa interação social, e afirmam a partir das ideias de Vygotsky, que:

[...] a interação com diferentes contextos comunicativos possibilita a aquisição da linguagem oral e se repercute na produção da linguagem escrita. A troca interativa com pessoas mais experientes é de suma

importância, pois permite que a criança observe como as palavras são articuladas, como é feita a classificação das coisas, pessoas, objetos e animais e isso contribui para o seu entendimento do que ouve ou vê. Isso gera aos poucos um amadurecimento no raciocínio, melhorando a persistência nas ações cognitivas e motoras, tanto relativas à fala, quanto à escrita. (VYGOTSKY, 1998, *apud* CASTRO & PIMENTEL *et al* ., 2009, p.306)

Em relação ao item desse indicador que ressalta a importância do atendimento especializado, Sampaio e Sampaio (2009) ao discorrerem sobre a educação inclusiva a partir da teoria histórico cultural, nos traz uma reflexão acerca de que a aceitação do aluno com deficiência dependerá muito do papel do professor realizar essa prática inclusiva, sem a pretensão de corrigir a deficiência, mas em valorizar as potencialidades. (SAMPAIO & SAMPAIO, 2009, p. 64)

Essas crianças precisam não apenas do apoio do professor em sala, mas toda uma estrutura que colabore para uma efetiva inclusão no sistema regular de ensino. Os materiais, o espaço físico, um currículo flexível, enfim, é importante que a escola inclua no seu planejamento diário atividades que exijam da criança “[...] a cooperação, organização, constituição, movimentos, compreensão, exploração de propostas lúdicas e materiais diversos para que a criança possa realizar atividades motoras como: correr, pular, rolar, entre outras” (CASTRO & PIMENTEL, 2009, p. 305).

#### 6.4 Respeito às ideias, conquistas e produções das crianças

Pergunta-se: As professoras e demais profissionais acolhem as propostas, invenções e descobertas das crianças incorporando-as como parte da programação sempre que possível? As professoras reconhecem e elogiam as crianças diante de suas conquistas? As produções infantis estão expostas nas salas de atividades e ambientes da instituição? As professoras organizam junto com as crianças exposições abertas aos familiares e à comunidade? (BRASIL, 2009, p. 47).

A partir desses questionamentos apresenta-se a seguinte descrição do espaço físico e preparação para o momento da leitura:

*A sala do maternal II tem um formato quadrado e é razoavelmente grande. Oferece acesso ao fraldário e ao banheiro. Possui armários em uma das paredes, e nas outras os trabalhos das crianças, além de espaços livres para desenharem com canetões que ficam pendurados em suportes. Muitos*

*dos momentos ocorrem no chão em cima do tapete emborrachado. As professoras organizam todas as crianças sentadas no tapete, inicia mostrando uma porção de livros de histórias, pergunta qual livro eles preferem.*

*Um das professoras – Continuem sentadinhos que eu vou pegar um livro para todos! Não é para amassar, rasgar o livro!*

*João – Não é para comer.*

*Professora – Isso! Não é para comer o livro! Quem quer a história da Formiguinha? Quem quer do Jornal? Você Bianca? Leia com a Carol! Quem quer do Monstrinho?*

*– Eu....*

*Olha a história do bebê! Alguém quer?*

*– Eu....*

*E assim por diante todos na roda foram ganhando seus livros escolhidos, todos, menos Yasmin, que durante esse tempo se distanciou e foi para a parede. Em frente ao quadro: "Fazendo Arte", pegou um lápis, pegou o segundo, escolheu por um. Saiu andando um pouco, retornou ao quadro e escolheu outro lápis, riscou algo. Outra criança se aproximou, apenas olhou o que ela estava fazendo e retornou à roda pegar seu livro. Yasmin continuou a riscar. A professora diz: "Ela só está sozinha ali, por que não tem outra para me ajudar". Buscou a menina, colocou-a sentada na roda, ofereceu um livro. A contagem de histórias continuou, cada pequeno grupo de crianças, duplas ou sozinhas cantarolava, falava, representava sua história, a sala se transformou em espaço de contos e fantasias.*

O momento de leitura descrito pode representar o respeito às ideias e conquistas dessas crianças. Oportunizar atividades que valorizem a fantasia é propiciar valor aos interesses infantis, pois, "as manifestações infantis são provenientes de uma cultura própria das crianças. Suas expressões, nas variadas linguagens, decorrem da relação com a cultura que as cerca, ou seja, com os bens culturais que a sociedade disponibiliza para elas." (COUTINHO, 2002b p. 104). O professor como aquele que intervém, possui relevância ao contribuir para a produção das crianças e ao mesmo tempo para proporcionar variados momentos. O adulto participa ao proporcionar momentos de produção infantil, pois:

*Brincar com as crianças é então um importante momento para conhecer seus desejos, idéias e sentimentos, bem como para compreender melhor o significado da brincadeira no seu cotidiano. Esse conhecimento é tão importante que, como se pode abstrair da situação supramencionada, as crianças criam cultura num movimento constante de ruptura e acomodação. Na relação entre os pares várias situações se constituem, histórias são inventadas, sentidos são criados. [...] As crianças criam quando vão além, quando conseguem exprimir produções muito próprias do seu tempo de vivência,[...] (COUTINHO, 2002b, p. 113-114)*

Ostetto (2001) expressa que as produções das crianças não são simplesmente decorativas, não são neutras, podem revelar histórias, são repertórios



para novas produções ou revelam sobre àquelas crianças e suas vivências dentro e fora da instituição. Cunha (2005) citado por Ostetto (2001) afirma que:

[...] as imagens que compõem os espaços educativos estão nos ensinando sobre as crianças, como são, do que gostam e como devem ser educadas. Assim, muito além de uma “inocente decoração de ambiente”, estas ambiências são construções sócio-culturais-educativas que funcionam, também, como “máquinas de ensinar”. (CUNHA, 2005, p. 135 *apud* OSTETTO *et al.*, 2001, p. 8).

As produções não estão presentes apenas nas paredes de salas ou pátios, elas são parte do imaginário infantil, muito sobre os “modos de ver” dos profissionais poderiam ser valorizados nessas produções assim como materiais usados, o excesso no uso de papel ou EVA, por exemplo. “A experiência estética é, também, uma experiência de liberdade, de possibilidade de escolha.”(OSTETTO, 2001, p.10).

## 6.5 Interação entre crianças e crianças

As professoras organizam diariamente espaços, brincadeiras e materiais que promovem oportunidades de interação entre as crianças da mesma faixa etária? (BRASIL, 2009, p. 47).

*Momento de roda com música: A professora coloca as crianças em roda no tapete e traz uma caixa com CDs musicais e pergunta qual música gostariam de ouvir. Muitas são as sugestões, cada um pede uma música, e a professora coloca um dos CDs para tocar. A música incentiva gestos e abraços ao amigo. A professora canta e gesticula ao ritmo da melodia, induzindo as crianças a reproduzir os mesmos gestos. Em um trecho em que se pedia para abraçar o amigo, várias crianças se abraçam. Enquanto isso, todo o tempo Yasmin sentada no colo de outra professora, também na roda, participa da brincadeira e é abraçada por ela.*

O momento acima descrito, que acontece entre crianças da mesma faixa etária, no qual a música fora utilizada como um meio de aproximação e interação, pode ser reafirmado na ideia de que “a função dos companheiros de idade é a de polarizar atenções recíprocas, constituindo fonte de interesse, imitação, percepção e de diferenças. As interações que as crianças estabelecem entre si [...] favorecem a manifestação dos saberes já adquiridos e a construção de um conhecimento partilhado” [...] (OLIVEIRA, 2013, p. 102).

Ainda sobre o relato descrito acima, vê-se o papel da professora como agente participativo e mediador essencial nesse processo de interação, uma vez que "a cumplicidade que se cria entre adulto e criança que brincam juntos não possui somente o efeito de oferecer à criança uma gama de possibilidades lúdicas posteriores [...] mas também permite ao adulto a redescoberta de aspectos de sua infância esquecida". (BONDIOLI, 1998, p.227). De acordo com a mesma autora, torna-se difícil ou impossível o educador potencializar nas crianças um relacionamento criativo através da dimensão lúdica, se ele não redescobrir sua própria infância e se identificar com a realidade infantil.

As professoras organizam periodicamente espaços, brincadeiras e materiais que promovem oportunidades de interação entre crianças de faixas etárias diferentes? (BRASIL, 2009, p. 47).

*Momento 1: As crianças vão para o pátio onde acontece a integração<sup>4</sup>. Várias brincadeiras e brinquedos confeccionados pelas professoras de todas as turmas estão à disposição das crianças. Em questão de segundos as crianças se dispersam, cada qual para um brinquedo que mais lhe agrada. Yasmin circula por entre as crianças e brinquedos e fica observando.*

*Momento 2: Yasmin anda pelo pátio e faz uma parada para observar as professoras que fazem a demonstração de como brincam com o "vai e vem". Logo que elas largam o brinquedo, Yasmin se apressa para tentar alcançá-lo, contudo outras duas crianças maiores chegam antes dela e começaram a brincar. Yasmin ficou ali parada no meio dos dois tentando pegar o fio do "vai e vem" até que conseguiu segurar por alguns segundos, mas rapidamente as crianças puxaram o brinquedo. Yasmin repete a ação de puxar os fios e agora sorrindo tenta passar por debaixo deles, como se estivesse brincando em uma "cama de gato". Ela tenta interagir, mas as crianças se afastam e levam o brinquedo para outro canto do pátio.*

Quanto a organização das atividades no espaço para as crianças, Barbosa (2001) atenta que se deve considerar as diferenças encontradas no mundo e nos espaços educativos e ainda, a importância da criança em saber lidar com essas tensões. De acordo com o autor, ao pensar esse espaço se deve levar em conta os diversos elementos que o constituem como: os odores, os ritmos, as cores, as luzes, os sons e palavras, o gosto, o toque, o mobiliário.

---

<sup>4</sup> Projeto Institucional de Integração nos Centro de Educação Infantil da rede municipal de Curitiba, que tem como objetivo de promover a interação entre crianças de diferentes faixas etárias, possibilitando situações de brincadeira e aprendizagem em espaços diversificados.

As professoras organizam espaços, brincadeiras e materiais acessíveis de modo a favorecer a interação entre as crianças com deficiência e as demais crianças? (BRASIL, 2009,p. 47).

*As três professoras e as 22 crianças vão para o pátio coberto em frente as salas. Uma das professoras os chamam para buscarem as motos "tico-tico" e mini triciclos. Todos pegam e já saem andando sobre as rodas, é um alvoroço geral. Todos andando sobre os triciclos, cada qual para um lado. Yasmin pega um "tico tico" mas não consegue subir e andar. Uma das professoras traz um barbante, amarra no guidão do brinquedo e a coloca para andar, levando a menina por todo o pátio, passando por entre as outras crianças e seus triciclos, dando voltas e voltas por todo o espaço. Enquanto isso outra professora muito envolvida com as crianças está sentada em um triciclo. Muitas crianças em volta da professora a empurram e gritam eufóricas. A professora incentiva todos a empurrá-la, enquanto ela sentada movimentava o triciclo com ajuda dos pés. Vendo a cena, Yasmin sai do seu brinquedo e também quer participar junto dessa professora. Quando se aproxima, quer subir e andar junto. A professora empolgada à coloca sobre o guidão do triciclo. Agora todos andam e brincam com Yasmin que sorri enquanto está sentada sobre guidão do brinquedo de rodas.*

Pensar em interação dos pares envolve pensar na organização dos materiais, espaços, e brincadeiras. Porém, como afirma Souza & Batista (2008),

*Quando se trata de crianças com necessidades especiais, as questões relacionadas à interação social se tornam ainda mais importantes, já que, por possuírem algumas limitações, por exemplo, quanto às possibilidades de locomoção e exploração de objetos, são freqüentemente consideradas incapazes de participar e contribuir nas atividades em grupo. Deste modo, as crianças com necessidades especiais são, muitas vezes, isoladas do contato com parceiros e têm suas interações restritas à relação com o adulto. (SOUZA & BATISTA, 2008, p.383).*

O adulto como facilitador dessas experiências entre brincar e interagir terá mais uma vez uma importante relação com o proporcionado às essas crianças. Na cena descrita acima pode-se verificar o quanto foi relevante as professoras além de proporcionarem a atividade com espaço e brinquedos para aquele momento, trouxeram a participação ativa do professor no brincar. O papel do brinquedo nessa cena também merece nota de Vigotski citada por Souza & Batista (2008):

*O brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se essencialmente, através da atividade de brinquedo. (VIGOTSKI, 1978/1991, p. 117 apud SOUZA; BATISTA, et al., 2008, p. 384).*

Quando a criança pequena usa o adulto para brincar a partir do outro corpo de outra voz, ele além de interagir com o educador faz desse tempo de atenção também um brincar, em que “a criança está progressivamente na brincadeira do adulto, de quem ela é inicialmente o brinquedo, o expectador ativo e, depois, o real parceiro.”(BROUGÉRE, 2010).

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o início desse trabalho pensou-se em resgatar as indagações e preocupações trazidas dos estágios obrigatórios já realizados, sobre a inclusão e interação na educação infantil. Com a produção desse material, pôde-se ter uma maior aproximação com o tema mediante as visitas e observações realizadas na instituição participante do estudo, além das leituras de autores que pesquisam na área. Ao fazer uma retrospectiva histórica, percebeu-se que a educação de crianças pequenas foi ao longo do tempo se modificando e visando a uma melhoria no atendimento a elas oferecido. E, mesmo que muito se tenha pensado e debatido acerca do tema inclusão tanto no mundo como em nosso país, e de como as políticas educacionais são fundamentais nessa mudança de concepção sobre as deficiências em espaços escolares, o tema ainda proporciona pesquisas e reflexões sobre a prática docente.

Norteadas pelos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil - a Dimensão Interação - e articuladas com as observações, houve um contato muito próximo com a atuação dos professores dessa instituição. Ao observar as práticas docente nessa turma, considera-se que há uma efetiva inclusão da criança com necessidade educacional especial, e que essa criança participa das brincadeiras e interações tanto junto de sua turma, bem como na inserção em outros espaços e com crianças de outras faixas etárias.

É necessário preocupar-se com a criança e suas dificuldades, sem deixar de lado os cuidados e as adaptações tão primordiais no cotidiano de creche, onde a mediação do educador é imprescindível na inclusão e nas interações dentro da instituição. Entende-se que o adulto tem um papel fundamental de ação sobre tudo o que ocorre nos espaços da creche. Ele é protagonista ao exercer sua prática pedagógica, ao planejar e executar atividades com crianças por meio do brincar e interagir, e em especial ao exercer o seu lado criança quando participa do brincar.

Acredita-se que a inclusão de fato ocorra se o adulto assim permitir, pois é ele quem media situações ao inserir a criança com dificuldades em todos os momentos; adaptando, cuidando, observando, integrando, registrando, enfim, o professor possui em suas mãos o poder de efetivar a inclusão ao inserir todas as

crianças nas brincadeiras e interações na Educação Infantil. Esse fato pôde ser constatado após as observações, em que os momentos planejados da rotina quanto ao espaço, materiais e brincadeiras capazes de propiciar interação, não foi o suficiente para que ela realmente acontecesse sem a medição do professor, sem que esse trouxesse a criança a participar e interagir com seus pares.

Esse trabalho não se esgota por sí, pois o tema inclusão continua a ser um desafio para a educação, e em relação às interações, entende-se que esse parece ser um processo indissociável da inclusão, onde crianças com necessidades educacionais especiais são exemplo disso, reafirmando que é impossível incluir uma pessoa sem se relacionar com ela, sem tocá-la, sem ajudá-la, sem sentir seus anseios e vontades, enfim, não existe a inclusão sem que haja interação.

## REFERÊNCIAS

ARAUJO, Fabiana Macedo de. *et al.* **Escola inclusiva**: um processo de construção de uma sociedade igualitária. Portal da Educação. MEC, 2013. Disponível em: <http://www.portaleducacao.com.br/Artigo/Imprimir/52567> Acesso em: 10/09/2015.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. **Organização do espaço e do tempo na escola infantil**. Em: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. (orgs). Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 67-79.

BOLSANELLO, Maria Augusta. **Educação especial e inclusiva**. Coordenadoria de Integração de Políticas de Educação a distancia. Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Citiba, 2010.

BONDIOLI, Anna. A dimensão lúdica de 0 a 3 anos na creche. IN: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil**: de 0 a 3 anos- uma abordagem reflexiva. 9ª ed. Porto alegre, ArtMed, 1998, p. 212-227.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm) Acesso em: 18/09/2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Resolução nº2 de 11 de setembro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em: 01/05/2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**/Secretaria

de Educação Especial. - BRASÍLIA: SEE. 2010. Disponível em: ([http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192)) Acesso em: 24/09/2015.

\_\_\_\_\_ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva**. Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Necessidades educacionais especiais dos alunos. BRASÍLIA: MEC/SEESP, 2005. 2ªed.

\_\_\_\_\_ Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf) Acesso em: 02/05/2015.

\_\_\_\_\_ Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial, Brasília, DF. 09 de outubro de 2007.

\_\_\_\_\_ Ministério da Justiça/Corde. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: MJ/Corde, 1994.

\_\_\_\_\_ Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024/61**. Brasília, 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 19/09/2015.

\_\_\_\_\_ Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº5.692/71**. Brasília, 1971. Disponível em: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-legislacao/EDUCACIONAL/NACIONAL/ldb%20n%205692-1971.pdf> Acesso em: 17/09/2015.



\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em: 17/09/2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB 5/2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: [http://www.portalsas.com.br/portal/pdf/Resolucao\\_n5.pdf](http://www.portalsas.com.br/portal/pdf/Resolucao_n5.pdf) Acesso em 23/08/2015.

BRASÍLIA. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Ministério da Educação**. Secretaria da educação básica. V. 1, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf> Acesso em: 02/12/2015.

BROUGÉRE, Giles. Que possibilidades tem a brincadeira? In: BROUGÉRE, Giles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 97-109.

CASTRO, A. S. A., PIMENTEL, S.C. Atendimento Educacional Especifico Síndrome de Down: desafios e perspectivas na inclusão escolar. in **Educação Inclusiva**. EDUFBA 2009, p. 303-312.

CERISARA, Ana Beatriz. **Educar e Cuidar**: por onde anda a educação infantil? In: Perspectiva: Revista do centro de Ciências da Educação. UFSC/CED. Nº especial, Florianópolis, 1999b, p. 11-21. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10539/10082> Acesso em: 07/10/2015.

COSTA, D. A. F. **Superando Limites**: a contribuição de Vigotski para a Educação Especial. Revista Psicopedagógica, v.23, n. 72, p. 232-40, 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v23n72/v23n72a07.pdf> Acesso em 10/10/2015.

COUTINHO, Angela Maria Scalabrin. **Educação Infantil**: espaço de educação e cuidado. In: XXV Reunião Anual da ANPED, 2002a. (digitalizado).

\_\_\_\_\_. **As crianças no interior da creche:** a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação. Dissertação ( Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Ilha de Santa Catarina, 2002b.

CURITIBA. Leis Municipais. **Plano Nacional da Educação** - PNE. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-curitiba-pr> . Acesso em: 25/09/2015.

CURITIBA. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção Currículos Inclusivos.** Secretaria de Estado da Educação – SEED. 2006, p. 16-31. Disponível em: [http://www3.tce.pr.gov.br/contasdogoverno/2009//educacao/diretrizes\\_curriculares\\_.pdf](http://www3.tce.pr.gov.br/contasdogoverno/2009//educacao/diretrizes_curriculares_.pdf) Acesso em: 02/12/15.

DICIONÁRIO AURÉLIO. Disponível em: <http://dicionariodoaurelio.com/interacao> Acesso em: 02/10/15.

DIDONET, Vital. Não há educação sem cuidado. In: Revista Pátio Educação Infantil. **Porque educar significa cuidar?** N.1, abr/jul 2003, p.10-12.

DUARTE, C. T., NONO, M. A. **Interações no momentos de brincadeira:** um estudo com crianças de 3 anos em escola de Educação Infantil. Revista Olhar de Professor, v.2, nº 3, 2013. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3986>Acessoem: 15/10/2015.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999.

\_\_\_\_\_. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GUIJARRO, Maria Rosa Blanco. **Inclusão:** um desafio para os sistemas educacionais. Ensaios pedagógicos construindo escolas inclusivas. p.7-12. s/d.

FERREIRA, Windy B. **Educação Inclusiva: Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos?** In: *Inclusão Revista da Educação Especial*, out 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf> Acesso em: 11/05/2015.

LAGE, Michelle Torres; ROSA, Marco André Cernev. *Et al.* **Evolução da infância no Brasil: do anonimato ao consumismo.** In: *Revista Eletrônica da Educação*. Nº 8, jan-jul, 2011. Disponível em [http://www.unifil.br/portal/arquivos/publicacoes/paginas/2011/12/391\\_499\\_publicpg.pdf](http://www.unifil.br/portal/arquivos/publicacoes/paginas/2011/12/391_499_publicpg.pdf) Acesso em 02/12/2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Porquê? Como fazer?**, 2015. e-book. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?id=OpxxBgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&output=reader&pg=GBS.PT1](https://books.google.com.br/books?id=OpxxBgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&output=reader&pg=GBS.PT1) Acesso em: 21/09/2015.

MARAFON, Danielle. **Educação infantil no Brasil: um percurso histórico entre as idéias e as políticas públicas para a infância.** PUC-PR, 2012. Disponível em: <http://www.iesp-rn.com.br/ftp/iesp/DisciplinasPROISEP/M%F3dulo%205/FUNDAMENTOS%20DA%20EDUCA%C7%C3O%20INFANTIL%20II/Texto%203.pdf> Acesso: 21/09/2015.

MARANHÃO, Damaris Gomes. **O cuidado de si e do outro.** In: *Revista Educação. Publicação Especial Educação Infantil*. Vol. 2. Outubro/2011. ISSN: 1415-5486, p.14-29.

\_\_\_\_\_. **O cuidado como elo entre saúde e educação.** *Cadernos de Pesquisa*, n. 111, p. 115-133, dezembro/2000.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; FERREIRA, Caline Cristine de Araújo. **O cuidar do aluno com deficiência física na educação infantil sob a ótica das professoras.** In: *Revista Brasil Educação Especial*. Marília:, n.1 vol.15, p. 121-140,

2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v15n1/09.pdf> Acesso em: 09/05/2015.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes. **Creches: crianças, faz de conta & cia.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

\_\_\_\_\_. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo. SP, 2013 e-book. Disponível em [https://books.google.com.br/books?id=svfDAwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&output=reader&pg=GBS.PT2.w.2.0.0](https://books.google.com.br/books?id=svfDAwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&output=reader&pg=GBS.PT2.w.2.0.0) Acesso em: 15/10/2015.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação Infantil e artes: sentido e práticas possíveis.** UNESP, 2001. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/320/1/01d14t01.pdf> Acesso em: 18/11/15.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semianovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional.** Tese (Doutorado) - UNB, Brasília, 2010.

REGO, Tereza Cristina. **Vigotski: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis: RJ, 2012. e-book. Disponível em: [https://play.google.com/books/reader?id=eNwbBAAAQBAJ&printsec=frontcover&output=reader&hl=pt\\_BR&pg=GBS.PT4](https://play.google.com/books/reader?id=eNwbBAAAQBAJ&printsec=frontcover&output=reader&hl=pt_BR&pg=GBS.PT4) Acesso em: 15/10/2015.

SAMPAIO, C.T., SAMPAIO, S. M. R. **Educação Inclusiva: o professor mediando para a vida.** Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <http://static.scielo.org/scielobooks/3hs/pdf/sampaio-9788523209155.pdf> Acesso em: 10/10/2015.

SARTORETTO, Mara Lúcia. **Os fundamentos da educação inclusiva.** 2011.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: o paradigma do século 21. In: Inclusão Revista da Educação Especial, out 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf> Acesso em: 11/05/2015.

SCHIMITT, Rosinete V. **O encontro com bebês e entre bebês**: uma análise do entrelaçamento das relações. In ROCHA, Eloísa A. C.; KRAMER, Sonia (orgs). Educação Infantil: enfoques em diálogo. Campinas: Papyrus, 2011, p. 17-33.

SOUZA, C. M. L.; BATISTA, C. G. **Interação entre Crianças com Necessidades Especiais em Contexto Lúdico**: Possibilidades de Desenvolvimento. Campinas, p. 383-391, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v21n3/v21n3a06.pdf> Acesso em: 19/11/15

TORRES, Luiz Henrique. **A Casa da Roda dos Expostos na cidade do Rio Grande**. Biblos, Rio Grande, 20: 103-116, 2006. Disponível em: <file:///C:/Users/enfermaria/Downloads/724-1429-1-PB.pdf> . Acesso em: 30/09/2015.

TRISTÃO, Fernanda. A sutil complexidade das práticas pedagógicas com bebês. In: MARTINS FILHO, Altino J. (etal.) **Infância plural**: crianças do nosso tempo. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 39-58.