

A CONSTRUÇÃO CONTÍNUA DO ÊTHOS DOCENTE: TECENDO POSSIBILIDADES ENTRE TEORIA, PRÁTICA E LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CONTINUOUS CONSTRUCTION OF THE TEACHING ETHOS: WEAVING POSSIBILITIES BETWEEN THEORY, PRACTICE AND PLAYFULNESS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Recebido em: 23/03/2024

Aceito em: 10/06/2024

Publicado em: 12/07/2024

Billy de Almeida Andrade Filho¹ 
Universidade Federal do Pará

Jonnatan da Silva Ramos² 
Universidade Federal Rural da Amazônia

Igora Irma Santos Dacio³ 
Universidade Federal do Pará

Maura Lúcia Martins Cardoso⁴ 
Universidade Federal do Pará

Resumo: O presente estudo se originou de uma investigação empreendida nas disciplinas de Estágio em Educação Infantil I e II e Educação e Ludicidade em uma Escola Municipal de Educação Infantil em Belém/PA. Onde engendrou-se a seguinte questão norteadora: a) Será que a oferta de formação continuada é capaz de aproximar teorias e práticas que auxiliem a falta da práxis do(a) docente na educação infantil inclusiva? Buscando compreender de que modo ocorre a inclusão por meio da formação continuada em uma escola de educação infantil e como contribuir com recursos lúdicos inclusivos, nos propomos a realizar a presente pesquisa. Para isso, foi feita uma pesquisa qualitativa, inicialmente bibliográfica e documental e, em seguida, utilizou-se o formulário como instrumento de pesquisa. Como resultados, pôde-se concluir que ainda há muito a ser feito para a promoção de educação inclusiva e que as lacunas entre teoria e prática continuam a perdurar.

Palavras-chave: Estágio na Educação Infantil; Formação Continuada; Educação Inclusiva; Ludicidade.

Abstract: This study originated from an investigation carried out in the subjects of Internship in Early Childhood Education I and II and Education and Playfulness in a Municipal Early Childhood Education School in Belém/PA. The following guiding question was raised: a) Is the provision of continuing training capable of bringing together theories and practices that help teachers' praxis in inclusive early childhood education? In an attempt to understand how inclusion occurs through continuing education in an early childhood school and how to contribute with inclusive play resources, we set out to carry out this research. To do this, we carried out a qualitative study, initially bibliographical and documentary, and then used a form as a research tool. The results show that there is still a lot to be done to promote inclusive education and that the gaps between theory and practice continue to persist.

¹ Graduando de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Pará. E-mail: billy.filho@iced.ufpa.br

² Graduando de Licenciatura em Biologia da Universidade Federal Rural da Amazônia. E-mail: jonnatanramos@gmail.com

³ Graduada em Pedagogia, Especialista em Educação em Direitos Humanos e Mestra em Estudos Interdisciplinares pela Universidade Federal do Pará. E-mail: igdacio15@gmail.com

⁴ Doutora em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará. E-mail: mauralmc@ufpa.br

Keyword: Internship in Early Childhood Education; Continuing Education; Inclusive Education; Playfulness.

INTRODUÇÃO

A educação ao longo da história precisou adaptar-se às demandas sociais, políticas e culturais, seja para servir a diferentes interesses, seja na busca pela disseminação de conteúdos historicamente/cientificamente acumulados. Pensar a educação inclusiva requer clareza acerca das diferenças, compreender que os sujeitos lidam com os conhecimentos de modo distinto, introjetam por meio de estratégias diversas, de modo que não há como prever o como, quando ou quanto cada um aprenderá. Porém, podemos criar estratégias para incentivar o desenvolvimento pleno, pois enquanto educadores somos mediadores desse processo ao longo da vida.

A tecnologia, do grego *tekhno*logía, a partir do rad. grego “tekhno” (de *tékhnē* 'arte, artesanato, indústria, ciência') e do rad. grego “logia” (de *lógos*, ou 'linguagem, proposição'), pode auxiliar nesse processo, visto que ela remete à criação de uma técnica, um instrumento que venha a facilitar a linguagem, a comunicação em seus diferentes aspectos. “A tecnologia não é obra de demônios, mas da humanidade: as tecnologias fazem parte do desenvolvimento natural de todo e qualquer ser humano” (FREIRE, 1968, p. 98).

Além do uso de recursos tecnológicos, a formação continuada desponta como uma necessidade, quando nos remetemos à inclusão das pessoas com deficiência que precisam estar presentes na rede regular da educação, tal como preconiza a LDBEN (1996). Segregá-las do espaço escolar contradiz o direito à educação à todos os sujeitos, que deve ser assegurado pelo poder público. Além disso, os próprios educadores precisam de formação adequada, também assegurada a partir da referida Lei que garante por meio do Art. 59, parágrafo 3º: “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (LDB, 1996).

Atualmente existem muitas pesquisas na área da educação inclusiva, no entanto que colocam a oferta da formação continuada como solução da falta da práxis docente, o que dificulta o desenvolvimento da educação infantil da criança com deficiência. Desse modo, buscando compreender de que modo ocorre a inclusão por meio da formação continuada em uma escola de educação infantil e contribuir com recursos lúdicos inclusivos, nos propomos a realizar a presente pesquisa. O que contribui para o cenário inclusivo desde a formação inicial docente de maneira qualitativa, já que problematiza e inquieta ao afirmar que não basta só a formação inicial ou apenas a formação continuada, devemos saber e buscar o sentido em

Página 2 de 18

DOI: <https://doi.org/10.56579/rei.v6i2.957>

quaisquer formação, desde a valorização ao querer aprender para transformar a práxis. Esta teve como cenário a Escola Municipal de Educação Infantil Professora Lúcia Soares Castro, localizada na cidade de Belém/PA. A abordagem utilizada foi qualitativa e de natureza aplicada, também utilizou de revisão bibliográfica, a fim de produzir dados relevantes sobre as aproximações entre teoria, prática e ludicidade na educação inclusiva infantil.

Partiu-se inicialmente da observação que possibilita um contato pessoal estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado (LÜDKE, *et al.*, 1986, p. 26). Após mensurar os dados obtidos buscou-se a fundamentação da pesquisa por meio do levantamento teórico e uma nova coleta de dados, que teve um formulário como instrumento de investigação. Por fim, foi feita a análise dos resultados que constitui-se com o procedimento qualitativo dos resultados obtidos, respeitando o princípio de sigilo científico, resultados essenciais para a elaboração do texto final deste estudo.

O artigo encontra-se organizado da seguinte forma: inicialmente falaremos dos dilemas existentes entre a teoria e prática na Educação Infantil; em seguida discutiremos a pertinência da ludicidade para a práxis pedagógica; depois apresentaremos os brinquedos e jogos produzidos para a sala de recursos; também analisaremos as falas da professora acompanhada para que possamos compreender a educação inclusiva a partir da formação continuada. Finalizamos com a reflexão de que a teoria, prática e ludicidade não são um processo estático, não são de uma receita, a práxis pedagógica deve ser valorizada, se renovar e acontecer através de um processo constante de atualização, para melhorar e ampliar a educação.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa engendra-se de procedimentos bibliográficos, pois, foi analisado registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores,

em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc (SEVERINO, 2007, p. 122). Em seu desenvolvimento alicerçante foram utilizados a leitura de livros de autores como Freire, Vigotski, Athayde, entre outros.

Ademais, desenvolvimento também se deu a consulta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB (1996) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), buscando compreender de que modo ocorre a inclusão por meio da formação continuada em uma escola de educação infantil e como contribuir com recursos lúdicos inclusivos.

E, em seguida, foi analisado durante a pesquisa de campo a práxis docente e a progressão do ensino-aprendizagem individual por meio da diagnose do desenvolvimento das crianças/estudantes. O campo de pesquisa desta pesquisa foi a Escola de Educação Infantil Professora Lúcia Soares Castro, localizada em Belém-PA, durante julho de 2022.

Para análise, foi projetado e aplicado um formulário qualitativo com docente efetiva da sala. As respostas coletadas foram cruciais para a interpretação dos resultados, pois, como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc (GIL, 1999, p. 128).

Por fim, a interpretação de resultados, isto é, analisamos a problemática da pesquisa, resultado, para que pudéssemos pontuar as considerações finais desta pesquisa, onde, a análise das leituras que influenciaram na elaboração do texto (MARCONI; LAKATOS 2003).

TEORIA E/VS PRÁTICA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: VERBALISMO, ATIVISMO OU AÇÃO TRANSFORMADORA?

De acordo com Comenius: "até hoje faltaram escolas que correspondem perfeitamente a seus fins" (PARO, 2011, p. 44 *apud* COMENIUS, 2002, p. 103). Essa assertiva se confirma nos cursos de formação de professores, em que muitas teorias são apresentadas aos discentes acerca de como proceder nas diferentes etapas da educação básica brasileira, o que contribui com a ilusão do estar formado e pronto para lidar com situações referentes ao espaço escolar, seguidas pelo sentimento de frustração e impotência diante de tais problemas

Por isso, para Dayrell o objetivo da universidade segundo a perspectiva das crianças acaba por mostrar-se bem “distante dos seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada vez mais uma “obrigação” necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas” (DAYRELL, 2007, p. 1106). Os graduandos e graduados devem ser o sujeito da práxis, devem estabelecer uma relação horizontal com seus estudantes quando estiverem praticando a docência, em uma relação horizontal, possibilitando o diálogo que “[...] é uma relação horizontal. Nutre-se de amor, humildade, esperança, fé e confiança” (FREIRE, 1967, p. 66).

Por outro lado, ao lidar com a prática se veem sem ideia de como iniciar, ocasionando a frustração que pode interferir no processo da educação se apegando a livros, isto é, recorrendo à concepções tradicionais acerca da educação para as crianças: “a pedagogia conservadora

humilha o aluno e a pedagogia de Paulo Freire dá dignidade ao aluno, colocando o professor ao lado dele” (GADOTTI, 2000, p. 102). Por isso precisamos de práticas mais efetivas e engajadas com a realidade das crianças.

Lidar com a Educação Infantil, o alicerce do desenvolvimento humano, requer um olhar sensível diante da criança, considerando o estágio em que ela se encontra; o “nível de desenvolvimento real da criança é o nível mental que ela já determina o desenvolvimento completo” (VIGOTSKI, 2007). Assim, considerando a sua relevância e especificidade, a Educação Infantil pode ser entendida como a primeira etapa da educação básica e que deve ser ofertada em creches e pré-escolas em espaços institucionais públicos ou privados à crianças de 0 a 5 anos de idade, ocorrendo no período diurno ou podendo ocorrer em tempo integral, sob regulação e supervisão de um órgão competente do sistema da educação e que esteja submetido a controle social (BRASIL, 2010).

Sendo um direito público subjetivo, de acordo com o Artigo 208 da Constituição Federal (1988), a educação deve ser garantida pelo Estado à todos os cidadãos, sem discriminação. No entanto, no que diz respeito à pessoas com deficiência, a inclusão está longe de ser uma realidade, visto que muitas crianças ainda são segregados do espaço escolar, por terem alguma necessidade especial ou algum transtorno, ainda que recentemente tenha sido promulgado o Decreto de nº 10.502, de 30 de Setembro de 2020:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2020).

Esse atendimento, mais efetivo e sensível diante do público da educação inclusiva pode ser alcançada por meio da formação em serviço/continuada que de acordo com a LDBEN - Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 deve ser promovida em regime de colaboração pela União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, que serão os responsáveis pela formação inicial, continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

Vemos então que a formação continuada se tornou uma necessidade, devido a volatilidade das informações em um mundo globalizado onde as informações são constantes e fluídas, daí a necessidade de uma formação docente permanente adequada às demandas da comunidade escolar. Sendo assim, compreendemos a formação continuada como “ um processo

constante do aprender a profissão de professor, não como mero resultado de uma aquisição cumulativa de informação, mas como um trabalho de seleção, organização e interpretação da informação” (DI GIORGI *et. al.*, 2010, p. 15).

No entanto, falar apenas de formação continuada e não atentar-se para as condições estruturais que deveriam embasar o trabalho docente, contribuem para a romantização da profissão e sobrecarga profissional já que “o educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la” (FREIRE, 2000a, p. 80). As condições físicas, materiais e estruturais condicionam diretamente a prática docente, por esta razão:

precisamos demonstrar que respeitamos as crianças, suas professoras, sua escola, seus pais, sua comunidade, que respeitamos a coisa pública, tratando-a com decência. Só assim podemos cobrar de todos o respeito também às carteiras escolares, às paredes da escola, às suas portas. Só assim podemos falar de princípios, de valores. O ético está muito ligado ao estético. Não podemos falar da boniteza do processo de conhecer se sua sala de aula está invadida de água, se o vento frio entra decidido e malvado sala a dentro e corta seus corpos pouco abrigados. Neste sentido é que reparar rapidamente as escolas é já mudar um pouco sua cara, não só do ponto de vista material, mas, sobretudo, de sua ‘alma’. (...) Reparar, com rapidez, as escolas é um ato político que precisa ser vivido com consciência e eficácia (FREIRE, 2000a, p. 34-35).

Isto é, perceber a necessidade de professores e crianças se sentirem confortáveis em estarem em um ambiente acolhedor, a importância do acolhimento na relação entre professor e aluno e assim práxis do docente vivenciarem um ciclo gnosiológico. Este ciclo, de acordo com Freire (1996), se dá pela superação constante de um conhecimento por outro, que torna-se obsoleto rapidamente, por isso é importante compreender o conhecimento existente e estar aberto aos que virão. “[...] A “*docência*” – *docência-discência* – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por esses momentos do ciclo gnosiológico”. (FREIRE, 1996, p. 28).

Após a formação da graduação, a educação precisa se atualizar, se renovar para sabermos lidar com o desconhecido, das características de valorização profissional é a formação continuada que promove a problematização de temas e instiga os professores a buscarem novos métodos e formas de lidar com demandas pertinentes. Demandas que necessitam de “aprender e ensinar”, visto que em suas diferentes fases desse ciclo gnosiológico “se impõe uma postura crítica, curiosa, aos sujeitos cognoscentes. Em face do objeto de seu conhecimento. Postura crítica que é negada toda vez que, rompendo-se a relação dialógica, se, instaura um processo de pura transferência de conhecimento” (FREIRE, 1981, p. 116), ou seja, que conhecer não é um ato de reprodução sim um ato “digestivo”, construtivo.

Dessa forma, é imprescindível questionar as políticas concernentes somente aos espaços acadêmicos, destituídas de relação com a realidade, uma vez que necessitam possibilitar a ação transformadora, que provoque a práxis pedagógica. Repensar essa práxis é extremamente relevante para o desenvolvimento do processo da educação emancipadora.

CONTRIBUIÇÕES DA LUDICIDADE PARA A PRÁXIS PEDAGÓGICA

A utilização da tecnologia como prática lúdica vai além de utilizar aparelhos como, computador, projetor, celular ou tablets, uma vez que o próprio termo tem como um dos significados “conjunto de processos, métodos, técnicas e ferramentas relativos a arte, indústria, educação”⁵. Podemos compreender a tecnologia então como uma série de instrumentos utilizados no dia a dia, a fim de facilitar a comunicação, informação e resolução de problemas.

A prática lúdica auxilia a possibilitar diversas maneiras inovadoras de como podemos utilizar as tecnologias em favor da educação. É válido ressaltar que, a ludicidade pode ser entendida com os estudos da psicomotricidade:

Reconhecida como um aspecto da psicofisiologia do comportamento humano, sendo uma atividade ou técnica importante para a obtenção de resultados práticos positivos para que o indivíduo se relacione com seu corpo, sua mente e seu mundo circundante” (ATHAYDE, 2018, p. 5).

A ludicidade auxilia para além de aspectos educacionais mas ao desenvolvimento psicomotor, é extremamente relevante para o desenvolvimento humano, necessidades básicas da personalidade e corpo e mente. Erroneamente subestimado pelos adultos, a prática lúdica auxilia no desenvolvimento psicomotor, afetividade, respeito e a socializar. Com isso, a ludicidade e a utilização das tecnologias como meios para auxiliar o processo de educação é comumente visto apenas como meios de lazer, diversão e para brincadeiras e jogos.

No entanto, não se percebe que o processo de educação pode ser prazeroso e divertido, pois "a brincadeira dá à criança uma nova forma de desejos, ou seja, ensina-a a desejar, relacionando o desejo com o ‘eu’ fictício, ou seja, com o papel da brincadeira e a sua regra" (VIGOTSKI, 2008, p. 32-33), devido a isso, durante a brincadeira a criança realiza suas maiores sonhos que, "amanhã, se transformarão em seu nível médio real, em sua moral" (ibidem).

A vista disso, os professores que se propõe a atualizar sua prática sempre buscando

⁵ Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/tecnologia/>

métodos, formação continuada e adaptação também necessitam serem valorizados para conseguirem ter tempo para que se atualizem. Dessa maneira, em seus processos de educação devem entender que a prática lúdica facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, propicia uma boa saúde mental, desperta para um estado interior fértil, induz à comunicação e expressão, a socialização, as relações interpessoais e a construção do conhecimento e sensibilidade (ATHAYDE, 2018, p. 4).

Por outro lado, para a autora, apesar de a ludicidade ser uma característica importante em atividades escolares realizadas com crianças, a prática docente também tem que ser libertadora. Para isso o docente necessita romper os paradigmas que engessam e segredam a sua práxis pedagógica. Pois, para resgatar a alegria de ser professor e com isso do o prazer de aprender do aluno, para isso é necessário ter coragem de buscar novas pedagogias libertadoras, ousar mudar sua ação pedagógica, aproximando o racional do emocional, o saber do prazer, o aprender do criar, o lúdico e a arte da educação, pois só assim poderá (re)encontrar o prazer e alegria (ATHAYDE, 2018).

A prática lúdica utiliza jogos, brinquedos e brincadeiras com a finalidade educativa. O brinquedo ou jogo educativo, com finalidade pedagógica nos ajuda a compreender a sua importância para os momentos de educar, bem como para o desenvolvimento infantil (KISHIMOTO, 2017). Temos então que um brinquedo/jogo/brincadeira carrega forte potencialidade quando utilizado adequadamente, no sentido de garantir o pleno desenvolvimento infantil. Assim:

A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros, bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos. Ao utilizar de modo metafórico a forma lúdica (objeto suporte de brincadeira) para estimular a construção do conhecimento, o brinquedo educativo conquistou espaço definitivo na educação infantil (KISHIMOTO, 2017, p. 38).

Portanto, a ludicidade auxilia a práxis pedagógica de uma maneira atual e inovadora, porém nem todos têm acesso a essas tecnologias. A ludicidade pode ser o meio que agrega uma multidisciplinaridade da educação e a tecnologia, ela está presente nos espaços mais privilegiados e devemos pensar em como pode chegar aos espaços daqueles grupos desfavorecidos, transformando o processo de educação a partir de princípios histórico dialético, crítico e emancipador em qualquer etapa da educação.

HORA DA CRIAÇÃO: OS BRINQUEDOS PARA SALA DE RECURSOS

Erroneamente a infância é compreendida a partir da subjetividade, da vivência do que foi infância ou da mais próxima perspectiva sobre ela. No entanto, existem múltiplas infâncias que fogem da perspectiva subjetiva. Nesse sentido, um exemplo disso são as crianças com deficiência, que também têm direito à educação. Por outro lado, na realidade ainda encontram exclusões e invisibilidades.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), no Capítulo III, art. 4º, inciso III, o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”, sendo dever do Estado garanti-lo. Além disso, determina que é obrigação do Estado a garantia “ para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2017), em salas especializadas, no espaço escolar ou serviços de atendimento especializados desde a educação infantil, conforme os parágrafos abaixo citados:

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 2017).

Para que a inclusão se torne uma realidade, é necessário pensar em tecnologias que possam de fato garantir a permanência das crianças com deficiência no espaço escolar. Uma alternativa seria o uso de jogos e brinquedos pedagógicos, pois incluem materiais didático-pedagógicos e práticas lúdicas mais atrativas para as crianças. Utilizar brinquedos e jogos como recurso pedagógico é extremamente importante pois: "a observação atenta descobriu há muito tempo que [o jogo] aparece invariavelmente em todas as etapas da vida cultural dos povos mais diversos e, portanto, representa uma peculiaridade insuperável e natural da condição humana” (VIGOTSKI, 2003, p. 105).

Conforme consta na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: "O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação das crianças, considerando as suas necessidades específicas" (BRASIL, 2007, p. 16). Em vista disso, foram criados e doados para sala de recursos brinquedos pedagógicos que pretendem

auxiliar os professores especializados em educação especial divididos em dois subtópicos: a) Desenroscar Tampas; e b) Cerquilha.

A) DESENROSCAR TAMPAS

O primeiro brinquedo entregue a Sala de Recursos pode ser utilizado para trabalhar a coordenação motora fina e grossa com intuito de promover autonomia, pois a “pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade, à própria autonomia do educando” (FREIRE, 1996, p. 16). Tal brinquedo (Imagem 1) foi feito utilizando material reciclado (tampas de garrafa pet e tampas de pote de sorvete), por meio dele as crianças podem desenroscar tampas o que contribui no aprimoramento da coordenação motora fina, bem como da coordenação olho-mão com exercícios de força no movimento de pinça, foi elaborado durante o estágio em Educação Infantil após a ideia de criação da "Oficina de brinquedos e jogos para a sala de recursos". Isto é, brincando a criança faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e, ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se às regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer (VIGOTSKI, 2007, p. 117-118).

Imagem 1 - Brinquedo pedagógico: desenroscar tampas.



Fonte: Elaborado pelos autores.

O brinquedo era bem intuitivo então as crianças começavam a tentar enroscar e desenroscar as tampas e aqueles que tinham dificuldades a professora ajudava e com tempo os outros alunos começaram a ajudar também. Na brincadeira faziam o movimento de pinça, e

logo intitularam-no de: “Jogo das Tampas” e a professora de: “Jogo Educativo das Tampas”, eles deixaram e assim ficou. Trabalhando assim a habilidade (EI03EO03): “ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação” (Brasil, 2017) do campo de experiências: “O Eu, o Outro e o Nós” da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017).

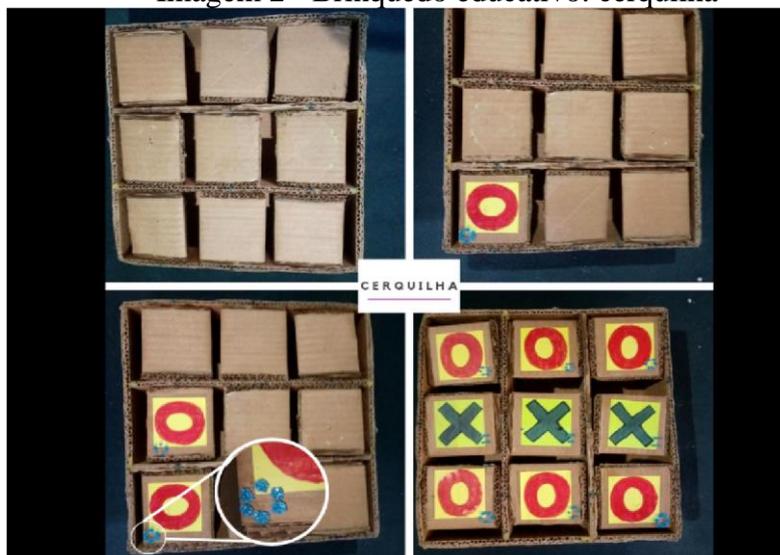
B) CERQUILHA

A Cerquilha também conhecida como “jogo da velha”, onde o objetivo do jogo é fazer uma sequência de três símbolos iguais, seja em linha vertical, horizontal ou diagonal, que auxilia no desenvolvimento lógico, na resolução e criação de estratégia, formar sequência lateralidade, noção espacial, raciocínio lógico e coordenação motora. Trabalhando assim a habilidade (EI03ET01) estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades (Brasil, 2017) do campo de experiências: “Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações” da BNCC (2017). Entretanto, como poderíamos fazer com que todas as crianças pudessem jogar, pensando em todas as crianças da escola que estavam devidamente matriculados e os que futuramente viessem se matricular, pensando assim nas crianças com deficiência como baixa visão ou crianças cegas.

O primeiro passo foi conversar com a professora da Sala de Recursos, que apresentou diversos brinquedos e suas funções, onde ela orientou a todos os estagiários a fazê-lo. Com isso, adaptamos o jogo com cores recomendadas para crianças com baixa visão e improvisamos os símbolos com reconhecimento tátil em braille feito. No primeiro dia a professora orientou as crianças como se usava a cerquilha e logo eles começaram a tentar, na segunda vez já era notoriamente que as crianças começaram a socializar mais.

O brinquedo (Imagem 2) também foi produzido utilizando material reciclável (caixa de papelão) e é tradicionalmente conhecido como “jogo da velha”. Ele apresenta inúmeros benefícios no que diz respeito ao desenvolvimento infantil, pois favorece também a coordenação motora, a percepção visual que envolve diferentes cores, o raciocínio lógico por meio do uso de estratégias para vencer e, como diferencial, o símbolo representado em braille, o que permite que crianças com deficiência visual/baixa visão tenham a oportunidade de também brincar e se divertir.

Imagem 2 - Brinquedo educativo: cerquilha



Fonte: Elaborado pelos autores.

Contudo, foi produzido durante a disciplina Educação e Ludicidade e Estágio na Educação Infantil I e II, que inicialmente não podemos ir a campo devido a demora do seguro, o que em pouco tempo infelizmente só foi possível a adaptação de apenas dois jogos, eles foram pensados para serem brinquedos inclusivos, que todos pudessem se divertir e brincar. É um brinquedo que oportuniza a socialização, é essencial quando falamos de educação inclusiva, visto que o respeito à diferença, o convívio de forma harmônica contribui com a inserção e comunicação dos diferentes sujeitos.

Portanto, os jogos produzidos tiveram o intuito de proporcionar a socialização do contato das crianças com as outras, além de inquietar as outras professoras a repensarem suas práxis docente, transformando a sala em um lugar para todos de verdade. Isso implica em adaptar e (re) construir a realidade com base nos diferentes sujeitos, em suas necessidades e interesses, para em seu desenvolvimento individual e coletivo. Logo, práticas que possibilitem a participação e socialização são extremamente importantes, ressaltá-las oferecendo formação continuada de qualidade apresenta-se como importante alternativa para que os professores tenham acesso a distintas possibilidades de métodos e recursos pedagógicos. Dessa maneira, é válido ressaltar que, as escolas precisam possuir cada vez mais recursos para oferecer a suas crianças, para isso é necessário investimento na educação e incentivo a criação de brinquedos pedagógicos pode auxiliar na prática pedagógica dos professores e promover a inclusão de fato da criança e assim possibilitar socialização com as outras crianças.

FORMAÇÃO CONTINUADA INCLUSIVA: REALIDADE OU UTOPIA

Almejando analisar de que modo a professora regente da turma, que foi acompanhada durante as disciplinas de Estágio Supervisionado na Educação Infantil I e II, compreende a temática da inclusão e sobre a formação continuada, aplicou-se um formulário com questões abertas, acerca dos referidos temas. Respeitando o sigilo científico, a professora participante da pesquisa será identificada como Professora A neste estudo, sendo expostas somente suas ponderações, a partir das perguntas realizadas. Divididas entre as seguintes categorias: a) A Inclusão é Uma Realidade? e b) Como a Formação Continuada Tem Auxiliado a Educação Infantil Inclusiva?

a) A Inclusão é Uma Realidade na Escola?

Levando em consideração os aparatos legislativos que visam garantir a inclusão dos educandos com deficiência nas redes regulares da educação, a pergunta inicial foi se o vínculo entre educação infantil e educação inclusiva se constitui como uma realidade nas instituições públicas. A resposta obtida foi a seguinte:

Deveria ser, mas meus dez anos de experiência na educação infantil me faz esbarrar ainda em muitos entraves quando se discute uma educação inclusiva. Entre eles falta de recursos materiais e humanos, e falta de formações continuadas para o tema (Professora A).

A fala da professora nos remete à realidade escolar brasileira, distante do que preconizam as Leis que embasam a educação nacional. Muito se fala acerca do *modus operandi* da educação especial, são muitas as garantias no sentido de fazer com que a criança com deficiência tenha acesso à escola, não somente ao ingresso, mas também à permanência em seu espaço, porém o que vemos na prática é a ausência de recursos que venham de fato a dar suporte ao trabalho docente. Recursos tanto no sentido de materiais, instrumentos que facilitem a mediação, quanto no sentido de formação continuada, a fim de que educadores sintam-se preparados para lidar com situações atinentes ao contexto escolar. A partir de então,

as escolas abrem-se às crianças com deficiência em classes regulares ou especiais. Dessa maneira, a integração educacional surge como proposta de “normalização” da vida da pessoa com deficiência, incluindo-a no processo educativo; O que tem como pressuposto: a ideia de que a pessoa com deficiência deve adaptar-se às metodologias, materiais e ao espaço escolar (MAUÉS, 2020, p. 17).

Em relação às propostas educativas que venham a garantir o desenvolvimento infantil em sua integralidade, a professora destacou a necessidade frequente de:

Ambiente seguro, profissionais capacitados devidamente preparados para acolher as crianças no retorno presencial (Professora a).

Sabemos que a pandemia acentuou as desigualdades no âmbito educacional, uma vez que pessoas com maior poder aquisitivo tiveram melhores condições de oferecer distintos instrumentos educativos para seus filhos e aqueles que não possuíam as mesmas condições tiveram seu desenvolvimento nas questões cognitivas/sociais afetado. A professora evidenciou essa mesma situação por meio da seguinte afirmação:

A adaptação das crianças tem se dado mais vagarosamente, crianças que ficaram em casa por dois anos e ao voltar para o ambiente escolar para as aulas presenciais perceberam nelas certas inseguranças e instabilidades (Professora a).

A limitação da educação durante a pandemia ressalta a necessidade de utilizarmos a tecnologia para auxiliar na adaptação da educação. Adaptação esta que possa incluir a prática lúdica da educação, a fim de proporcionar através de práticas inovadoras e prazerosas o conhecimento sobre os assuntos que podem ser tratados. Práticas essas que podem ser adquiridas por meio de uma formação crítica, mais engajada com os problemas da realidade e que faça uso de bases teóricas sólidas na resolução desses conflitos.

b) Como a Formação Continuada Tem Auxiliado a Educação Infantil Inclusiva?

A partir da fala da professora têm-se uma dimensão da necessidade de formação continuada para o retorno presencial das crianças nos espaços institucionais. Essa discussão também nos remete à formação inicial, promovida nos cursos de licenciatura que muitas vezes ao priorizar o conhecimento teórico, distancia-se dos espaços para além da universidade, da realidade de fato. “Na verdade, os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas, isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem” (PIMENTA *et al.*, 2006, p. 6). O que requer um sério repensar acerca da estrutura curricular que favorece alguns conhecimentos em detrimento de outros, tão importantes quanto.

Observou-se, a partir dos apontamentos da professora, que carências na formação inicial

não são sanadas durante a prática docente. Ainda que possam haver momentos de formação, esses não conseguem abarcar a complexidade que se faz presente no cotidiano escolar. Daí que disciplinas como as de Estágio Supervisionado necessitam oportunizar a construção de uma práxis efetiva que venham a favorecer o educador/educando, por meio de ações pedagógicas, que podem ser compreendidas como:

as atividades que os professores realizam no coletivo escolar, supondo o desenvolvimento de certas atividades materiais, orientadas e estruturadas. Tais atividades têm por finalidade a efetivação do ensino e da aprendizagem por parte dos professores e alunos. Esse processo de ensino e aprendizagem é composto de conteúdos educativos, habilidades e posturas científicas, sociais, afetivas, humanas, enfim, utilizando-se de certas mediações pedagógicas específicas (PIMENTA *et al.*, 2006, p. 12).

A ação pedagógica possui a vantagem de agregar conhecimento teórico à valores, posturas e ideias que se fazem presentes no espaço escolar. Ela auxilia na compreensão desse mesmo espaço enquanto múltiplo, de sujeitos, de ideias, de conflitos que precisam ser solucionados. A partir da vivência em campo, no cenário onde ocorre a prática docente, possibilitando aos futuros docentes a autonomia, a mensuração e resolução de questões que necessitam ser sanadas. A formação continuada permanente é uma necessidade, tal como apontou a professora, pois as demandas continuam a surgir ao longo da rotina escolar, o que requer novos conhecimentos e bases teóricas para lidar com essas demandas. Sob à luz das teorias é possível melhor compreensão das situações, criação de novos instrumentos didáticos e reinvenção pedagógica:

A continuidade e frequência das formações aos profissionais de educação proporciona melhor entendimento do processo de ensino aprendizagem dos envolvidos, além de abrir novos olhares e atitudes para o bom desenvolvimento no processo educacional (Professora A)

Portanto, vemos que para consolidar a educação inclusiva, de modo que não seja somente para constar ou sob uma perspectiva benevolente, de tolerância com o diferente, seria necessária uma grande mudança estrutural. Esta mudança envolve desde o ato de garantir um espaço digno e acessível aos estudantes com deficiência até a valorização e formação profissional, para que este venha preencher as lacunas referentes à inclusão escolar na educação básica e, particularmente, na educação infantil que por sua especificidade oportuniza o primeiro contato das crianças com o mundo externo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vivência proporcionada pelo Estágio Supervisionado possibilitou perceber as inúmeras lacunas entre teoria e prática em relação à educação inclusiva. Há, ainda, muito a se fazer a respeito do ingresso e participação da criança com deficiência no espaço escolar. Buscar formação/informação é condição *sine qua non* para visibilizar as diferenças que chegam até a escola e precisam ser vistas, ouvidas e compreendidas.

O direito à educação precisa ser garantido aos diferentes sujeitos, das diversas etapas da educação básica, uma vez que a educação inclusiva atravessa cada uma delas, principalmente a educação infantil. A inclusão deve ser praticada em todos os espaços escolares, acolhendo as crianças que vivem com alguma deficiência, e assim auxiliá-los para conviverem com dignidade, equidade e autonomia.

Também se faz necessário que as leis sejam respeitadas e cumpridas obrigatoriamente. O Estado deve garantir não apenas a inclusão da criança com deficiência, mas políticas públicas que possam subsidiar medidas para promover a permanência e desenvolvimento, por meio da oferta de transporte público, investimentos na área da saúde, bem como na formação/capacitação de educadores. Profissionais que queiram e recebam atualizações para promover um espaço que garanta a inclusão. A formação continuada, de fato, será válida para além do cumprimento de uma demanda de trabalho, mas para sabermos lidar cada vez mais com as diversidades, com um olhar sensível de empatia e profissionalismo.

Assim, vimos que ainda são muitos os desafios encontrados na prática pedagógica dos docentes da educação infantil e de como isso os prejudica na construção de uma proposta lúdica e inclusiva da educação. A formação continuada é a chave para a promoção da educação infantil inclusiva, com métodos, materiais e brinquedos pedagógicos que venham a beneficiar o desenvolvimento infantil. Para tanto, o educador precisa assumir uma postura crítica, curiosa, humana e, sobretudo consciente do inacabamento, para atualização constante e inclusão social permanente.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Frannf. **Literatura Infantil**: Gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2001.

ATHAYDE, Lílian Márcia de Mello. **Arte, Ludicidade e Educação**: Interações Para (Re)Encontrar a Arte-Magia de Ensinar-Aprender. 2018 (p. 1-8).

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96)**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 11 jan. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília, 2007.

Bourdieu, Pierre. **Sur la télévision**. Paris: Liber, 1996.

DAYRELL, Juarez. **A Escola “Faz” As Juventudes?** Reflexões Em Torno Da Socialização Juvenil

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini et. all. **Necessidades formativas de professores de redes municipais:** contribuições para a formação de professores critico-reflexivos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

FILHO, Billy de Almeida Andrade; PACHECO, Marcelo Wilson Ferreira. **Os Caminhos Para Inserção da Comunidade Surda na Educação Superior Pública no Brasil: Uma Questão De Direitos Humanos**. 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/89235>

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Tradução: Claudia Schilling. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. Coleção Leitura. 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**. Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Brincando, investigando e aprendendo ciências nos anos iniciais do ensino fundamental com brincadeiras científicas investigativas** **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação** [livro eletrônico]/ Tizuko M. Kishimoto (Org.). --São Paulo: Cortez, 2017.3,3 Mb; e-PUB.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MOTA, J. da S. Utilização do Google Forms na Pesquisa Acadêmica. **Humanidades e Inovações**, Palmas - TO, v. 6, n. 12, p. 372 - 380, ago. 2019.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. 8. Ed. São Paulo: Atlas, 2003

MAUÉS, P. V. M. **As Contribuições das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Processo Educativo das Classes Hospitalares**. 2020, Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia), Universidade Federal do Pará, Belém - PA.

NEVES, Maria Aparecida Campos Mamede & DUARTE, Rosalia. **O Contexto Dos Novos Recursos Tecnológicos de Informação e Comunicação E A Escola**. 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Trad. Por Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

SANTOS, Mateus Souza. **Guajará [recurso eletrônico]: o grande rio que navega entre as crianças do Pará**. Belém, 2021.

SOARES, Magda. Oralidade, alfabetização e letramento. **Revista Pátio Educação Infantil**, Ano VII, n. 20. jul.-out. 2009.

VIGOTSKI, L.S. A brincadeira e o papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 23-36. 2008.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia Pedagógica** – edição comentada. Porto Alegre: Artmed, 2003.

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