

EDUCAÇÃO INFANTIL NO RIO DE JANEIRO NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO: DESCOBRINDO AS MULTIEFICIÊNCIAS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Suellen Moutinho da Silva de Oliveira ¹

RESUMO

A Educação Infantil (EI) se tornou obrigatória a partir da reformulação da LDB 9394/1996 às crianças, cuja faixa etária corresponde aos quatro anos de idade. A partir dessa normatização, os Municípios passam a ofertá-la, seguindo as orientações que preconizam a legislação supracitada. Conseqüentemente, as crianças atípicas, com ou sem laudo, também são inseridas nas instituições de ensino a partir dos quatro anos de idade. Com essa demanda, surgem as seguintes indagações: quais práticas pedagógicas poderão ser elaboradas a fim de incluir todas as crianças? Como garantir o acesso às vivências de forma inclusiva? Como tornar a creche um lugar mais acessível? No presente artigo, discorremos possíveis respostas à essas perguntas, concatenando-as ao relato de experiência de uma Professora regente de Educação Infantil, da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro, que formulou um projeto inclusivo, “Descobrimo as multieficiências da pessoa com deficiência” para o grupamento Maternal II. O principal objetivo desta perscrutação é descrever estratégias que promovam o conhecimento, às crianças, sobre pessoas com deficiências e como incluí-las na sociedade. Para fundamentar o presente estudo, salientamos os aportes teóricos de Pletsch (2020), Kassar (2016), Nakayama (2007), a LDB 9394/1996, a Lei 13.146/2015, que orientam esta pesquisa, na elaboração de propostas para uma educação infantil na perspectiva da inclusão.

Palavras-chave: Inclusão, Educação Infantil, Criança, Deficiência.

INTRODUÇÃO

No presente artigo científico, expusemos um relato de experiência de uma Professora de Educação Infantil, da 1ª Coordenadoria Regional de Educação (1º CRE), do município do Rio de Janeiro, que elaborou um projeto pedagógico, com o grupamento do Maternal II, intitulado: “Descobrimo as multieficiências da pessoa com deficiência”, cujo principal objetivo é promover conhecimento, às crianças, sobre pessoas com deficiências.

Através desse projeto foi possível responder a alguns questionamentos pertinentes à etapa da Educação Infantil, na perspectiva da inclusão, tais como: quais práticas pedagógicas poderão ser elaboradas a fim de incluir todas as crianças? Como garantir o acesso às vivências

¹ Mestre em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ; especialista em Neurociências aplicadas à aprendizagem pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ; especialista em Educação Especial e Inovação Tecnológica, pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional – UNESA, suellenfutura@gmail.com
Lattes autor: <http://lattes.cnpq.br/4175671946097235>

de forma inclusiva? Como tornar a creche um lugar mais acessível?. As respostas para essas indagações são construídas de forma progressiva ao decorrer desta perscrutação.

METODOLOGIA

O presente artigo apresenta uma pesquisa de abordagem qualitativa a partir de um relato de experiência, de uma Professora de Educação Infantil, que leciona em uma creche municipal, na cidade do Rio de Janeiro. O relato de experiência ocorre em uma Creche pequena de três grupamentos: Berçário, Maternal I, Maternal II. O grupamento selecionado, para compor o relato de experiência, é o do Maternal II, constituído por uma equipe de dois agentes de educação infantil (AEI), uma Professora regente de Educação Infantil (PEI) e vinte e duas crianças, cuja faixa etária varia de três a quatro anos. Dessas vinte e duas crianças, há uma com o diagnóstico de transtorno do espectro autista (TEA).

Esse relato de experiência evidencia um projeto designado “Descobrimo as multieficiências da pessoa com deficiências”, que se propõe a promover o conhecimento, às crianças, sobre pessoas com deficiência e possíveis estratégias para incluí-las na sociedade, valorizando as multieficiências da pessoa com deficiência. Para isso, selecionamos as seguintes deficiências: motora/física, visual, auditiva, transtorno do espectro autista.

As três primeiras deficiências foram escolhidas por apresentarem características explícitas e de fácil percepção à faixa etária do grupamento do Maternal II, uma vez que elas aprendem a partir de experiências e conceitos concretos, palpáveis. O TEA foi inserido por haver uma criança dentro do espectro e por ser considerada deficiência (Lei nº 12.764/2012).

O projeto “Descobrimo as multieficiências da deficiência” foi elaborado a partir da percepção das crianças sobre o menino da turma com TEA e da curiosidade da criança sobre uma personagem chamada Belinda, da história “Onde está o Boris?”, que usa cadeira de rodas para se locomover. Ao contar esse enredo e mostrar a ilustração do livro, as crianças quiseram saber o porquê de Belinda está em uma cadeira com rodas. O interesse das crianças revela um desconhecimento sobre as deficiências e sobre as pessoas com deficiências.

Ao perceber essa insipiência, a professora fez um experimento com a turma. Ela mostrou duas imagens: a primeira com uma pessoa com deficiência visual e a outra com deficiência motora/física. Logo constatou que as crianças não sabem explicar o motivo de uma pessoa estar de óculos escuros e segurando uma bengala, enquanto a outra estava de muletas, sem uma das pernas. Assim, surgiu a necessidade de uma prática de intervenção pedagógica a fim de propagar conhecimento sobre as deficiências e as multieficiências da pessoa com deficiências.

A prática de intervenção foi pensada e estruturada em formato de projeto com as seguintes etapas, inicialmente, voltadas para as crianças: apresentação do conceito de deficiência, por meio de roda de conversa; vivência das deficiências selecionadas, por meio de atividades lúdicas, com o objetivo de promover o conhecimento sobre as deficiências. Esse projeto é experienciado no período de três meses, com início no mês de março e término em maio do ano de 2024.

No decorrer do projeto, observamos que os dois agentes de educação infantil (AEI) pouco conheciam sobre a temática do projeto. Por isso, acrescentamos uma oficina de formação aos AEIs a fim de que sejam esclarecidas possíveis dúvidas sobre a temática. Assim eles também poderão garantir a acessibilidade pedagógica das crianças de forma plena e consciente, principalmente, ao menino com TEA.

O projeto foi organizado em duas macros etapas: a primeira é a sistematização de conceitos e de legislação sobre a temática “Educação Infantil na perspectiva da inclusão” para a elaboração da oficina de formação dos AEIs; a segunda etapa é a aplicação do projeto com as crianças através das vivências pedagógicas. As duas etapas são inerentes ao processo de promoção de conhecimento, tanto dos discentes, quanto dos profissionais da educação, que atuam diariamente com as crianças.

A oficina de formação com os AEIs foi realizada dentro da sala, no horário do descanso das crianças, com duração de uma hora e trinta minutos. Nesse período, foram discutidos, principalmente, os conceitos de exclusão, segregação, integração e inclusão (Gonçalves, 2010); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008); a Política Municipal de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no âmbito da Cidade do Rio de Janeiro (Lei Municipal nº 6432/2018); aspectos importantes da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei, nº 13.146/2015) e da Lei de Diretrizes e Bases (LDB, nº 9394/1996).

Após a formação dos AEIs, a Professora realizou uma reunião para apresentar as ações do projeto que foram vivenciadas junto às crianças, a fim de que eles pudessem se apropriar das práticas pedagógicas e do conhecimento que foram trabalhados em cada etapa aplicada às crianças. A eles também foi solicitado a preparação dos materiais de recursos que foram utilizados nas experiências.

A etapa inicial do projeto com as crianças foi a roda de conversa intencional sobre “O que é deficiência?”. As crianças foram estimuladas a contarem o que sabem sobre essa temática. Nenhuma conhecia o termo e nem sabia falar sobre. Apresentavam dificuldades para criar hipóteses. Logo, foi explicado, em linguagem acessível à compreensão das crianças, o que é

deficiência, baseada nos termos da lei nº 13.146/2015, art.2, que conceitua a pessoa com deficiência como alguém com restrição física, mental, intelectual ou sensorial, a qual tem sua atuação na sociedade prejudicada com relação aos demais cidadãos.

Para ilustrar esse conceito, foi apresentado, às crianças, vídeos, imagens de pessoas com deficiências em contextos distintos. Em seguida, retomamos a história “Onde está o Boris?” e trouxemos a personagem Belinda para a sala de aula em cadeira de rodas, construída com papelão e cds pelas crianças do Maternal II, do ano anterior (2023). Juntamente, apareceu Aurora, uma amiga de Belinda, a qual não estava no enredo, mas fazia parte da caixa de bonecas da sala. A partir das duas bonecas em cadeira de rodas, surgiram as seguintes especulações das crianças: por que ela precisa de cadeira de rodas?, ela pode brincar em uma cadeira de rodas?.

As respostas aos questionamentos das crianças emergiram por meio da vivência de brincadeiras com as próprias bonecas. Durante cinco dias consecutivos, as bonecas Belinda e Aurora fizeram parte do imaginário das crianças no momento das brincadeiras. Após esses dias, em roda de conversa intencional com as crianças, elas puderam relatar suas experiências ao brincar com bonecas em cadeira de rodas. Como provocação, a Professora fez duas perguntas: crianças que usam cadeira de rodas podem brincar?, quais são as possíveis brincadeiras?. Baseada nos relatos das crianças, foi feita uma lista das brincadeiras pertinentes (jogar bola com as mãos, brincar de boneca etc.), as quais foram experienciadas por elas até o final do projeto.

Na etapa seguinte do projeto, no momento de contação de história, foi apresentado, às crianças, um enredo biográfico sobre a escritora Carolina Maria de Jesus, escrito com palavras e imagens de forma convencional e em braille. As crianças vivenciaram as diversas formas de leitura, principalmente, por meio dos dedos, ao tocar as palavras e as imagens em braille. Essa experiência sensorial viabilizou o diálogo sobre a deficiência visual. Mais uma vez, observamos que as crianças ainda não tinham experiências para compartilhar sobre essa deficiência.

Em roda de conversa, foi proposto uma experiência sensorial de leitura. Os olhos das crianças foram vendados, enquanto liam com os dedos a história biográfica da escritora Carolina Maria de Jesus. No final da experiência, cada criança pode relatar como foi sentir a história com os dedos, sem o suporte da visão, para ler o livro. Doravante, contamos a história do menino Louis Braille, responsável pelo aperfeiçoamento do sistema alfabético em braille, que ficara cego por causa de uma perfuração em um dos olhos. Haja vista, que essa história foi contada e ilustrada, mediante vídeo animado, em linguagem acessível à compreensão das crianças.

Como prática pedagógica, foi proposto a construção do alfabeto em braille, junto às crianças, para exposição em sala de aula. Cada etapa da elaboração das letras foi explicada

minuciosamente para as crianças. As letras foram confeccionadas com os seguintes recursos: papelão, barbante, cola, arroz e tinta guache. Em seguida, cada criança pode produzir a letra de seu nome em braille com o mesmo material.

Desse modo, elas compreenderam que as pessoas com deficiência visual podem ter acessibilidade nas diferentes formas de leituras, tanto em linguagem verbal, quanto na linguagem não verbal. Constataram que essas crianças podem construir suas próprias histórias e desenhos, utilizando o sistema braille. Assim, potencializam suas multieficiências.

Na fase seguinte do projeto, em roda de conversa intencional, dialogamos com as crianças sobre a deficiência auditiva. Provocamos as crianças com as seguintes perguntas: como vamos aprender sem ouvir?, podemos brincar com uma criança que não escuta?, como podemos construir acessibilidade para as crianças surdas?. As indagações foram feitas uma de cada vez, oportunizando momentos de reflexão e de respostas das crianças.

Após esse momento, exploramos os gestos e as expressões faciais, além da voz, para cantarmos a música da “Borboletinha”. Os gestos (sinais) sugeridos foram uma performance da música em Língua Brasileira de Sinais (Libras), no entanto, sem explicar esse sistema. As crianças apenas cantaram, imitando os sinais da professora, como se fossem uma coreografia.

Em outro momento, em roda de conversa intencional, foi retomada a discussão sobre deficiência auditiva e as possibilidades de comunicação com e entre as pessoas com surdez. Em seguida, apresentamos a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como estratégia de acessibilidade. Concatenamos a “coreografia” da “Borboletinha” à Libras, a fim de ilustrar para as crianças que há a possibilidade de se divertir, de se comunicar, de brincar, por meio da Língua Brasileira de Sinais. Ao longo dos dias, novas músicas infantis, em Libras, foram acrescentadas ao repertório das crianças, principalmente, no momento da roda de música.

Após o encerramento do trabalho com as deficiências motora/física, visual, auditiva, iniciamos uma nova roda de conversa sobre o Transtorno do Espectro Autista. Como provocação, mostramos às crianças o cordão com uma fita, de um lado, girassóis, de outro, quebra-cabeça colorido, e um crachá do menino com TEA, do grupamento. Esse cordão “é instituído o cordão de fita com desenhos de girassóis como símbolo nacional de identificação de pessoas com deficiências ocultas”, incluída pela Lei nº 14.624, de 17 de julho de 2023, na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

O símbolo de quebra-cabeça exprime a consciência sobre o autismo. Ele foi criado em 1963, por Gerald Gasson, membro do *National Autistic Society*, em Londres. “O padrão do quebra-cabeça representa a complexidade do espectro do autismo, as diferentes cores e formas

representam a diversidade das pessoas e famílias, que vivem com essa condição.” (Neurosaber, 2020).

Além desse, outros símbolos foram criados: o logotipo da neurodiversidade: o infinito, a cor azul, que evidencia o maior índice de TEA em meninos. “A Organização Mundial da Saúde (OMS) aponta que 80% dos eventos acometem o sexo masculino” (Appae-Curitiba-PR, 2022). A associação *Autism Speaks*, por meio da campanha “*Light it Up Blue*” (iluminar em azul), consolidou o símbolo do autismo no Dia Mundial de Conscientização do Autismo, em 2 de abril (Apae-Curitiba-PR, 2022).

Enquanto as crianças observavam os detalhes do objeto apresentado, foi feita a seguinte pergunta norteadora da discussão: “Alguém sabe para que serve esse cordão?”. Elas levantaram as seguintes hipóteses: “para ir ao médico”, “para saber o nome dele”. Outra indagação foi feita, “você sabem por que há girassóis e quebra-cabeças nesse cordão?”. Elas disseram “não sei”; “para ficar bonito”. “Alguém já viu essa fita em algum lugar?”. “Não”. As crianças não tinham experiências para compartilhar a respeito desse objeto, pois desconheciam completamente essas informações.

Depois das especulações das crianças, foi explicado que o cordão exerce uma função sinalizadora para a sociedade, uma vez que o TEA não apresenta características físicas perceptíveis. Esse cordão assinala que o seu usuário tem deficiência oculta, por isso, precisa de acessibilidade para ser inserido e conviver no meio social de forma igualitária em relação aos demais cidadãos. Assim, as pessoas poderão atendê-lo de forma prioritária, viabilizando suas necessidades específicas.

Posteriormente, as crianças assistiram alguns vídeos educativos que ilustram as pessoas com o transtorno do espectro autista em situações cotidianas, em instituições de ensino, brincando em ambientes abertos. Contudo, perceberam que o comportamento era diferente das demais pessoas. Apesar de sua neurodivergência, em relação aos demais, elas analisaram que as crianças com TEA também são capazes de brincar, de criar seus próprios enredos de forma criativa, evidenciando suas multieficiências.

A avaliação do projeto foi feita por meio da participação e engajamento dos profissionais e das crianças, das produções individuais e coletivas, das discussões nas rodas de conversa, sem o objetivo de promoção, no entanto, almejando o desenvolvimento pleno da criança enquanto cidadã crítica e atuante em sua sociedade.

Como culminância do projeto, a professora construiu, junto às crianças, um mural com as fotos de cada etapa do projeto “Descobrimo as multieficiências da deficiência”. Produziram um cartaz com o pictograma da cadeira de rodas, a fim de sinalizar que há acessibilidade tanto

para as bonecas, Belinda e Aurora, quanto para as pessoas com deficiência motora/física. Também foi produzido o símbolo do laço com o quebra-cabeça e colocado na porta da sala, evidenciando que a Creche é uma instituição inclusiva e que apoia a causa.

REFERENCIAL TEÓRICO

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/1996, art.1), a Educação é constituída pelo crescimento formativo do indivíduo, em interação familiar, nos ambientes sociais, no trabalho, nas instituições de ensino formais, em manifestações culturais. Ou seja, a educação engloba todo processo formativo de interação social, cuja consequência é o desenvolvimento humano.

De forma sistemática, a Educação Básica, de acordo com a LDB (9394/1996), organiza-se por etapas: Educação Infantil (EI), Ensino Fundamental I e II (FI e FII) e Ensino Médio, sendo obrigatória dos quatro aos dezessete anos de idade. No presente artigo, focaremos na EI, por considerarmos uma etapa imprescindível para se observar o início das manifestações comportamentais, que caracterizam o indivíduo, enquanto normal ou atípico.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica. Ela é obrigatória à criança a partir de quatro anos de idade, de forma gratuita. Portanto, é responsabilidade do Município ofertar a EI em creches e pré-escolas, garantindo o direito de toda criança de matrícula e permanência, de preferência, em unidade próxima ao seu endereço residencial. No Município do Rio de Janeiro, consoante a Oliveira (2023) a EI foi evidenciada recentemente.

A Educação Infantil, na perspectiva pedagógica e da LDB, também é recente. De 1985 até o ano de 2003, as creches pertencem a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS), após esse período, migram para a Secretaria Municipal de Educação (SME) e se estruturam como preconiza a LDB 9394/96. Em 2010, é criado o primeiro Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI), um lugar físico e específico, que fora pensado e idealizado para atender crianças de seis meses a cinco anos (Oliveira, 2023, p. 1).

Assim, a EI passa a legitimar o trabalho pedagógico imprescindível nessa etapa da Educação Básica. A EI ganha uma estrutura física, o Espaço de Desenvolvimento Infantil, popularmente, conhecido e chamado de EDI. Conseqüentemente, começa um processo de organização para se pensar propostas pertinentes à EI. Portanto, a Secretaria Municipal de Educação (SME) cria uma gerência de Educação Infantil a fim de sistematizar todo processo pedagógico. Oliveira (2023) ressalta:

Com o advento da Educação Infantil na SME-RJ, em 2011, chegam os Professores de Educação Infantil às creches a fim de efetivar o trabalho pedagógico, junto aos agentes auxiliares de creches, que, em 2013, passam a ser chamados de agentes de Educação Infantil. Esse fato educacional histórico, na SME-RJ, marca um momento meritório de reconhecimento da importância da prática pedagógica intencional na Educação Infantil, como meio de promover o desenvolvimento global da criança, em especial, nas creches. Nesse momento, a concepção de creche é ressignificada, pois antes era compreendida como um lugar de assistência às famílias que precisavam trabalhar e não tinham onde e nem com quem deixar seus filhos de forma segura. Após essa migração, as creches são concebidas em uma perspectiva pedagógica, cujo objetivo principal é o desenvolvimento integral da criança, como protagonista da própria aprendizagem, em um ambiente escolar intencional para promover aprendizagens por meio de experiências educacionais (Oliveira, 2023, p. 1).

Com o advento dessa nova perspectiva da Educação Infantil Municipal, que se inicia aos seis meses de idade, com a obrigatoriedade de matrícula, desde os quatro anos de idade. “O crescimento das matrículas de crianças com deficiências na escola, assim como o das demais crianças em cumprimento à escolarização obrigatória, colabora para o aumento de uma importante medida de desenvolvimento humano no país: a taxa de escolarização” (Kassar, 2016, p. 1229).

Logo, o índice de crianças atípicas também ascende a taxa de escolarização. É, nesse momento, que se inicia um novo desafio: quais práticas pedagógicas poderão ser elaboradas a fim de incluir todas as crianças? Como garantir o acesso às vivências de forma inclusiva? Como tornar a creche um lugar mais acessível?

Essas indagações são discutidas ao longo deste artigo, baseado no relato de experiência de uma Professora regente da Educação Infantil que desenvolve o projeto “Descobrimos as multieficiências da pessoa com deficiência”, em uma creche da rede pública do Rio de Janeiro. Refletiremos sobre práticas pedagógicas que propagam o conhecimento sobre pessoas com deficiências e sobre suas multieficiências, na perspectiva da inclusão.

Para que seja viável construir uma Educação Infantil inclusiva, antes, precisamos compreender o valor semântico do vocábulo incluir e seus possíveis sinônimos (abranjer, inserir, implicar), principalmente, na prática pedagógica cotidiana da criança. Nakayama (2007) expõe três construções semânticas credíveis sobre essas palavras:

O sentido de abranjer significa conter em si, alcançar, refere-se à possibilidade de todas as crianças terem a oportunidade de estarem matriculadas na escola regular. O sentido inserir, como sinônimo de introduzir, colocar no meio, refere-se ao fato de a criança matriculada ter a oportunidade de participar das atividades do processo de aprendizagem [...]. O sentido de implicar, como sinônimo de envolver, supõe que a criança esteja envolvida em boas atividades de aprendizagem, que se desenvolva, que seja atendida em suas necessidades e que possa colaborar para o crescimento do grupo. O processo de inclusão representa a possibilidade de avanço da escola, não podendo, porém, camuflar nas salas de aula novas ações de exclusão. (Nakayama, 2007, p. 104).

A inclusão representa um avanço escolar, que deve ser pensada e praticada, desde a primeira etapa da Educação Básica, a fim de que todos tenham conhecimento das diferentes deficiências e valorizem as multieficiências da pessoa com deficiência. Para isso, propostas pedagógicas inclusivas precisam suscitar acessibilidade, interação, aprendizagem significativa, as quais construirão, progressivamente, pessoas, cidadãos, capazes de viver em sociedade de forma inclusiva.

Ressaltamos que, em concordância com Glat e Pletsch (2004), “[...] em um sistema educacional inclusivo torna-se fundamental a especificidade da experiência em processos diferenciais de aprendizagem da Educação Especial, tanto como campo de conhecimento como área de atuação aplicada” (Glat, Pletsch, 2004, p. 5). Portanto, entendemos a Educação Infantil na perspectiva da inclusão como uma continuidade da Educação Especial, a qual atravessa todo percurso da Educação Básica.

No presente artigo, não há a intenção de discutir a Educação Especial. Contudo, esclarecemos que a “Educação Especial se constituiu e funcionou como um sistema paralelo e não articulado com o ensino comum regular” (Beyer, 2005 apud Pletsch, 2020, p. 61). Nas instituições de ensino, a Educação Especial costuma ser realizada em sala de recurso. Os docentes que atuavam nessa modalidade “[...] ensinavam os alunos com deficiência em classes e/ou escolas especiais, ao passo que os professores do ensino comum regular trabalhavam em turmas consideradas homogêneas e sem pessoas com deficiência” (Beyer, 2005 apud Pletsch, 2020, p. 61).

Logo, é preciso pensar a Educação Infantil na perspectiva da inclusão, tanto para as crianças, quanto para os profissionais que compõem a equipe dos grupamentos da EI, em ensino regular. Para isso, é primordial abordar a temática da inclusão na formação continuada dos profissionais da educação, no planejamento e nas práticas pedagógicas diárias, “[...] de modo que a educação seja vista como aspecto fundamental para a diminuição das desigualdades sociais” (Kassar, 2016, p. 1230).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

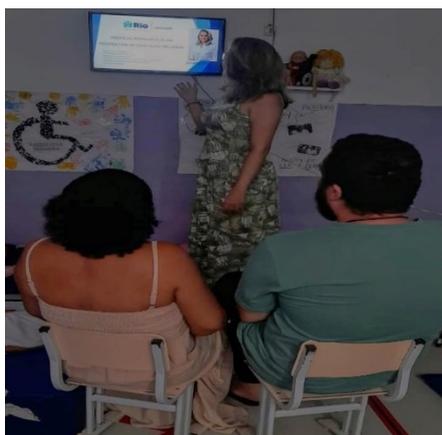
A Educação Infantil é enaltecida como contexto de práticas pedagógicas, na perspectiva da inclusão. Essas práticas são delineadas por meio de atividades lúdicas e se manifestam nas produções coletivas e individuais das crianças. Por meio das brincadeiras e das interações, as crianças aprendem a viver em sociedade. Contudo, a sociedade que queremos ainda está em

processo de construção, pois ainda não temos uma sociedade inclusiva. Conforme Zanata e Treviso (2016),

O processo de inclusão escolar ainda hoje não se concretizou, existem sim leis que protegem esses indivíduos, eles estão inseridos em um contexto de ensino regular, porém a realidade é diferente, pois não se efetiva de fato a aprendizagem e o desenvolvimento de suas capacidades. É preciso que se aprimorem as necessidades tanto relacionadas à prática de ensino como ao próprio sistema educacional (Zanata, Treviso, 2016, p. 28).

Acreditamos que a temática “inclusão” ainda precisa ser discutida e desenvolvida com afinco nas instituições de ensino. Por isso, o projeto “Descobrimos as multieficiências da pessoa com deficiência”, apresentado, neste artigo, como relato de experiência, é uma estratégia relevante para fomentar a construção de uma educação infantil inclusiva, pois impacta tanto na formação dos profissionais de Educação Infantil, quanto nos campos de experiências das crianças.

Figura 1 – Oficina de formação da pela Professora aos Agentes de Educação Infantil



A figura 1 exemplifica a etapa da oficina de formação ministrada pela Professora aos Agentes de Educação Infantil. Essa ação aconteceu no momento do descanso das crianças. Foi um momento muito proveito de formação sobre as práticas pedagógicas na perspectiva da inclusão. Os AEIs puderam sanar as dúvidas sobre a temática, conhecer mais sobre a temática.

A partir desse projeto, foi notória a mudança de comportamento das crianças. Elas estão mais atentas ao menino com TEA, sempre se preocupam se ele está brincando ou participando das atividades. Na hora do deslocamento pelos espaços da creche, alguma criança sempre fala “chama o fulano”, dão a mão a ele e o conduzem até o local destinado. Elas contam quando veem alguém na rua com cadeira de rodas ou com algum suporte para se deslocar, ou usando o cordão sinalizador de TEA e deficiências ocultas.

Os AEIs estão mais atentos às necessidades específicas do menino com TEA. Eles auxiliam na mediação, viabilizam a acessibilidade aos recursos pedagógicos, de forma

consciente e responsável, respeitando as dificuldades e enaltecendo as multieficiências da criança com TEA.

Figura 2 – É um compilado das ações praticadas pelas crianças ao longo do projeto



Na figura 2, vemos algumas ações que resultaram na conscientização das crianças sobre as multieficiências da pessoa com deficiência. Elas experienciaram as diversas formas de brincar, potencializando as habilidades de cada um, pois compreenderam que ser diferente é ter uma oportunidade novo de criar possibilidades. Nesta imagem, também há uma criança, conduzindo o menino com TEA, de mãos dadas, até o local do parquinho

Agora, temos um grupamento de crianças e uma equipe conhecedora das deficiências e das multieficiências das pessoas com deficiências, que vivenciaram, na prática, experiências pedagógicas e colaborativas imprescindíveis para a construção do conhecimento.

As ações e os resultados do projeto respondem aos questionamentos iniciais: quais práticas pedagógicas poderão ser elaboradas a fim de incluir todas as crianças? Como garantir o acesso às vivências de forma inclusiva? Como tornar a creche um lugar mais acessível?. As figuras 1 e 2 aludem às práticas pedagógica que promovem à acessibilidade a todas as crianças do grupamento do Maternal II.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo científico colabora para estudos acadêmico sobre práticas inclusivas na Educação Infantil. Discute questões relevantes para a construção de uma sociedade mais igualitária, inclusiva, por meio do relato de experiência de uma Professora de Educação Infantil. Ilustra práticas pedagógicas eficazes para o desenvolvimento da criança, enquanto cidadã crítica e social. Enaltece a importância de formação para os profissionais que atuam na EI.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008.

_____. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

_____. Lei nº 13.146, de 06 de junho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015.

_____. Lei nº 6.432, de 20 de dezembro de 2018 (2018). Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da universidade frente às políticas públicas para Educação Inclusiva. Revista Benjamin Constant, nº. 29, ano 10, 2004.

GONÇALVES, Enicéia Mendes. “Breve histórico da educação especial no Brasil”, Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010, pp. 93-109.

KASSAR, M. C. M. Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. Educação e Sociedade, v. 37, n. 137, p. 1223-1240, 2016.

NAKAYAMA, Antonia Maria. Educação inclusiva: princípios e representação. 2007. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

NEUROSABER. Quais os símbolos que representam o autismo?. Disponível em: <https://institutonerosaber.com.br/quais-os-simbolos-que-representam-o-autismo/> . Acesso em: 18 de maio de 2024.

OLIVEIRA, S.M.S. Formação continuada: os desafios de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil Municipal do RJ. In: ANAIS DO 10º CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2023, São Carlos. Anais eletrônicos... Campinas, Galoá, 2023. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2023/trabalhos?lang=pt-br#q=suellen%20moutinho&p=0>. Acesso em: 25 de abril de 2024.

PLETSCHE, M. D. O que há de especial na Educação Especial Brasileira? Momento - Diálogos em Educação, v. 29, n. 1, p.1-15, 2020.

ZANATA, C.; TREVISIO, V. C. Cadernos de Educação. Ensino e Sociedade, Bebedouro, v. 3(1), p. 15-30, 2016.

RIBEIRO. Rhúbia. Conheça os símbolos do Autismo (TEA). Quatro símbolos buscam representar o TEA. O quebra-cabeça é o mais polêmico. Disponível em: <https://apaecuritiba.org.br/conheca-os-simbolos-do-autismo-tea/> . Acesso em: 18 de maio de 2024.