

# BRINCAR

FORMAÇÃO CONTINUADA  
PARA PROFISSIONAIS DAS  
UNIDADES ESCOLARES

Iniciativa



Fundação  
Volkswagen

Parceiros



MAIS  
diferenças  
Educação e Cultura Inclusivas



PREFEITURA DE  
SÃO PAULO  
EDUCAÇÃO



# SUMÁRIO

**Apresentação [p. 5]**

**1 - Sobre a formação, o acompanhamento das práticas pedagógicas inclusivas nas escolas e os materiais [p. 6]**

**2 - Sobre a chegada à escola, a acolhida das crianças e das famílias em uma escola para todos [p. 12]**

**3 - De onde partimos e o que nos inspira - alguns conceitos [p. 23]**

**4 - Sobre os espaços, os lugares e os ambientes da escola - possibilidades de invenção e experimentação para todos! [p.44]**



# APRESENTAÇÃO

*“...Aprendera no Circo, há idos, que a palavra tem  
que chegar ao grau de brinquedo  
para ser séria de rir.”*

Manoel de Barros

Este material tem o objetivo de subsidiar as ações de formação e acompanhamento do Projeto Brincar, iniciativa da Fundação Volkswagen em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e executado pela Mais Diferenças. O Projeto está sendo desenvolvido em escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, com a participação das 13 Diretorias Regionais de Educação.

A feitura dos conteúdos aqui sistematizados envolveu um longo processo de estudo, pesquisa e diálogo, ampliado e aprofundado com a aproximação junto às escolas, compondo uma trama multicolorida que pretende subsidiar e apoiar práticas pedagógicas inclusivas, reflexões e sistematização de registros.

A apostila está estruturada em blocos temáticos e leva em conta os marcos legais relativos à Educação Infantil e à Educação Inclusiva, além de considerar as demandas de diferentes profissionais da SME-SP, das DREs e comunidades escolares. A escolha de cada um dos temas, dos autores, escritores, educadores e poetas considera as múltiplas possibilidades de reflexão, diálogo, criação, reorganização e construção conjunta.

Convidamos a todos a participar desse trabalho desafiador e, ao mesmo tempo, muito prazeroso, de buscar, pensar, criar, experimentar e consolidar práticas pedagógicas que garantam o brincar para todos.

Sejam muito bem-vindos!

# I – SOBRE a FORMAÇÃO, o ACOMPANHAMENTO das PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NAS ESCOLAS e OS MATERIAIS

*“Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo...  
Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou...  
Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma.”*

Fernando Pessoa

O *Projeto Brincar* tem como eixos estruturantes a formação das equipes e da comunidade escolar e o acompanhamento das práticas pedagógicas nas escolas. Essas ações têm como parâmetros a proposta técnica da Mais Diferenças, referenciais fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e informações e demandas colhidas com os diferentes profissionais durante o processo de diagnóstico e visitas às escolas.

Os conceitos e princípios aqui abordados foram extraídos de marcos legais, políticas, diretrizes e programas públicos de educação infantil e educação inclusiva, além de autores, pensadores e escritores que são referenciais para a educação, a arte e a inclusão. O esquema a seguir sintetiza a proposta de formação e acompanhamento das práticas pedagógicas nas escolas e os Eixos Temáticos que nortearão estes processos.

## EIXOS TEMÁTICOS da FORMAÇÃO e do ACOMPANHAMENTO das PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS

### DIFERENTES LINGUAGENS

Artes visuais, teatro, corpo e movimento, cinema, fotografia, audiovisual, livro, leitura, literatura e letramento



Migrar de atividades adaptadas e diferenciadas para:

## PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA e ACOMPANHAMENTO das PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS ESCOLA

### BRINCAR

Marco legal Diretrizes da Educação Infantil e Educação Inclusiva

#### Base conceitual:

Infância  
Pessoas com deficiência  
Público  
Comum  
Disponibilidade  
Acessibilidade  
Desenho Universal  
Barreiras  
Equiparação de oportunidades



Definimos como princípios do processo de formação e de acompanhamento das práticas pedagógicas nas escolas o estudo individual e coletivo, a escrita, a experimentação, o pensar sobre a educação, a escola para todos e as práticas pedagógicas acessíveis e inclusivas. Portanto a formação e o acompanhamento estão imbricados e intimamente ligados, e esperamos achar e criar esses espaços que possibilitem encontrar um tempo para estarmos juntos.

Para nós, o estudo tem relação direta com a escolha de ser professor. Ele nos ajuda a reconhecer e a repensar o nosso fazer, a entender melhor a nossa maneira de ser professor. Ao longo desta formação, propomos a releitura de textos de educadores clássicos que estudamos há muito tempo — e que podem estar escondidos nos recônditos de nossa memória, perdidos em nossos antigos livros e cadernos —; de autores que simplesmente não tenhamos estudado e lido com atenção; ou de autores que talvez não conheçamos.

Propomos voltar a estudar os grandes pensadores da educação porque temos percebido que eles estão sendo esquecidos. Cada vez menos os estudamos, visto que temos que ler e saber tantas coisas de psicologia, antropologia, sociologia, neurologia e muitas outras *logias*, o que nos leva a relegar a nossa Pedagogia a um segundo plano. Não estamos dizendo aqui que as outras ciências não são importantes, mas queremos reafirmar que, para nós, professores, a Pedagogia é a nossa pedra de toque, que nos ajuda a entender e pensar sobre as diversas maneiras do nosso fazer e a materialidade da escola. Convém destacar que há autores para os quais a pedagogia não é nenhuma ciência, mas antes um saber ou uma arte.

Durante a formação planejamos assistir filmes que nos auxiliem a pensar o que significa ser professor, quais os gestos e as práticas do professor e da escola. Um filme que nos inspire a propor uma atividade em nossa sala de atividades, um filme que nos leve a olhar para o gesto de uma criança pintando e nos envolva em delicadeza. Também pretendemos trabalhar com outras linguagens, como as artes visuais. Por exemplo, uma escultura. Após vê-la e tocá-la, nos dá motivo para conversar sobre como temos trabalhado com o tocar e o tato em nossa sala de atividades, sobre quais práticas temos utilizado para que nossas crianças possam seguir tocando a terra, a comida, a água, o livro, o pincel, o papel, o amigo, enfim, o mundo, de forma amorosa.

Em nossa concepção, portanto, é inviável pensar na formação sem termos a leitura, a escrita, o brincar, o conversar, o pensar junto e as artes como companheiras. Atividades que nos façam refletir e experimentar práticas pedagógicas com as crianças, registrar e compartilhar com nossos colegas as nossas dúvidas, nossos avanços e conquistas.

## Sobre o Acompanhamento das Práticas Pedagógicas e do Cotidiano Escolar:

A etimologia da palavra “acompanhar” tem a sua origem no latim “**companio**”, de **cum panis**, que significa companhia e ‘**aquele com quem se repartia o pão**’ (**cum**, “**com**”; **panis**, “**pão**”).

Já o Dicionário Aurélio traz algumas acepções a respeito do acompanhar:

*Fazer companhia a.*

*Ir de companhia com.*

*Seguir a mesma direção (com outro).*

*Fazer uma coisa acessória simultaneamente com a principal; juntar.*

*Ter o mesmo sentimento de outrem.*

*Sustentar o canto, a recitação ou a harmonia com sons de instrumento.*

*Andar de companhia.*

*Tocar música adequada ao que se canta.*

Tanto a etimologia da palavra **acompanhar** quanto os significados que aparecem no Aurélio têm sentidos e significados próximos da nossa proposta para o acompanhamento nas escolas.

É importante que fique claro que somos educadores e, como tal, a proposta do acompanhamento supõe estarmos juntos. Muitas vezes, nós professores nos sentimos solitários, com dificuldade de pedir ajuda, de tornar público o nosso trabalho, de assumir nossas escolhas, de saber porque fazemos o que fazemos e tantos outros sentimentos, significados e palavras que fazem parte do ofício que escolhemos.

A opção por aliar formação continuada e acompanhamento reforça nosso compromisso de estar juntos, de fazer e experimentar juntos outros caminhos e possibilidades. Assim como o processo de escolha das escolas participantes do projeto teve como critério a livre adesão, o processo de acompanhamento seguirá a mesma premissa: os professores serão convidados a definir, com a equipe da Mais Diferenças, quais as melhores estratégias para o acompanhamento das atividades, considerando as suas práticas pedagógicas, as características e demandas da escola e o perfil das crianças com as quais trabalham. A partir dessa escolha, poderemos encontrar o tom e escolher a sinfonia que nos ajude a sustentar o canto, a recitação ou a harmonia com sons de instrumento; que nos auxilie a ter o mesmo sentimento de outrem, conforme nos ensina o Dicionário Aurélio.

Ao mesmo tempo, queremos assumir nossa crença na escola e no ofício de ser professor, queremos assumir a responsabilidade em contribuir com a melhoria de uma educação pública e de qualidade para todos. E o acompanhamento tem a ver com essa busca, que se dá no fazer, no inventar, no estar junto e pensar a educação de outra maneira. Esta outra maneira não tem a pretensão de ser inovadora, grandiosa, certa, eficaz e eficiente, mas faz um convite para que juntos possamos encontrar outra maneira ou outras maneiras de fazer as coisas. Encontrar a distância e a proximidade justa com o professor e a sala de atividades; encontrar a palavra cuidadosa e delicada; encontrar gestos que acolham e aproximem; encontrar juntos maneiras sensíveis de estarmos com as crianças, a partir da igualdade e da crença de que todas podem aprender e que, por consequência, nós podemos ensinar. Queremos estar juntos, compartilhando o pão, ou melhor: criando e compartilhando práticas pedagógicas inclusivas,

desde o seu planejamento, passando pela construção de materiais pedagógicos e pela presença nos diferentes espaços escolares, - fazendo juntos, pensando juntos, errando juntos, tentando de novo, silenciando juntos, estando atentos e abertos juntos, brincando juntos...

## Sobre o Diário de Bordo

O convite que fazemos é que, ao longo do período em que estejamos juntos, para além dos registros individuais de cada um de nós, tenhamos um *Diário de Bordo*, um caderno do grupo. E que a cada semana um dos participantes assuma o compromisso de ser o guardião do *Diário* e escreva os pensamentos que tenham surgido a partir da formação: alguma prática pedagógica interessante realizada com as crianças, alguma proposta pedagógica que não tenha dado certo, uma memória da sua infância relacionada ao brincar e a escola, ou mesmo notas sobre filmes ou livros que remetam ao processo da formação...

Enfim, que nos coloquemos no exercício de nos dar um tempo e encontrar um tempo para escrever. E que essa escrita esteja disponível para todos, e a façamos pública e comum.

Jan Masschlein e Marteen Simons, no livro *“Em defesa da escola - uma questão pública”*, apontam que:

*Quando algo se torna um objeto de estudo ou de prática, isso significa que exige a nossa atenção; que nos convida a explorá-lo e engajá-lo, independentemente de como ele possa ser colocado em uso.*

Com isto queremos dizer que não sabemos como será este *Diário* que, assim como a formação, se constrói a partir do trabalho de muitas mãos e vários pontos de vista. O que

talvez saibamos é que o *Diário* é um convite, uma vontade de nos colocarmos no exercício de pensar e escrever sobre o nosso trabalho, criando e consolidando possibilidades para todos.

O *Diário* não tem o objetivo de avaliar, de medir, de criticar, de burocratizar e de tantos outros verbos com os quais estamos acostumados e dos quais estamos até cansados ao pensar na escrita e no trabalho do professor.

George Perec, um escritor francês que nos acompanhará em nossos estudos, faz a seguinte pergunta:

*Como falar dessas “coisas comuns”, como fazê-las sair, arrancá-las da concha em que permanecem grudadas, como dar-lhes um sentido, um idioma: que falem por fim do que existe, do que somos?*

Queremos poder falar das coisas comuns que acontecem na escola, na sala de atividades, do que acontece em um espaço, com professores e crianças. Sem grandiloquência: falar do cotidiano miúdo, pequeno, sobre o qual quase nunca falamos e escrevemos, mas onde muito provavelmente aparece a escola e o nosso fazer com mais força e concretude.

## Sobre os Materiais e seus usos

Este material foi desenvolvido com o objetivo principal de subsidiar as ações de formação e acompanhamento das práticas pedagógicas nas escolas e será complementado pelo *Guia de Mediação de Leitura Acessível e Inclusiva* (que vocês receberam como material de apoio), produzido pela Mais Diferenças e pela Fundação VW.

A identidade visual da apostila terá ícones que identificarão as diferentes sessões e conteúdos. Além disso, quando utilizarmos algum conteúdo do *Guia de Mediação de Leitura Acessível e Inclusiva*, na apostila aparecerão o ícone  e a página correspondente.

Além da versão impressa, o *Guia* conta com uma versão acessível, que pode ser acessada no site da Mais Diferenças (<http://www.maisdiferencas.org.br/site/educacao-inclusiva/>). Em ambas as versões foram utilizados diferentes recursos de acessibilidade que poderão inspirar o desenvolvimento de outros materiais acessíveis para a criação de práticas pedagógicas inclusivas para todos as crianças.

A apostila foi estruturada em blocos temáticos, que poderão ser utilizados em diferentes combinações a partir das demandas, do planejamento, da organização das escolas e dos acordos, e combinados construídos juntamente com os formadores da Mais Diferenças. Em cada bloco temático foram organizadas seções que se repetem:

### MEMÓRIAS de grandes Educadores



Em cada bloco temático traremos um pensador clássico da área da educação, visando a contribuir com as discussões e a nos inspirar no desenho de práticas pedagógicas inclusivas para todos. Será apresentada uma pequena biografia, com citações e notas de cada educador que dialogam com a temática em questão e referenciais complementares. A grande maioria destes pensadores acreditava na educação como direito de todos e na possibilidade de todos aprenderem e se dedicaram a pensar em estratégias para ensinar a todos. Muitos deles inicialmente focaram o próprio trabalho na educação das pessoas com deficiência e, posteriormente, transformaram-no em referência para todos.

### Dialogando com o CURRÍCULO INTEGRADOR



Esta seção visa a estabelecer relações entre os conteúdos abordados na formação com o Currículo Integrador da Infância Paulistana, elaborado pela Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

### Atividades

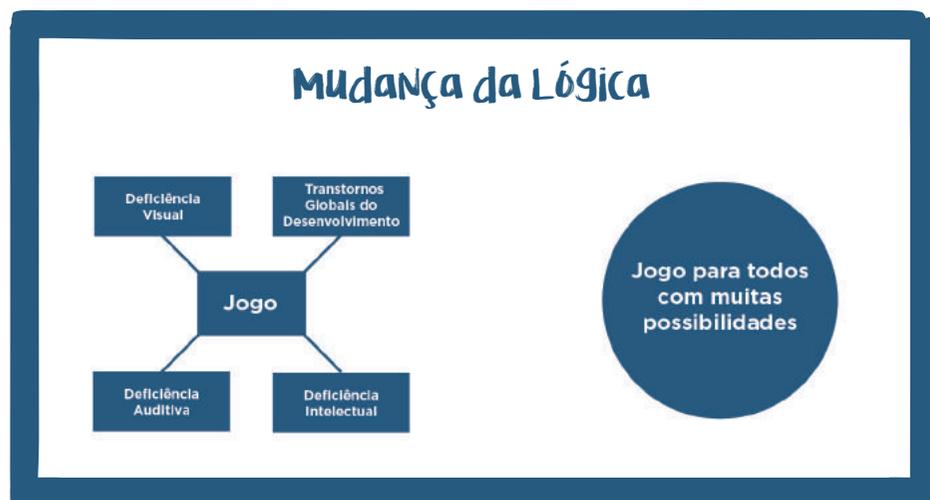
#### Para Todos



Em cada um dos blocos proporemos pensar, inventar e experimentar atividades que possam ser para todos. Muitas vezes os referenciais, as pesquisas e o nosso trabalho estão ainda vinculados à adaptação das atividades para as crianças em função das deficiências. Nesta perspectiva, o professor planeja uma atividade, brincadeira, jogo e, *a posteriori*, adapta a atividade somente para a criança com deficiência.

No entanto, a proposta que queremos trabalhar aqui, pautada no Desenho Universal, é a de pensar em atividades com recursos diversificados, que contemplem a todos, crianças com ou sem deficiência, de forma conjunta. Por exemplo: um jogo da memória pode ser produzido concomitantemente com vários códigos, línguas e linguagens (como a imagem, a palavra em português, o sinal em Libras, a Comunicação Suplementar Alternativa, o braille), e todas as crianças podem brincar juntas. Sabemos que, ao disponibilizar um material de qualidade e acessível a todos, são fundamentais o planejamento, a intencionalidade e a mediação do professor. Assim como também dependem do professor as inúmeras possibilidades de todas as crianças jogarem o jogo da memória de diferentes maneiras. Estas inúmeras maneiras possibilitam que todas as crianças joguem, resolvam problemas, divirtam-se e aprendam de muitas formas, gerando ganhos para todos.

O convite aqui é para que pensemos, inventemos, criemos e experimentemos atividades já conhecidas ou inéditas onde todos possam jogar. No diagrama abaixo, tentamos explicitar de forma esquemática o que pretendemos trabalhar ao longo da formação.



## PARA LER



Em cada bloco, selecionaremos e disponibilizaremos um texto que contribuirá com o aprofundamento e a complementação do processo formativo.

## OUTRAS



## LINGUAGENS

Em cada bloco faremos sugestões de filmes, livros de literatura, reprodução de obras de artes e outros materiais que nos ajudem a ampliar as possibilidades de pensar em nosso trabalho, ampliar nossas percepções e possibilidades de desenvolver práticas pedagógicas para todos.

## Saiba + Mais

Neste bloco estarão referências bibliográficas que utilizamos no desenvolvimento deste material e no planejamento das aulas, além de outros materiais que entendemos ser interessantes e que contribuam com o aprofundamento do trabalho e com a continuidade de nossos estudos, de forma individual ou coletiva.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DESTE CAPÍTULO

MAIS DIFERENÇAS. *Guia de Mediação de Leitura Acessível e Inclusiva*. São Paulo: Mais Diferenças, 2016.

MASSCHELEIN, Jan e SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

PEREC, Georges. *Lo infraordinario*. Madri: Editorial Impedimenta, 2010.

## 2 – SOBRE a chegada à escola, a acolhida das CRIANÇAS e das FAMÍLIAS EM UMA ESCOLA PARA TODOS

A chegada pela primeira vez à escola é um momento muito importante e envolto em expectativa, vontade, ansiedade, alegria, insegurança, descoberta, dúvidas, curiosidade e receio para todos os envolvidos, sejam professores, funcionários, crianças ou familiares. Dependendo da maneira como acolhemos e somos acolhidos, vamos constituindo impressões sobre o lugar, as pessoas e as relações.

Para nós, responsáveis pelo Projeto Brincar, não é diferente. Entendemos que precisamos entrar na escola com muito cuidado, delicadeza, responsabilidade, respeito e atenção, buscando construir um ambiente e relações de hospitalidade, que são contrárias à hostilidade. Vamos entrar em uma escola pública, municipal, de educação infantil e inclusiva. Esta escola tem uma história, um grupo de profissionais, crianças, famílias; está inserida em um território; tem um projeto político-pedagógico, práticas pedagógicas, princípios, tensões, contradições, espaços formativos, procedimentos burocráticos e uma infinidade de questões visíveis e invisíveis, ditas, interditas e não ditas.

Portanto, queremos entrar neste grupo para contribuir, para pensar juntos, para fazer juntos, respeitando as singularidades, as diferenças e as trajetórias. No texto O

*que é grupo?*<sup>1</sup>, Madalena Freire traz elementos importantes para pensar na constituição de grupos e na organização de atividades coletivas:

*Um grupo se constrói no espaço heterogêneo das diferenças entre cada participante: da timidez de um, do afobamento do outro, da serenidade de um, da explosão do outro, do pânico velado de um, da sensatez do outro, da serenidade desconfiada de um, da ousadia do risco do outro, do riso fechado de um, da gargalhada debochada de outro, dos olhos miúdos de um, dos olhos esbugalhados do outro, da lividez do rosto de um, do encarnado do rosto do outro.*

Portanto, iniciaremos um trabalho que foi pensado e elaborado a muitas mãos e por um grupo. Este trabalho, com a entrada na escola, reconfigura-se e se reinventa a partir das demandas, da composição dos grupos, da disponibilidade, da vontade de criar um espaço e um tempo comum. Espaço este que possa produzir sentido e que seja de estudo, pensamento, escuta, leitura, experimentação e registro das práticas.

<sup>1</sup> Na seção *Para Ler* deste bloco, disponibilizamos este texto na íntegra.

Assim como a nossa entrada na escola demandou cuidado e preocupação, um ponto fundamental é a chegada das crianças com e sem deficiência. Como a escola organiza estes momentos? Como a escola recebe um grupo novo de crianças? Como a escola olha e cuida das diferenças das crianças? Como a escola cuida da chegada de crianças com deficiência e promove o encontro entre todos, respeitando as singularidades e características de cada um? Como se dá a entrada e acolhida das crianças na escola de educação infantil, sendo que para muitos é o primeiro espaço fora do núcleo familiar? Quais são as premissas, concepções e qual o valor atribuído aos diagnósticos das crianças com deficiência? Como a escola tem articulado as demandas por diagnóstico e atenção clínica das crianças com deficiência e o tempo e o espaço para as práticas pedagógicas inclusivas? Como o brincar se faz presente desde o momento da acolhida?

E as famílias, como são recebidas? Qual o seu lugar na comunidade escolar? Como são constituídos os vínculos entre a escola e as famílias? Como são promovidos os encontros entre famílias de crianças com e sem deficiência? Quais são os espaços que a escola tem construído no trabalho com as famílias? Como as escolas têm apoiado as famílias das crianças com deficiência no processo de diagnóstico e busca por atenção clínica? Como a escola tem compartilhado com as famílias a educação e o brincar como direito de todos? Em que medida escolas e famílias têm sido corresponsáveis pela educação das crianças?

Entendemos que a escola e a educação das crianças são responsabilidade dos adultos e um ato de amor. Hannah Arendt (1906-1975), filósofa alemã, em seu livro *Entre o passado e o futuro*, explicita de forma belíssima e assertiva a relação com os novos, com os que estão chegando.

*A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante a ponto de assumir uma responsabilidade por ele e assim salvá-lo da ruína que, de não ser pela renovação, de não ser pela chegada dos novos e os jovens seria inevitável. (...) Mediante a educação decidimos se amamos nossos filhos o bastante como para não soltá-los de nosso mundo, deixando-os a seus próprios recursos, nem tirar-lhes das mãos a oportunidade de empreender algo novo, algo que nós não imaginamos, o bastante como para prepará-los com tempo para a tarefa de renovar o mundo comum. (ARENDR, Hannah, 1996, p. 208)*

Sabemos que somente as crianças poderão renovar o mundo que temos, ainda tão excludente, desigual e injusto. Ao mesmo tempo, temos uma grande responsabilidade em não deixá-las soltas nele, de apresentá-lo a elas, de cuidá-las, de acompanhá-las, de incentivá-las. É preciso que nós, adultos, profissionais das escolas e famílias, assumamos a responsabilidade de apresentar o mundo, de dar tempo e espaço para as crianças. Seguimos acreditando na importância e na capacidade que todos os adultos têm para contribuir com o desenvolvimento e a criação de espaços de brincadeira e lúdicos para **todas as crianças!** Entendemos que uma escola que acolhe a todos e que acredita na construção de um espaço onde todos possam estar com suas diferenças, em uma perspectiva de igualdade, é um dos caminhos para que possamos contribuir com a renovação do mundo de forma mais igualitária e digna.

Portanto, a construção de vínculos com as famílias, de forma corresponsável, é muito importante e faz parte deste processo. No entanto, mesmo que defendamos o paradigma da inclusão, muitas vezes continuamos falando, ditando,

defendendo o que é bom *para* as famílias e *não* com elas. Continuamos a falar da desresponsabilidade das famílias; da desestrutura; de como muitas vezes são negligentes com a educação de seus filhos; de como nós, educadores, temos que assumir cada vez mais responsabilidades; de como não fomos formados para trabalhar com crianças diferentes. Agora também está na hora de refletirmos e avaliarmos qual espaço de autoria e compartilhamento estamos construindo com estas famílias e com as crianças.

Observamos de forma geral que, com relação às famílias, embora exista a preocupação de envolvê-las no processo educacional de seus filhos, muitas vezes encontramos dificuldades em aproximá-las da escola. Essas dificuldades, na maioria das vezes, estão pautadas na forma como a instituição escolar tem olhado para as crianças, a partir de processos de generalizações e padronizações, nos quais as crianças e suas famílias devem se encaixar em determinados parâmetros. Acreditamos que o trabalho com as famílias é fundamental para a construção de espaços coletivos, de conquista e de defesa de direitos e de produção de afetos – termo utilizado aqui no sentido de afecção, de ser contaminado pelo outro e não apenas como expressão de sentimentos, constitutivo dos modos de estar no mundo em relação a si e aos outros, e suas decorrências éticas.

O trabalho com as famílias e com as crianças, o que acontece na escola, as experiências que ali se produzem, o que ensinamos e aprendemos e tudo o que vivemos juntos têm como base uma relação ética. A ética é entendida aqui, como aponta Mèlich, como uma ética da memória, *“uma ética que acolhe a palavra do outro, a palavra silenciada, porque a ética é ao mesmo tempo memória e acolhida...”* (p. 30)

*“Uma ética que não pretende dar testemunho em lugar do outro, porque nunca se está no lugar do outro, senão de escutar ao outro, de deixar que o outro fale, inclusive desde o seu silêncio”.* (p. 26)

Nesta perspectiva, é importante que todas as famílias sejam convidadas a participar da vida escolar e da consolidação de escolas para todos e inclusivas, ou seja, a relação entre escolas e famílias abrange a criação de espaços inclusivos, de responsabilidade coletiva, numa relação de aprendizagem com e nas diferenças.

Ao mesmo tempo, entendemos os encontros com as famílias enquanto espaços de fortalecimento dos seus vínculos com as crianças, com a escola, com a comunidade, com o direito de brincar. Trata-se também de reconhecer que os pais são os primeiros educadores de seus filhos e, portanto, muito têm a contribuir, com o saber que construíram na convivência com eles, para o processo ensino-aprendizagem das crianças. Uma professora que procura os pais para saber a história da criança – como lidam com ela, como se relacionam, quais estratégias encontraram em relação ao desenvolvimento da linguagem, dos movimentos, da autonomia, das brincadeiras, dos limites – é alguém que acredita na possibilidade de diálogo e nas ações compartilhadas, em que todos são sujeitos da inclusão. Em outras palavras, escola e família ensinam e aprendem mútua e simultaneamente.

O processo de inclusão, por tudo isso, permite que vivamos a experiência de sermos sujeitos que se aproximam dos outros, reconhecendo outras vivências, expectativas e esperanças, criando espaços e tempos para que todos possam sentir de outra maneira as situações da vida, desenvolvendo modos diversos de ver, buscando outros tipos de relação e o que

há em cada um para fazer florescer a vida. O brincar, neste contexto, nos traz inúmeros elementos para fortalecer esses vínculos, tecer novas histórias e reforçar o compromisso de todos com a inclusão.

MEMÓRIAS  
de GRANDES  
EDUCADORES



Decidimos iniciar a nossa série de resgate da memória de grandes educadores com uma pedagoga francesa que criou as escolas maternais. Somos encantados com as suas premissas, perspectivas, pensamentos e dedicação. Não encontramos quase nada sobre ela em português, mas entendemos que seria uma boa companheira e uma grande inspiradora neste bloco que inaugura os nossos encontros.

### PAULINE KERGOMARD (BORDEAUX, FRANÇA - 1838-1925)



Foto feita em torno de 1880. Coleção do Museu Nacional de Educação, França

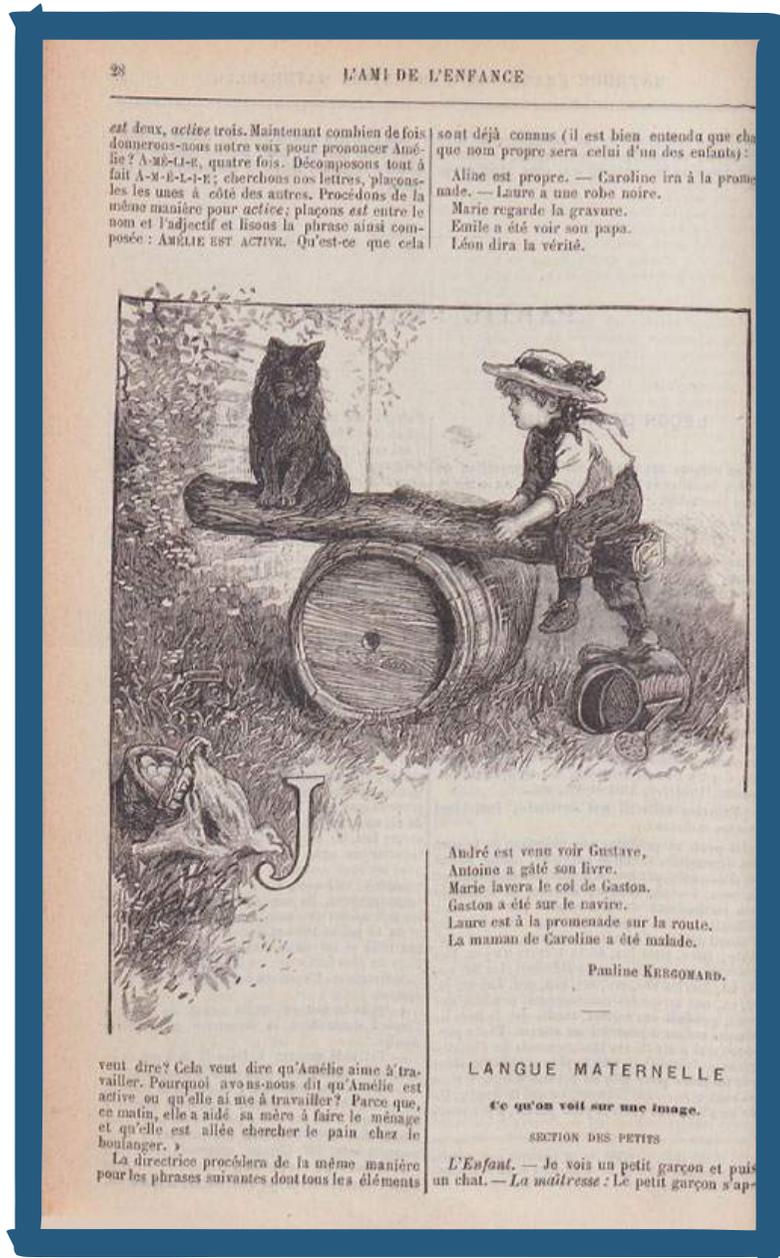
Pauline Kergomard foi uma professora laica e republicana que teve grande importância na transformação dos asilos em escolas maternais. Dedicou 40 anos de sua vida à educação maternal e teve um papel importante na criação do sistema educativo francês e das “escolas normais”.

Ela criticava o que chamava de “educação homicida”, que “matava” o espírito das crianças. Acreditava serem profundamente maléficas para as crianças tanto “as pequenas Sorbonnes”, que sobrecarregavam as crianças com conteúdos que elas não estavam preparadas para aprender, quanto os “cárceres”, onde as professoras eram mais guardas do que mestres e primavam pela obediência irrestrita.

Também se preocupava muito com o planejamento das aulas, visto que um bom trabalho não podia ser improvisado, mas preparado.

As escolas maternais na França foram fundadas por Pauline Kergomard no século XIX. O objetivo era criar um lugar onde as crianças de 4 a 7 anos pudessem estar seguras e aprendessem, visto que as mulheres começavam a entrar no mercado de trabalho.

Para Pauline, as escolas deveriam ser **públicas** e **gratuitas**, além de serem **mistas** e **laicas**. Alguns dos princípios postulados por ela eram o respeito à criança; a relevância do jogo e do brincar, que são atividades naturais da criança; o desenvolvimento da vontade, autonomia, liberdade, criatividade e confiança das crianças; e as aulas dinâmicas realizadas em ambientes adequados. O objetivo principal da autora era “desenvolver todas as possibilidades da criança (...) dando as melhores probabilidades de seguir adiante na escola elementar e na vida”.



Kergomard, Pauline. Leçon de Lecture, 1885.

## Dialogando com o CURRÍCULO INTEGRADOR



Da mesma forma que buscamos referências no passado, estudamos e trazemos aqui alguns recortes de um documento

atual, construído pela Rede Municipal de Ensino de São Paulo, que discorre sobre a compreensão dos princípios e processos de acolhida e do cuidado nas escolas.

Seguem abaixo alguns excertos:

*Cuidar e educar significa, portanto, compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana e integralidade. Por isso, considera-se o cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento de todos os bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos, sejam eles indígenas, afrodescendentes, quilombolas e povos do campo, pessoas com deficiência, imigrantes e filhos de imigrantes com respeito e com atenção adequada. O cuidar está na observação, na escuta, na comunicação e na ação em comum que se estabelece entre adultos e bebês e crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, na compreensão e no acolhimento de suas necessidades, na consideração de sua voz, gestos, choros, linguagens que expressam seus pensamentos, desejos e vontades de saber. (pág. 27)*

*Dentro de cada Unidade Educacional, de cada agrupamento, de cada pequeno grupo de bebês e crianças interagindo com seus pares, com os adultos, com os brinquedos e objetos, com o mundo, seja na Educação Infantil, seja no Ensino Fundamental, há uma multiplicidade de pequenos mundos, constituídos pelos contextos familiar, social, histórico, étnico-racial, de gênero, religioso dentro dos quais bebês e crianças se constituem como parte desses coletivos que carregam suas histórias, alicerçam seus percursos e dão suporte para a construção de suas identidades. (pág. 29)*

*Uma vez que os bebês e as crianças aprendem nas interações, as relações horizontais estabelecidas entre as crianças e entre as crianças e os adultos, assim como entre os adultos e também entre a escola e a família, provocam nas crianças uma atitude respeitosa, responsável e democrática. (pág. 47)*

*Assim, o currículo integrador percorrerá processos distintos, mas interdependentes, de aprendizagens entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Processos pautados no acolhimento, na percepção do outro, na valorização da originalidade das formas de expressão e na subjetividade de cada bebê e criança, compreendendo-os como sujeitos com conhecimentos diferentes e não hierarquizados entre si. (pág. 48)*

## ATIVIDADES

### PARA TODOS



O corpo é constitutivo no desenvolvimento das crianças com e sem deficiência, sendo que o processo de consciência e conhecimento corporal precisa ser vivenciado, de forma lúdica e livre, por todas elas. É importante propor brincadeiras que estimulem a memória corporal, sonora, gestual, a espontaneidade e a possibilidade de explorar e criar novos movimentos com o corpo, entendendo que, muitas vezes, o corpo é o disparador e o elemento central da brincadeira. Quando os professores organizam e assumem a lógica do brincar para todos, formando grupos com crianças com diferentes características, necessidades, com e sem deficiência, as brincadeiras envolvem, necessariamente, a relação com os diferentes sentidos e a criação de novas formas de se movimentar, andar, pular, falar, se expressar, tocar, sentir, que enriquecem a brincadeira e o movimento para todos.

Atualmente, as crianças têm se movimentado cada vez menos, perdendo possibilidades ímpares de explorar as infinitas aprendizagens e alegrias que o corpo gera e produz. As ações e brincadeiras corporais devem fazer parte do cotidiano e não serem entendidas como ações isoladas, ou eventos esporádicos. Portanto, é preciso que os professores possibilitem que as crianças brinquem livremente e proporcionem ações contínuas e integradas que envolvem múltiplas experiências corporais expressas em brincadeiras, danças, jogos e outras práticas sociais. Além disso, o movimento é inerente ao cotidiano de todos nós e é interessante propor às crianças brincadeiras de movimentos que dialoguem com suas ações cotidianas.

Em relação às crianças com deficiência, esta realidade é mais crítica ainda. Muitas vezes o brincar não faz parte do

seu cotidiano, tendo poucas ofertas e estímulos. Os motivos para esta realidade são muitos: não sabermos como propor a brincadeira, acharmos que elas não entendem e não se interessam; receio de que possam se machucar; darmos maior importância aos processos de reabilitação do que ao brincar; e não ter espaços e brinquedos acessíveis. Uma das principais oportunidades de mudar esta realidade está na garantia do acesso à educação inclusiva desde a educação infantil, significando um avanço fundamental para o processo de desenvolvimento de todos e para que garantamos o direito de brincar.

### ALGUMAS SUGESTÕES DE BRINCADEIRAS

A proposta é que desenvolvamos atividades para todos, envolvendo atividades corporais e brincadeiras com corda. Escolhemos as brincadeiras com corda por serem comuns a diferentes gerações e grupos sociais ao longo de nossa história, além de ser um material de baixo custo. Se pararmos um pouco para pensar, provavelmente lembraremos de como brincávamos de corda. Quantas formas inventávamos e ainda podemos inventar com este material para que todas as crianças possam estar, juntas, brincando.

É fundamental que comecemos apresentando o material e a brincadeira. Iniciar a conversa perguntando se já brincaram de corda, de que forma brincaram, apresentar os materiais e incentivar que as crianças manipulem (toquem, peguem, explorem). Este contato é importante para todas as crianças, mas se no grupo houver crianças com deficiência visual a questão do contato com o material é imprescindível. Além disso, é importante que o professor vá descrevendo todas as ações, o contexto, a organização de como está o espaço, onde ficará a corda, para que a criança tenha elementos

para compreender, interagir e brincar. Em cada mudança de organização do espaço e dos materiais é importante explicar e fazer o percurso com a criança com deficiência visual para que ela possa se orientar. Valem todas as formas de aproximação e contato com o material!

Em seguida, você pode organizar o grupo em duas fileiras, uma de frente para a outra e com duas cordas de mais ou menos cinco metros entre elas, para dar início às brincadeiras. Inicia-se com as cordas esticadas no chão paralelamente, sobre as quais as crianças irão andar e se equilibrar, individualmente, em duplas ou em grupo. Não se esqueça de que, para as crianças com deficiência visual, é importante verificar com as mãos o percurso da corda. No entanto, todas as crianças podem também tocar a corda, assim criando outra atividade para todos. Também pode ser proposto que as crianças passem por cima da corda em fila, desta forma as crianças cadeirantes ou com mobilidade reduzida poderão participar junto com os demais. Outra sugestão é suspender a corda para as crianças fazerem o percurso lateralmente, passando a mão pela extensão da corda e sentindo-a, ou até passando por baixo da corda, atravessando-a.

Em seguida, escolhem-se duas crianças, uma em cada ponta da corda, e inicia-se um balanço (pode-se variar balanço e cobrinha). Nesse momento a professora pode escolher uma música para dar ritmo à brincadeira (podendo variar, mais rápida ou mais lenta). A música pode ser substituída por palmas, assim as crianças acompanham o movimento, e as crianças com surdez acompanham o ritmo visualmente. Outra possibilidade é marcar o ritmo das palmas com o uso de luzes, para que se possa perceber o ritmo e a velocidade visualmente.

A corda também é versátil. Pode-se transformá-la em corda-ponte, corda-escalada, corda-rio, corda-casa, corda-carro... A corda assume, simbolicamente, desenhos, formas geométricas, animais e objetos a partir da imaginação das crianças.

Boa brincadeira! Registre as possibilidades que foram inventadas, como as crianças brincaram, o que descobriram e quais mediações foram feitas para todos brincarem.

### PARA LER



Escolhemos começar este bloco com um trecho do texto *O que é Grupo?*, de Madalena Freire, pois entendemos que ele pode nos auxiliar a pensar questões sobre as atividades em grupo. Um dos elementos constitutivos e que caracterizam uma escola é seu caráter coletivo, grupal, onde o cotidiano se dá a partir de diversos grupos: grupo de crianças, grupo de professores, grupo de funcionários, grupo de famílias, grupo de gestores e tantas outras combinações, que não são fixas, mas se constituem e se reorganizam, de acordo com a vida dessa comunidade escolar. Uma escola para todos radicaliza a importância de pensarmos o grupo, a partir das diferenças e da igualdade.

## O QUE É GRUPO?

**Madalena Freire**

Segundo Pichon-Riviere, pode-se falar em grupo quando um conjunto de pessoas movidas por necessidades semelhantes se reúne em torno de uma tarefa específica. No cumprimento e desenvolvimento das tarefas, deixam de ser um amontoado de indivíduos para cada um assumir-se enquanto participante de um grupo, com um objetivo mútuo.

Isso significa também que cada participante exercitou sua fala, sua opinião, seu silêncio, defendendo seu ponto de vista. Portanto descobrindo que, mesmo tendo um objetivo mútuo, cada participante é diferente, tem sua identidade.

Neste exercício de diferenciação - construindo sua identidade -, cada indivíduo vai introjetando o outro dentro de si. Isto significa que cada pessoa, quando longe da presença do outro, pode “chamá-lo” em pensamento; a cada um deles e a todos em conjunto. Este fato assinala o início da construção do grupo enquanto composição de indivíduos diferenciados. O que Pichon denomina de “grupo interno”.

## A CONSTRUÇÃO DO GRUPO

Um grupo se constrói por meio da constância da presença de seus elementos, na constância da rotina e de suas atividades.

Um grupo se constrói na organização sistematizada de encaminhamentos, intervenções por parte do educador, para a sistematização do conteúdo em estudo.

Um grupo se constrói no espaço heterogêneo das diferenças entre cada participante: da timidez de um, do afobamento do outro; da serenidade de um, da explosão do outro; do pânico velado de um, da sensatez do outro; da serenidade desconfiada de um, da ousadia do risco do outro; da mudez de um, da tagarelice do outro; do riso fechado de um, da gargalhada debochada de outro; dos olhos miúdos de um, dos olhos esbugalhados do outro; da lividez do rosto de um, do encarnado do rosto do outro.

Um grupo se constrói enfrentando o medo que o diferente, o novo provoca, educando o risco de ousar.

Um grupo se constrói não na água estagnada do abafamento das explosões, dos conflitos, no medo em causar rupturas.

Um grupo se constrói construindo o vínculo com a autoridade e entre iguais.

Um grupo se constrói na cumplicidade do riso, da raiva, do choro, do medo, do ódio, da felicidade e do prazer.

A vida de um grupo tem vários sabores. No processo de construção de um grupo, o educador conta com vários instrumentos que favorecem a interação entre seus elementos e a construção do círculo com ele.

A comida é um deles.

É comendo junto que os afetos são simbolizados, representados, socializados.

Pois comer junto também é uma forma de conhecer o outro e a si próprio.

A comida é uma atividade altamente socializadora num grupo, porque permite a vivência de um ritual de ofertas. Exercício de generosidade. Espaço onde cada um recebe e oferece ao outro o seu gosto, seu cheiro, sua textura, seu sabor.

Momento de cuidados e atenção.

O embelezamento da travessa em que vai o pão, a “forma de coração” do bolo, a renda bordada no prato... Frio ou quente?

Que perfume falará de minhas emoções? Doce ou salgado?

Todos esses aspectos compõem o ritual de comer junto, que é um dos ingredientes facilitadores da construção do grupo.

Um grupo se constrói com a ação exigente e rigorosa do educador. Jamais com a cumplicidade autocomplacente com o descompromisso do educando.

Um grupo se constrói no trabalho árduo de reflexão de cada participante e do educador. No exercício disciplinado de instrumentos metodológicos, educa-se o prazer de se estar vivendo, conhecendo, sonhando, brigando, gostando, comendo, bebendo, imaginando, criando e aprendendo juntos num grupo.

## OUTRAS Linguagens

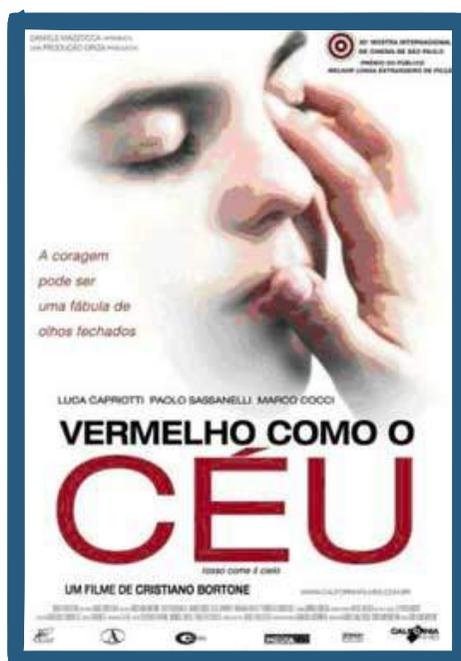


Nesta seção traremos a sugestão de uma obra – um filme, um livro de literatura, uma poesia, uma indicação de exposição, uma reprodução de obra de arte – que entendemos que

pode nos ajudar a pensar sobre o nosso trabalho. Um pensar não de forma direta e objetiva, mas utilizando outras formas de narrar, contar, poetizar sobre questões e temas que nos mobilizam. Imaginamos que muitas sugestões já são conhecidas, mas cada vez mais achamos que rever as coisas a partir de outro olhar, em um outro momento, é um exercício importante de leitura para afinar o olhar, a escuta, a atenção, ações fundamentais no ofício do professor.

Portanto, iremos começar com um filme!

### VERMELHO COMO O CÉU (ROSSO COME IL CIELO):



## Ficha Técnica

**Ano:** 2006

**País:** Itália

**Gênero:** Drama

**Direção:** Cristiano Bortone

**Roteiro:** Cristiano Bortone, Monica Zapelli, Paolo Sassanelli

**Elenco:** Luca Capriotti, Paolo Sassanelli, Patrizia La Fonte

**Fotografia:** Vladan Radovic

**Trilha Sonora:** Ezio Bosso

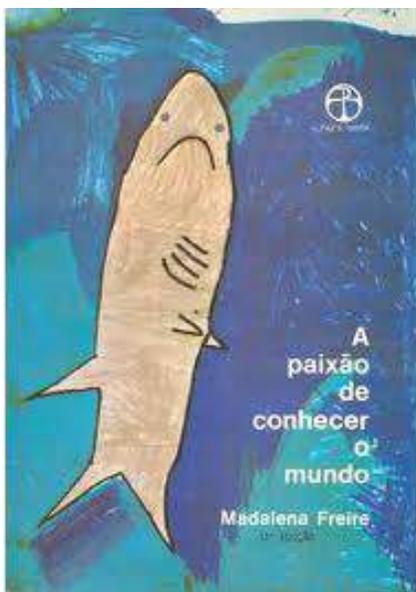
**Duração:** 95 min

## Sinopse:

O filme retrata a vida de um garoto cego que, durante os anos 1970, luta para alcançar seus sonhos e sua liberdade. Mirco (Luca Capriotti) tem dez anos, é apaixonado por cinema e perde a visão após um acidente. Uma vez que a escola pública local não aceitou sua matrícula, ele é enviado a um instituto de pessoas com deficiências visuais em Gênova. Lá descobre um velho gravador e passa a criar histórias sonoras. Baseado na história real de Mirco Mencacci, um renomado editor de som da indústria cinematográfica italiana.

## Saiba + Mais

É inegável que o livro *A paixão de conhecer o mundo* fez parte do processo formativo de muitos de nós, trazendo um relato e uma reflexão cheia de cores, encantamentos e especificidades do cotidiano, de uma prática pedagógica junto às crianças pequenas. Recomendamos esta leitura como mais uma referência para, a partir dele e considerando os desafios da escola inclusiva, auxiliar-nos no desenvolvimento de práticas pedagógicas para todos.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DESTE CAPÍTULO

ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1996.

FREIRE, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Madalena, CAMARGO, Fátima et al. Grupo: indivíduo, saber e parceria - *malhas do conhecimento*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1998. (Série Seminários).

MÈLICH, Joan Carles. *La ausencia de testimonio - Ética y Pedagogía en los relatos del holocausto*. Barcelona: Anthropos Editorial, 2001.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Currículo integrador da infância paulistana*. São Paulo: SME/DOT, 2015.

### 3 – DE ONDE PARTIMOS E O QUE NOS INSPIRA – ALGUNS CONCEITOS

Neste bloco do material vamos tratar de alguns conceitos que têm nos ajudado a pensar a escola para todos, nos orientando no processo de experimentação de práticas pedagógicas inclusivas. Para tanto, vamos colocar em diálogo conceitos que têm uma proximidade intrínseca com a educação infantil, com o brincar, com a escola, com as práticas pedagógicas e outros que têm nos auxiliado a pensar na educação inclusiva.

Iniciaremos trazendo alguns conceitos, reflexões e citações que tratam da criança, da infância, da escola, da memória, da materialidade, que entendemos que podem nos ajudar a pensar sobre uma escola de educação pública infantil inclusiva.

#### **SOBRE OS CONCEITOS DE CRIANÇA(S) E INFÂNCIA(S):**

Sabemos que ao longo da história as concepções a respeito da criança e das infâncias foram sendo modificadas e revistas. Também temos claro que não existe um único conceito de criança e de infância, mas uma multiplicidade de conceitos e premissas que podem ser complementares ou antagônicos. Estes conceitos abarcam questões culturais, filosóficas, educacionais, sociais, políticas, estéticas, em interação com a história individual de cada criança, de suas famílias e de seu entorno. Segundo Kramer (2007), é importante pensar a criança na sua integralidade, isto é, como ser que interage e se forma em um mundo repleto de cultura, conhecimento, valores, mas que ao mesmo

tempo se constitui como sujeito ativo e transformador, ou, em outras palavras, a criança como um sujeito que produz cultura e é produzido por ela, sendo um traço marcante da infância seu poder de imaginação, fantasia, criação.

Kishimoto (2004) aponta que:

*...é necessário assumir a criança como um ser simbólico, ativo, interativo, capaz de construir conhecimento e de inserir-se no seio da cultura do adulto para recriar a sua. Não se trata de uma criança passiva, incompleta, ingênua ou vazia de desejos e conhecimentos.*

Malaguzzi (1999) reafirma uma questão que todos sabemos, mas às vezes parece que queremos esquecer ou que não nos damos conta desta realidade.

*O que sabemos realmente é que estar com crianças é trabalhar menos com certezas e mais com incertezas e inovações.*

Talvez por isto seja tão difícil encontrar conceitos e perspectivas do que é ser criança. Fala-se muito da criança, quais são os seus processos de desenvolvimento, as diferentes perspectivas ao longo da história em relação às crianças, a importância do brincar, a existência de muitas infâncias, mas para o bem ou para o mal, temos tido dificuldades em encontrar materiais que falem da criança em si.

A partir daí, começamos a fazer um inventário e a olhar com mais atenção como a criança e a infância são vistas, faladas, retratadas na literatura, na poesia, nas artes visuais, no cinema. Entendemos que estas linguagens podem nos aproximar da criança, a partir de um olhar sensível e nos inspirar de forma criativa, inventiva e imaginativa. Quais são seus sons, seus tons, suas cores, suas vozes, seus movimentos, seus gestos, suas línguas, seus sonhos, seus medos?

No poema *Amigos Loucos e Sérios*, atribuído a Marcos Lara Resende, há um trecho que fala da infância e da criança. Nele, o autor entende a criança como aquela com a possibilidade de se encantar com o vento no rosto.

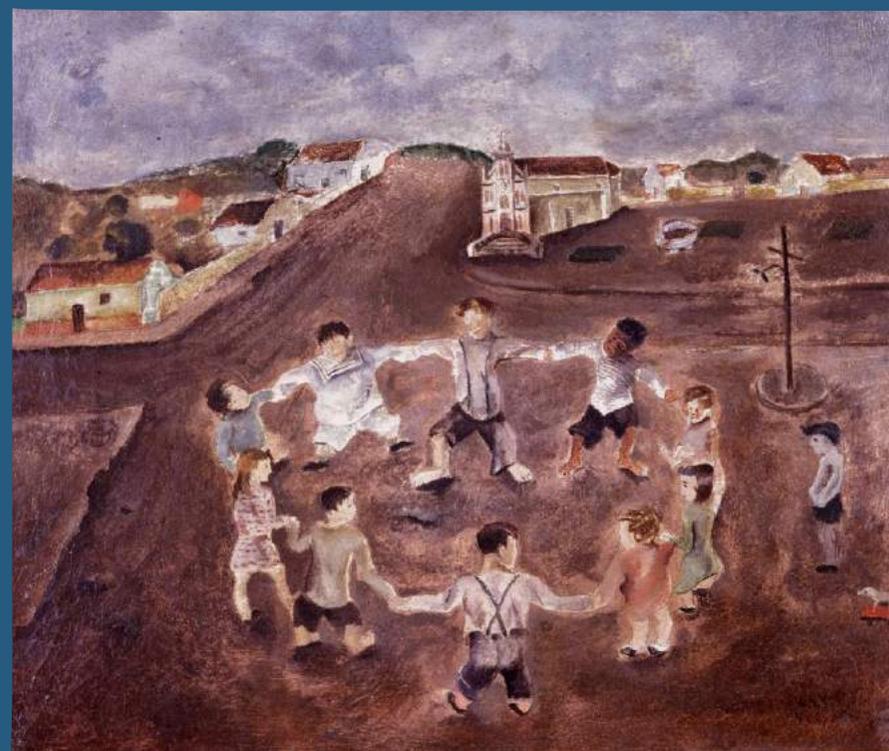
*...Não quero amigos adultos nem chatos.  
Quero-os metade infância e outra metade velhice!  
Crianças, para que não esqueçam o valor do vento no  
rosto; e velhos, para que nunca tenham pressa...*

Já Mário de Andrade (1893-1945), professor, escritor, músico, que foi chefe do Departamento de Cultura da Prefeitura de São Paulo e criador dos Parques Infantis, tem um texto lindo, escrito em 1939, que fala da criança.

*A criança é essencialmente um ser sensível à procura de expressão. Não possui ainda a inteligência abstraída completamente formada. A inteligência dela não prevalece e muito menos não alumbra a totalidade da vida sensível. Por isso ela é muito mais expressivamente total que o adulto. Diante duma dor: chora - o que é muito mais expressivo do que abstrair: "estou sofrendo". A criança utiliza-se indiferentemente de todos os meios de expressão artística. Emprega a palavra, as batidas do ritmo, cantarola, desenha. Dirão que as tendências dela ainda não se afirmaram. Sei.*

*Mas é essa mesma vagueza de tendências que permite pra ela ser mais total. E, aliás, as tais "tendências" muitas vezes provêm da nossa inteligência exclusivamente.*

Cândido Portinari (1903-1962), pintor que retratou várias infâncias brasileiras, pode nos auxiliar por meio de sua obra a pensarmos a infância.



Roda Infantil, 1932, óleo sobre tela, 39X47cm

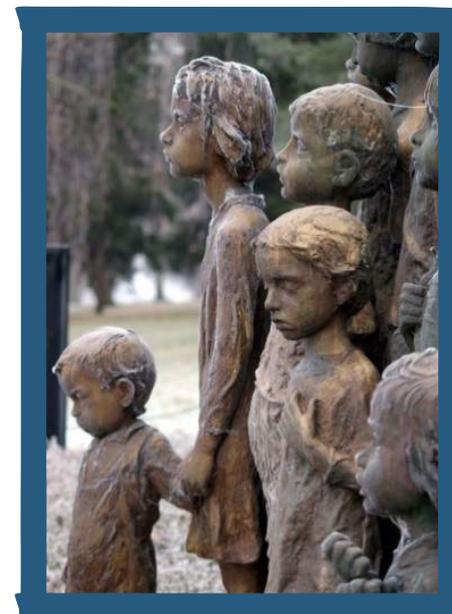
Como sabemos que existem muitas infâncias e que as crianças não são poupadas de viverem no contexto em que se encontram, muitas vezes impossíveis para a vida, trazemos aqui uma escultura que retrata uma catástrofe que nos envergonha até hoje. Durante a Segunda Guerra Mundial, a pequena cidade de Lídice, próxima à Praga, foi dizimada pelos nazistas, sendo que foram mortas 82 crianças. Na década de 1990, a artista Marie Uchytilová criou a escultura intitulada “*Memorial às Crianças Vítimas da Guerra*”, que compreende 82 estátuas de bronze de crianças. O memorial foi erguido com vista para o local da antiga aldeia de Lídice.



Detalhes da obra



Fotografia da obra em sua totalidade



Fonte: Holocaust Research Project  
Foto: Donald Judge

## SOBRE O BRINCAR:

Trazemos aqui alguns excertos, de diferentes textos, que podem contribuir para que pensemos em nossas práticas na escola, em relação à importância do brincar, da brincadeira e do jogo, bem como do papel fundamental que têm na educação infantil.

Kishimoto (1997) considera que:

*O uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Se considerarmos que a criança pré-escolar aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com cognições, afetivas, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la.*

No texto *Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*, Maria Carmem Barbosa (2009) aponta que:

*O respeito incondicional ao **brincar** e à **brincadeira** é uma das mais importantes funções da educação infantil, não somente por ser no tempo da infância que essa prática social se apresenta com maior intensidade mas, justamente, por ser ela a experiência inaugural de sentir o mundo e experimentar-se, de aprender a criar e inventar linguagens através do exercício lúdico da liberdade de expressão. Assim, não se trata apenas de um domínio da criança, mas de uma expressão cultural que especifica o humano.*

*Brincar, jogar e criar estão intimamente relacionados, pois iniciam juntos. O brincar é sempre uma experiência criativa, uma experiência que consome um espaço e um tempo, configurando uma forma básica de viver. Um momento significativo no brincar é aquele da admiração, no qual a criança surpreende a si mesma.*

*A brincadeira é a cultura da infância, produzida por aqueles que dela participam e acionada pelas próprias atividades lúdicas. As crianças aprendem a constituir sua cultura lúdica brincando. Toda cultura é processo vivo de relações, interações e transformações. Isso significa que a experiência lúdica não é transferível, não pode ser simplesmente adquirida, fornecida através de modelos prévios. Tem que ser vivida, interpretada, co-constituída, por cada criança e cada grupo de crianças em um contexto cultural dado por suas tradições e sistemas de significações que tem que ser interpretados, ressignificados, rearranjados, recriados, incorporados pelas crianças que nesse contexto chegam.*

*Para a constituição de contextos lúdicos é necessário considerar que as crianças ouvem música e cantam, pintam, desenham, modelam, constroem objetos, vocalizam poemas, parlendas e quadrinhas, manuseiam livros e revistas, ouvem e contam histórias, dramatizam e encenam situações, para brincar e não para comunicar “ideias”. Brincando com tintas, cores, sons, palavras, pincéis, imagens, rolos, água, exploram não apenas o mundo material e cultural à sua volta, mas também expressam e compartilham imaginários, sensações, sentimentos, fantasias, sonhos, ideias, através de imagens e palavras. A compreensão do mundo da criança pequena se faz por meio de relações que estabelece com as pessoas, os objetos, as situações que vivencia, pelo uso de diferentes linguagens expressivas (o movimento, o gesto, a voz, o traço, a mancha colorida). Nesse processo, as escolhas*

*de materiais, objetos e ferramentas que o adulto alcança promovem diferenças no repertório e no vocabulário, na cultura material e imaterial na qual a criança está inserida.*

## **Sobre a MEMÓRIA:**

Decidimos privilegiar aqui a temática da memória porque entendemos que ela é repleta de significados e traz para cada um de nós, em determinado momento da vida, lembranças do já vivido. Também porque acreditamos ser importante que possamos fazer um exercício constante de trazer as nossas memórias da infância, como fomos quando éramos criança, como recuperamos junto com as crianças e, a partir das crianças, a possibilidade de viver e deixar viver as crianças e as infâncias no presente, no aqui e agora.

Além disso, nomeamos uma das seções deste material de Memória dos Grandes Educadores, porque entendemos ser importante resgatá-los, no momento presente, para ressignificarmos, entendermos nossos processos, os avanços que tivemos e onde erramos ou ainda não conseguimos avançar.

Ivani Fazenda (1991) defende que:

*A **memória**, quando desenha um quadro já vivido, sempre o faz de maneira diferente. Diferente porque já impregnado por um crivo, por uma seleção que – se não afiança a precisão da objetividade – garante a riqueza da subjetividade, que igualmente é fidedigna e indicadora de validade, pois substitui o propósito da precisão por outro: selecionar do quadro aquilo que mais marcou, o que foi, ou que parece ter sido mais significativo, a ponto de se tornar inesquecível e inesgotável. Inesgotável porque,*

*ao recuperar o vivido de forma diferente de como foi experienciado, torna o ontem em hoje, ao mesmo tempo e ao mesmo espaço, com perspectiva de amanhã. Movimento próprio de toda e qualquer produção de conhecimento. Movimento dialético próprio (ainda que não exclusivo) do projeto interdisciplinar.*

Já Iberê Camargo (1914-1994), que foi pintor, mas também se aventurava com as palavras, no livro *Gaveta dos Guardados*, lançado em 1998, escreve que:

*A **memória** é a gaveta dos guardados, repito para sublinhar. O clima dos meus quadros vem da solidão da campanha, do campo, onde fui guri e adolescente. Na velhice perde-se a nitidez da visão e se aguça a do espírito. A memória pertence ao passado. É um registro. Sempre que a evocamos, se faz presente, mas permanece intocável, como um sonho. A percepção do real tem a concreteza, a realidade física, tangível. Mas como os instantes se sucedem feito tiquetaques do relógio, eles vão se transformando em passado, em memória, e isso é tão inaferrável como um instante nos confins do tempo.*

E quais memórias as nossas crianças terão da sua infância? Como e do que se lembrarão da escola de educação infantil? Quais serão as brincadeiras que levarão consigo? De que e como se lembrarão de seus professores, de seus colegas, do espaço da escola, das árvores, dos brinquedos, do barulho, do cheiro e das cores desse período?

## Sobre a Escola:

Já sabemos que a escola, como tal, é uma invenção grega, e que está ameaçada. É uma questão que precisa ser encarada e da qual não podemos fugir da reflexão, da discussão e do enfrentamento. Envolve uma infinidade de aspectos internos e externos a ela. No entanto, com todos os problemas explícitos e implícitos com que ela se depara, queremos aqui defendê-la. Com todas as dores e alegrias que ela produz, entendemos que seja um dos poucos espaços, senão o único, em que todos podem estar juntos, em situação de igualdade, e as diferenças podem ser explicitadas; onde as crianças têm um tempo livre, em que o mundo pode ser apresentado a elas, mas que também podem estar protegidas do mundo, do consumo, da produção, do mercado; onde nós, professores, podemos apresentar o mundo às crianças, ter um tempo e um espaço para estudar, aprender, nos surpreender, inventar, imaginar, pensar, errar, estar juntos; espaço onde há materialidades próprias e diversas em que podemos aprender sobre a história e o que foi produzido pela humanidade, podemos criar e inventar novos mundos, novos tipos de relação, novas maneiras e formas de estar nele, de brincar e de garantir que estas materialidades possibilitem que todos estejam juntos.

Para nos acompanhar neste elogio à escola, trazemos algumas citações de Jan Masschelein (2014), que fazem parte do livro *Em defesa da Escola: uma questão pública*:

*A escola foi uma fonte de “tempo livre” – a tradução mais comum da palavra grega skholé –, isto é, tempo livre para o estudo e a prática oferecida às pessoas que não tinham nenhum direito a ele de acordo com a ordem arcaica vigente na época.*

E mais adiante:

*Em outras palavras, a escola fornecia tempo livre, isto é, tempo não produtivo, para aqueles que por seu nascimento e seu lugar na sociedade (sua “posição”) não tinham direito legítimo de reivindicá-lo. Ou, dito ainda de outra forma, o que a escola fez foi estabelecer um tempo e espaço que estava, em certo sentido, separado do tempo e espaço tanto da sociedade (em grego: polis) quanto da família (em grego: oikos). Era também um tempo igualitário e, portanto, a invenção do escolar pode ser descrita como a democratização do tempo livre.*

*Assim, queremos reservar a noção de escola para a invenção de uma forma específica de tempo livre ou não produtivo, tempo indefinido para o qual a pessoa não tem outra forma de acesso fora da escola. O tempo fora – em casa, no mercado de trabalho – foi e é muitas vezes e de diferentes maneiras, “ocupado”.*

## Sobre a Materialidade:

Uma das questões que caracterizam uma escola de educação infantil é a sua materialidade, diretamente ligada ao brincar, ao jogo, à imaginação, à fantasia, e que, portanto, a aproximam e a distanciam das escolas das outras etapas de escolarização.

É na materialidade que enxergamos, sentimos, ouvimos e vivemos a escola, os gestos do professor e das crianças, bem como as práticas que ali acontecem. Além disso, uma escola que se pretende para todos precisa ampliar as materialidades, bem como reinventar seus usos para que todas as crianças possam experimentar, viver, conviver, brincar e aprender juntas. Esta materialidade, que é

tão pouco falada e diz tanto do nosso ofício. Por isso, trazemos aqui algumas considerações que constam no livro *Criatividade e Processos de Criação (1987)*, de Fayga Ostrower (1920-2001), professora, pintora e ilustradora:

*Usamos o termo materialidade, em vez de matéria, para abranger não somente alguma substância, e sim tudo o que está sendo formado e transformado pelo homem. Se o pedreiro trabalha com pedras, o filósofo lida com pensamentos (...).*

*Cada materialidade abrange, de início, certas possibilidades de ação e outras tantas impossibilidades. Se as vemos como limitadoras para o curso criador, devem ser reconhecidas também como orientadoras, pois dentro das delimitações, através delas, é que surgem sugestões para se prosseguir um trabalho e mesmo para se ampliá-lo em direções novas.*

*É bem verdade que, no nível da tecnologia moderna e das complexidades de nossa sociedade, exige-se dos indivíduos uma especialização extraordinária. Esta, todavia, pouco tem de imaginativo. De um modo geral restringe-se, praticamente em todos os setores de trabalho, a processos de adestramento técnico, ignorando no indivíduo a sensibilidade e a inteligência espontânea do seu fazer. Isso, absolutamente, não corresponde ao ser criativo.*

*O que, portanto, se coloca aqui é que, para poder ser criativa, a imaginação necessita identificar-se com uma materialidade (...). Mas sempre conta a visão global de um indivíduo, a perspectiva que ele tenha do amplo fenômeno que é o humano, o seu humanismo. São seus valores de vida que dão a medida para seu pensar e fazer.*

Ostrower nos auxilia a compreender a importância de oferecer e disponibilizar uma ampla gama de materialidades para que as crianças possam experimentar, investigar, imaginar, criar e se expressar, tanto coisas sobre si, como sua relação com o entorno, com o mundo e com a cultura.

### **Sobre a Educação Inclusiva:**

Em relação aos conceitos da educação para todos que compartilhamos aqui, vale ressaltar que não necessariamente fazem parte do vocabulário especializado e instrumental da educação especial, que muitas vezes segue com um olhar segregador, normatizador e clínico. O que estamos buscando e propondo são conceitos que se aproximem de um olhar ético e estético da educação, da criança, das infâncias, da pedagogia, da invenção, da experimentação, da diferença, da alteridade, da igualdade de oportunidades, ou seja, que nos aproximem da vida.

Muitos dos conceitos que serão abordados aqui norteiam e estão nos textos de diversas legislações brasileiras. A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU - 2007) pode ser considerada um marco em nosso país, uma vez que tem status constitucional e é o primeiro tratado de direitos humanos do século XXI, tendo impulsionado a promulgação de legislações em diferentes âmbitos.

No que tange à educação, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC) regulamenta a oferta da educação inclusiva em todas as modalidades de ensino, e deve ser seguida por todos os sistemas de ensino do país. O município de São Paulo, que já tem uma política consolidada de educação inclusiva, promulgou em 2016 a Política Paulistana de Educação

Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, alinhada aos preceitos da Convenção e da política federal, tendo como objetivo:

*... assegurar o acesso, a permanência, a participação plena e a aprendizagem de crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento - TGD e altas habilidades nas unidades educacionais e espaços educativos da Secretaria Municipal de Educação, observadas as diretrizes estabelecidas neste decreto e os seguintes princípios:*

*I - da aprendizagem, convivência social e respeito à dignidade como direitos humanos;*

*II - do reconhecimento, consideração, respeito e valorização da diversidade e da diferença e da não discriminação;*

*III - da compreensão da deficiência como um fenômeno sócio-histórico-cultural e não apenas uma questão médico-biológica;*

*IV - da promoção da autonomia e do máximo desenvolvimento da personalidade, das potencialidades e da criatividade das pessoas com deficiência, bem como de suas habilidades físicas e intelectuais, considerados os diferentes tempos, ritmos e formas de aprendizagem;*

*V - da transversalidade da Educação Especial em todas as etapas e modalidades de educação ofertadas pela Rede Municipal de Ensino, a saber, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Educação Indígena;*

*VI - da institucionalização do Atendimento Educacional Especializado - AEE como parte integrante do Projeto Político-Pedagógico - PPP das unidades educacionais;*

*VII - do currículo emancipatório, inclusivo, relevante e organizador da ação pedagógica na perspectiva da integralidade, assegurando que as práticas, habilidades, costumes, crenças e valores da vida cotidiana dos educandos e educandas sejam articulados ao saber acadêmico;*

*VIII - da indissociabilidade entre o cuidar e o educar em toda a Educação Básica e em todos os momentos do cotidiano das unidades educacionais;*

*IX - do direito à brincadeira e à multiplicidade de interações no ambiente educativo, enquanto elementos constitutivos da identidade das crianças;*

*X - dos direitos de aprendizagem, visando garantir a formação básica comum e o respeito ao desenvolvimento de valores culturais, geracionais, étnicos, de gênero e artísticos, tanto nacionais como regionais;*

*XI - do direito de educação ao longo da vida, bem como qualificação e inserção no mundo do trabalho;*

*XII - da participação do próprio educando e educanda, de sua família e da comunidade, considerando os preceitos da gestão democrática.*

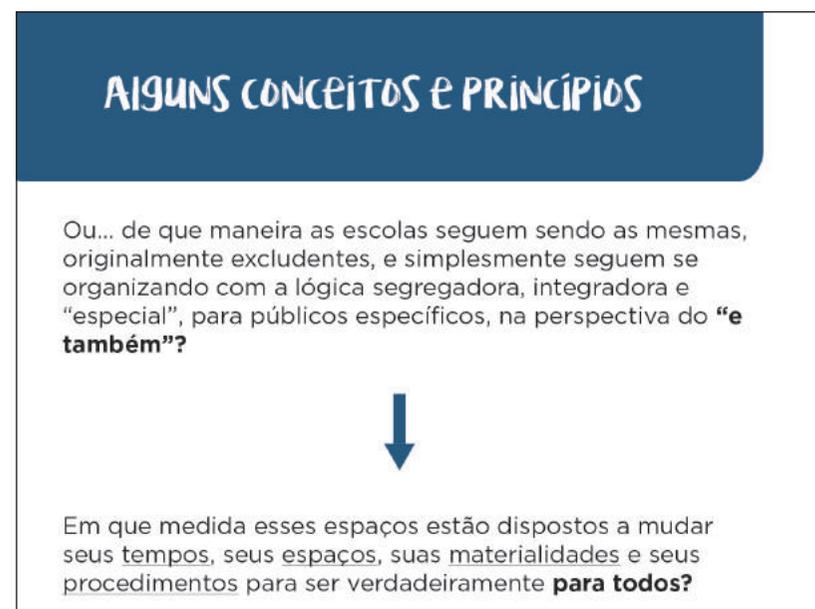
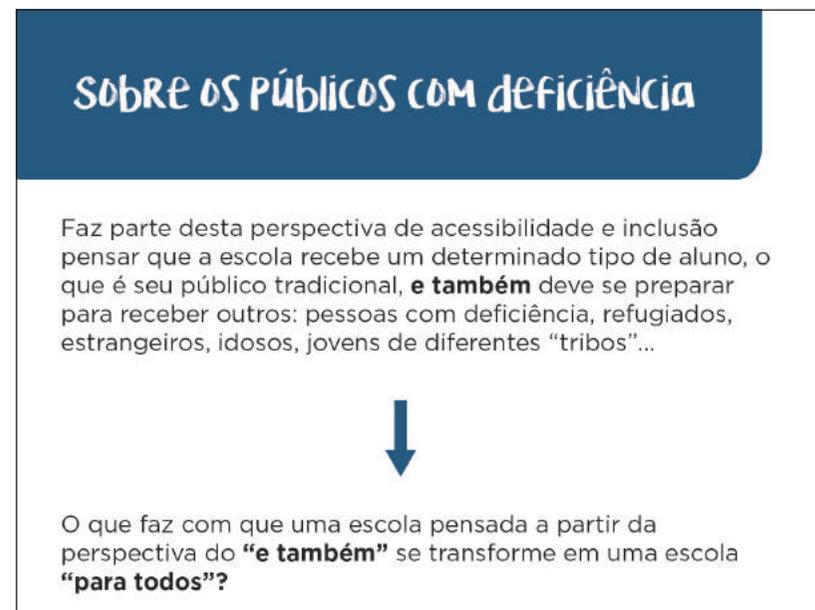
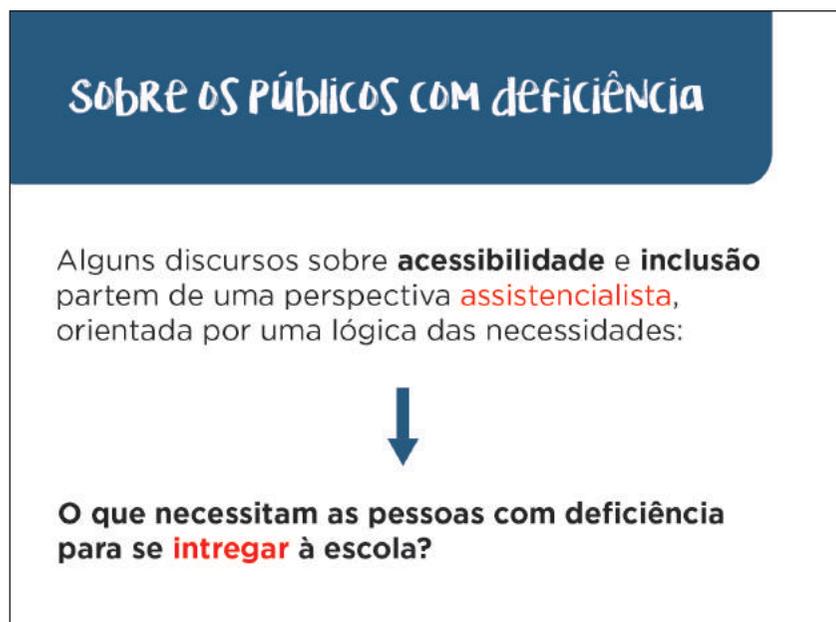
A seguir, traremos um rol de conceitos e premissas que entendemos serem importantes para nos auxiliar no fortalecimento do brincar como direito e da escola para todos, que estão no *Guia de Mediação de Leitura Acessível e Inclusiva*. Portanto, colocaremos em conversa este material

com o *Guia*. Traremos a listagem das temáticas abordadas no *Guia* e a página onde podem ser encontradas.

 O conceito de Deficiência (páginas 43 e 44)

No *Guia* apresentamos um arrazoado de discussões acerca do **público** e do **comum**. Entendemos que esta lógica nos ajuda a refletir sobre a escola como um bem público e comum e, portanto, para todos. A lógica do público e do comum faz uma crítica à lógica do “especial”, da “especialidade” e do “e também”, que por muito tempo foi dominante nas concepções educacionais voltadas para o público com deficiência e que, em muitas situações, segue vigorando.

Segue abaixo um esquema que nos auxilia a visualizar a perspectiva que explicitamos anteriormente:





### Sobre o Público e o Comum (páginas 20 a 23)

Apresentamos a questão do público e do comum como primeiros conceitos em relação à educação inclusiva porque entendemos que a partir desta perspectiva podemos traçar juntos alguns rastros e memórias, muito leves e delicados, que não nos deixem esquecer que o gesto de pensar a escola como um bem público e comum é possível.

Se a escola, como um bem público e comum, pode parecer uma ficção ou utopia, a relação constituída para as pessoas com deficiência em diferentes esferas, inclusive na educação, está muito distante destas premissas. Até muito recentemente, e ainda hoje em dia, a escola não é um direito para muitas crianças com deficiência. Ao longo da história, diferentes concepções e práticas, que coexistem até hoje, foram a tônica. Entendemos que é importante que retomemos estes grandes movimentos e concepções em relação às práticas desenvolvidas com o público com deficiência, como forma de não esquecer-los, compreendermos melhor em que momento estamos e, acima de tudo, combatê-los todos os dias. Palavras como eliminação, segregação, exclusão e integração infelizmente seguem muito fortes e presentes até hoje.

No item *Saber Mais*, disponibilizamos o *link* para uma matéria sobre um movimento de famílias para tirar uma criança com Síndrome de Asperger de uma sala de aula, em pleno ano de 2017.



### Sobre as Concepções em Relação à Deficiência: Exclusão, Segregação (páginas 40 e 42)

Sabemos que cada um destes movimentos está pautado por vários conceitos, que geram práticas e modos de se relacionar subjacentes. Ao longo da história, várias foram as nomenclaturas - demente, aleijado, mongoloide, cotolengo, excepcional, surdo-mudo, incapaz, doente, deficiente, portador de necessidades especiais - as definições e os conceitos em torno das pessoas com deficiência. Tais conceitos estavam pautados predominantemente em concepções médicas, de doença, de incapacidade, de normalização. A deficiência estava sempre posta no sujeito e era entendida como incapacitadora. Até hoje, em diferentes espaços de formação, quando perguntamos para as pessoas a primeira coisa que vem à sua mente quando escutam a palavra deficiência, estes termos são recorrentes, se repetem. São marcas simbólicas, concepções e práticas que nos acompanham de longa data e são muito difíceis de serem transformadas.

Nos últimos anos, a partir de uma concepção de direitos humanos e de modelo social, muitos conceitos e marcos legais vêm sendo construídos no sentido de rompermos com concepções segregadoras, excludentes, estigmatizantes, homogeneizadoras, preconceituosas. Neste sentido, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU/2007) é um marco que inaugura uma nova fase, e o conceito de deficiência explicita claramente muitos pressupostos. Pela primeira vez em um marco legal, a deficiência é considerada um conceito em evolução e que tem relação direta com as barreiras que a sociedade e o ambiente impõem.

Se atribuímos um valor zero a um entorno imaginário, sem barreiras, o produto desta equação será sempre zero independentemente do valor atribuído a limitação funcional. No entanto, na medida em que o entorno tem valores maiores, o impacto funcional da deficiência aumenta na vida das pessoas.

O quadro abaixo ilustra de forma simples esta lógica:

1 LF	x	0 A	=	0 D
1 LF	x	1 A	=	1 D
5 LF	x	0 A	=	0 D
5 LF	x	5 A	=	25 D

LF= Limitação Funcional  
A= Ambiente/Acessibilidade  
D= Deficiência

Portanto, nós somos corresponsáveis por mudar este quadro. Quanto mais eliminarmos as barreiras e tivermos espaços, ambientes e práticas que sejam acessíveis, menores serão as barreiras impostas às pessoas.



### Sobre o Diagnóstico (páginas 47 a 49)

Outra questão que ainda gera muitas controvérsias, dúvidas e inseguranças diz respeito às questões em torno do diagnóstico. Não estamos dizendo que o diagnóstico não seja importante, nem que não contribua em diferentes aspectos para o processo de desenvolvimento. O que queremos problematizar aqui é o peso que seguimos dando a ele. Nos parece que, muitas vezes, ainda está vinculado às concepções e práticas pautadas em visões médicas e clínicas. O quanto um diagnóstico nos auxilia a pensar em nossas práticas pedagógicas na escola? Ele nos dá elementos incondicionais para pensarmos e brincarmos com as crianças? Será que os diagnósticos têm conseguido dialogar com uma concepção social, pautada nas potencialidades e possibilidades das crianças? Qual é a concepção de criança, infância e educação que estes profissionais têm?

Outro ponto que nos parece importante diz respeito à medicalização da infância, cada vez mais intensa e precoce: por que tantas crianças estão medicalizadas? Será que todas as crianças de fato precisam estar medicalizadas? Que fenômeno estamos vivendo para este aumento alarmante e crescente? Será que não damos conta de educarmos nossas crianças e precisamos do apoio dos medicamentos?

Entendemos que a questão do diagnóstico, do laudo e da medicalização são pautas que precisam estar na ordem do dia de nossas reflexões, para não correremos o risco de estarmos contribuindo com lógicas que podem prejudicar irremediavelmente nossas crianças.



### Sobre Acessibilidade e suas Dimensões (páginas 24 a 30)

O conceito de acessibilidade é relativamente novo em nosso vocabulário e, portanto, em nosso cotidiano. A acessibilidade entrou no marco legal brasileiro a partir de 2000, com a promulgação das Leis 10.048/00 e 10.098/02. É um conceito basal que gera práticas que contribuem para a garantia de ir e vir, de estar nos espaços, de comunicação, de informação e pedagógicas.

A acessibilidade tem relação direta com o conceito de barreiras. De forma muito simples, podemos dizer que a acessibilidade possibilita que eliminemos as barreiras. A *Política Paulista de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* tem o capítulo VII destinado à *Eliminação de barreiras e acessibilidade*, sendo que barreiras são definidas como:

*quaisquer entraves, obstáculos, atitudes ou comportamentos que limitem ou impeçam o exercício dos direitos dos educandos e educandas à participação educacional, gozo, fruição, acessibilidade, liberdade de movimento e expressão, comunicação, acesso à informação, compreensão e circulação.*

Para além das questões estruturais, a acessibilidade leva em conta o que também poderíamos chamar de acessibilidade atitudinal, que prevê que as pessoas estejam acessíveis para o outro e disponíveis. Talvez esta dimensão seja a mais complexa e difícil de ser garantida, porque depende de todos e de cada um de nós, em nosso cotidiano. Não são recursos financeiros, planos de metas e objetivos que garantem a sua efetividade, mas a nossa relação com as pessoas, a nossa forma de estar no mundo. Poderíamos,

de forma metafórica, dizer que são rampas subjetivas que precisamos construir, para que possamos nos aproximar, viver, aprender e brincar juntos.

Queremos ressaltar que a acessibilidade é absolutamente fundamental e condição para uma escola para todos, mas ela por si só não garante inclusão, nem tampouco uma escola para todos. Uma situação que pode ilustrar este paralelo, de forma muito concreta, é que podemos ter uma escola especial para pessoas com deficiência visual absolutamente acessível; mas ela é especial, portanto segregada, não sendo para todos.

Como já comentamos anteriormente, temos trabalhado a acessibilidade em suas várias dimensões. Para que se promova a acessibilidade foram desenvolvidos vários recursos, por meio dos quais podemos disponibilizar materiais, jogos, brinquedos, livros e filmes de diferentes formas e formatos. Audiodescrição, Libras, braile, e comunicação suplementar alternativa são alguns desses recursos que precisam fazer parte do cotidiano das escolas.



### Sobre o Desenho Universal (páginas 30 a 36)

O Desenho Universal, por sua vez, é um conceito bem mais recente e, para nós, pode ser considerado uma das chaves para a construção de uma escola para todos, de fato. Não prevê somente acessibilidade para determinado tipo de público, mas indica que os projetos, produtos e serviços sejam pensados, utilizados e usufruídos por todos, por isso universal. O Desenho Universal engloba 7 princípios que nos auxiliam a entendê-lo e concretizá-lo. Este conceito surgiu na arquitetura, mas acreditamos que pode ser transposto para a educação e, nesse contexto, podemos levar para o interior de nossas práticas nas

escolas. As brincadeiras podem ser planejadas, elaboradas, experimentadas por todos. Elas podem ser criadas de formas tão diversificadas que todos podem se divertir, imaginar, inventar juntos. Deixam de ser adaptadas para uma determinada criança e passam a ser diversificadas para todos.

## MEMÓRIAS de GRANDES Educadores



Neste bloco, no qual discorreremos sobre concepções, premissas e diretrizes que pautam nossas práticas e o fazer em uma escola para todos, traremos algumas notas sobre algumas concepções de Vygotski, que trazem uma atualidade que impressionam. Seu trabalho também esteve muito focado na educação de crianças e jovens com deficiência.

### Lev Semenovich Vygotski



Nasceu na Bielorrússia em 1896 e faleceu em 1934. Foi estudante de Direito e Filologia na Universidade de Moscou. Estudioso e leitor ávido de temas relacionados com Linguística, Ciências Sociais, Psicologia, Filosofia e Artes. Foi professor e produziu muito no curto espaço de tempo em que viveu.

No Brasil, foi reconhecido tardiamente e sua obra ainda não está toda disponível. O primeiro livro a ser publicado no país foi *A formação social da mente*, somente em 1984.

Nos últimos anos, Vygotski tem sido estudado amplamente no Brasil, e muitas pesquisas têm sido desenvolvidas a partir de seus estudos e teorias.

A seguir, traremos algumas citações, a grande maioria oriunda da obra *Fundamentos de Defectologia*, que faz parte do Tomo V das *Obras Escogidas*, que traz uma coletânea de textos sobre a deficiência, a educação e o desenvolvimento de pessoas com diferentes tipos de deficiências, ainda não traduzidas para o português e, por isso, ainda pouco conhecidas.

Essas citações apontam como Vygotski concebia a deficiência; as críticas que fazia às concepções assistencialistas, que tinham um viés predominantemente biologizante e médico a respeito da deficiência; bem como a defesa da educação inclusiva; e o quanto o seu pensamento era avançado para o período, uma vez que estes escritos foram produzidos entre 1920 e 1930.

A ideia de que a deficiência é um conceito em evolução e que resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade

em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (Convenção da ONU/2007), dialoga diretamente com a compreensão de Vygotski sobre deficiência primária e secundária. Para ele, a deficiência primária é aquela ligada à causa orgânica e, portanto, pouco modificável, enquanto a deficiência secundária é aquela que aparece como consequência social da deficiência primária e pode ser alterada.

*[...] o defeito primário é o que resulta do caráter biológico, a perda da visão, da audição, a lesão na criança retardada mental, etc. (Vygotski, 1997).*

*O defeito secundário ocorre quando a criança com deficiência estabelece a relação com o meio social, ou seja, a deficiência só existe na relação com o social, como um fato social: Em suma, o defeito por si só não decide o destino da personalidade, mas as consequências sociais e sua realização sociopsicológica [...] (Vygotski, 1997).*

Para ele, além disso:

*[...] decididamente todas as particularidades psicológicas da criança com defeito têm como base não o núcleo biológico, mas sim o social. (Vygotski, 1997).*

*“[...] A cegueira como um fato psicológico, não é, em absoluto, uma desgraça. Converte-se em uma desgraça como fato social [...]”. (Vygotski, 1997).*

Desta forma:

*[...] A criança com defeito não é necessariamente uma criança deficiente. Do resultado da compensação, isto é,*

*da formação final de sua personalidade em geral, depende o grau de sua deficiência e normalidade. (Vygotski, 1997).*

Em muitos de seus textos, Vygotski já faz uma crítica severa tanto à concepção médica como à assistencialista em relação às pessoas com deficiência.

*[...] a educação está debilitada pelas tendências da lástima e da filantropia, está envenenada com o tóxico do estado doente e da debilidade. Nossa educação é insossa; ela não toca os pontos vitais do aluno; na educação, falta-lhe tempero [...]. (Vygotski, 1997).*

Naquela época, o autor já fazia uma crítica contundente à escola especial e defendia que as pessoas com deficiência estudassem em escolas comuns.

*[...] ela cerca seu educando (a criança cega, o surdo e o atrasado mental) em estreito círculo do coletivo escolar, cria um mundo pequeno, separado e isolado, em que tudo está adaptado e acomodado ao defeito da criança, toda a atenção se fixa na deficiência corporal e não o incorpora à verdadeira vida. Nossa escola especial, ao invés de tirar a criança do mundo isolado, desenvolve geralmente nesta criança hábitos que a levam a um isolamento ainda maior e intensifica sua separação. Devido a estes defeitos não só se paralisa a educação geral da criança, como também sua aprendizagem especial às vezes se reduz a zero. (Vygotski, 1997).*

*A escola especial, por sua natureza, é antissocial e forma o espírito antissocial. Precisamos pensar não em como isolar o cego e separá-lo da vida, mas em como incorporá-lo o mais cedo possível à vida. O cego tem que desenvolver-se na vida geral junto com os videntes, por isso é necessário que estudem na escola comum [...] (Vygotski, 1997).*

Podemos perceber que muitos de seus escritos rompiam radicalmente com a concepção dominante em relação às pessoas com deficiência e ainda parecem avançados até os dias de hoje: entendia a deficiência em relação com o social, fazia uma defesa da escola comum, reconhecia a importância do acesso à educação infantil, entre outras pautas que dialogam fortemente com a educação para todos que queremos construir.

Vale ressaltar que os termos utilizados naquela época não são condizentes com a realidade atual, mas os mantivemos por tratarmos-se de citações literais.

**Dialogando com o**  
CURRÍCULO INTEGRADOR



Pesquisamos no Currículo Integrador excertos onde as diferentes temáticas que tratamos neste bloco estão explicitadas, tais como criança, infância, diversidade, inclusão.

A criança é, nessa perspectiva, um sujeito de sua atividade, capaz e competente na sua relação com o mundo, ativa, disposta a participar e interagir com o mundo da cultura historicamente constituído.

O currículo Integrador reconhece a infância como uma construção social e histórica em que bebês e crianças são sujeitos de direitos, autônomos, portadores e construtores de histórias e culturas, produzem, em sua experiência com o meio e com os outros, sua identidade (sua inteligência e sua personalidade). (pág. 13).

As infâncias são singulares e múltiplas, pois existem várias formas de ser criança. Por isso, o trabalho pedagógico na Educação Infantil e no Ensino Fundamental organiza espaços, tempos e vivências para as diferentes manifestações expressivas das crianças como linguagens que anunciam suas experiências culturais. (pág. 22)

Um currículo integrador da infância supera também a cisão entre o brincar e o aprender, por entender que o brincar é uma linguagem, isto é, um modo de a criança se relacionar com o mundo e atribuir sentido ao que vive e aprende. Por isso, seja na Educação Infantil, seja no Ensino Fundamental, brincar não é perda de tempo, mas é fundamental para o aprendizado, pois desafia o pensamento, a memória, a solução de problemas, promove negociação entre crianças,

o planejamento, a investigação, a discussão de valores, a criação de regras. Dessa forma, será fundamental manter nas Unidades de Educação Infantil e de Ensino Fundamental um tempo diário para a livre escolha de atividade pelas crianças, para que possam explorar (brincando ou de outras formas) materiais e objetos que chamam sua atenção. (pág. 24)

Isso destaca a necessidade de refletir sobre as intencionalidades presentes no currículo, de escutar e investigar sobre como se tem possibilitado a construção de uma percepção positiva das diferenças e como têm sido representados e valorizados: meninas e meninos, as populações negras, indígenas, imigrantes e brancas, pobres e ricos, paulistanos e migrantes, pessoas com deficiência, com distúrbios globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação a fim de constituir um ambiente educacional efetivamente igualitário para todas as pessoas. (pág. 34)

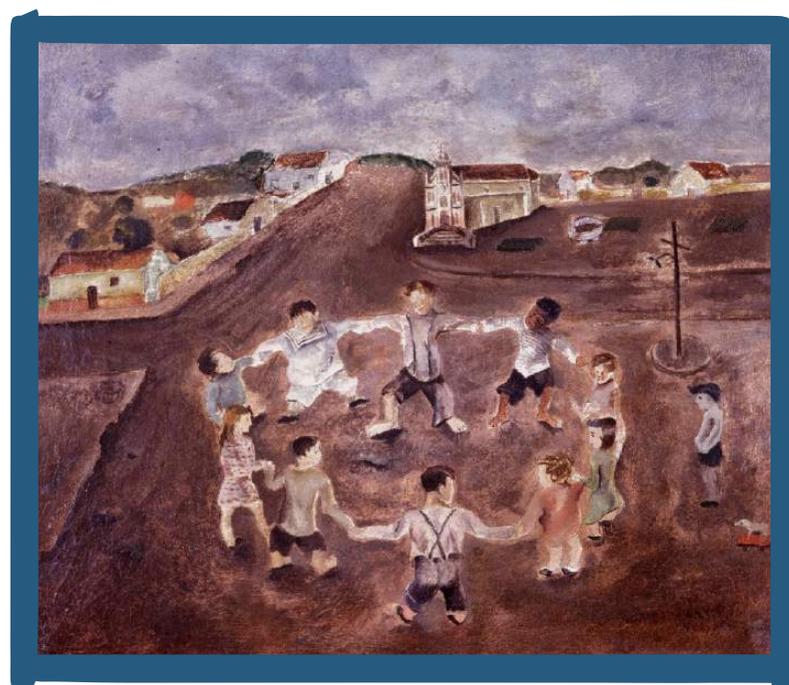
O reconhecimento do papel da educação no que concerne à eliminação de toda e qualquer forma de discriminação e a promoção da igualdade implica a construção de um currículo que reconheça as desigualdades, valorize a diversidade e as diferenças, rompa com as relações de dominação de classe, raça, etnia, gênero, território e etária e possibilite a emancipação dos sujeitos. Ainda que essas formas de discriminação não tenham seu nascedouro nas instituições educacionais, elas estão aí presentes e isso requer uma atitude permanente com vistas a uma sociedade justa, à consolidação de um ambiente igualitário e democrático junto aos bebês, crianças, famílias, educadoras e educadores. (pág. 35)

## Atividades

Para Todos



A proposta é que pensemos em uma atividade para todos a partir da obra de Cândido Portinari. Ela será nossa inspiração para inventarmos múltiplas propostas pedagógicas, dependendo do grupo com o qual trabalhamos e de nossos objetivos.



Roda Infantil, 1932, óleo sobre tela, 39X47cm

Em primeiro lugar, fazemos um convite para que você, professor, faça um exercício de olhar e de escrita, descrevendo a imagem. Considere que estará descrevendo esta imagem para as crianças. Portanto, leve em conta o vocabulário e a linguagem que utilizará, de maneira a ser atraente e interessante para todas as crianças. Pense que não há uma única maneira de descrever, pois depende do seu próprio estilo e das escolhas que fará na escrita. Pode ser mais ou menos poética, mais ou menos detalhada, entre outras características.

A partir da descrição, planeje atividades complementares, levando em conta as características das diferentes crianças, que podem ser propostas para que todos entrem no universo da obra de Cândido Portinari, do período, do repertório de brincadeiras de roda, entre outros. Pode-se fazer a reprodução da cena com bonecos e objetos já existentes na sala de atividades ou construir, com as crianças, os personagens e o cenário com materiais diversos, como caixas, potes, argila. Outra possibilidade é representar com as crianças a cena da obra *Roda Infantil*, confeccionando alguns elementos que remetam ao figurino encontrado na tela.

As crianças podem ainda reproduzir graficamente a obra desenhando, pintando e modelando, individualmente ou em grupo.

Após a finalização desta fase em relação à representação da obra de Portinari, convidamos a planejar uma atividade de roda para todos. Pense na música, na organização da brincadeira e como crianças com características diferentes podem participar.

Uma das grandes demandas que têm surgido entre os professores diz respeito à mediação e como brincar

com as crianças com Transtornos do Espectro Autista (TEA) e com deficiência intelectual. Diferentemente das crianças com deficiências físicas, visuais e auditivas, para as quais contamos com recursos muito concretos, que possibilitam que desenvolvamos atividades acessíveis e diversificadas para todos, com as crianças com TEA e com deficiência intelectual a estratégia está muito mais centrada na observação e nas mediações que iremos propor. É importante trabalhar a partir do que elas nos dizem, mesmo que em silêncio, quais são os gestos que fazem, o que chama a atenção delas, quais são os elos que nos dão pistas sobre o que lhes interessa. A diversidade de materiais, recursos e estratégias planejados e construídos amplia as possibilidades geradoras de interesse e conexão para todas as crianças.

Brinque de roda com as crianças, observe e registre.

#### PARA LER



A questão do diagnóstico das pessoas com deficiência ainda segue sendo uma pauta muito presente nas escolas, quer seja pelo peso que pode ter, pela dificuldade ao acesso aos serviços de saúde, pela busca incessante dos pais, entre outros pontos.

Compartilhamos aqui um texto do Professor Marcos Villela Pereira, da PUC-RS, que pode nos auxiliar a pensar sobre este tema problematizando-o e trazendo novas possibilidades de pensar, refletir e agir.

#### Diagnóstico Para Quê?

A prática de diagnóstico não visa apenas à identificação das necessidades dos indivíduos, suas deficiências e problemas. Ao contrário, o diagnóstico é estendido na direção de mapear, ao lado desses elementos, as possibilidades,

potencialidades e recursos que os indivíduos carregam consigo, do ponto de vista da relação com seu entorno.

O diagnóstico deixa de ser um rótulo, uma identidade que cristaliza um certo estado de ser do indivíduo e passa a representar um estado, um desenho vivo do sujeito, indicando a existência de pontos potenciais desse sujeito na direção de vir a ser outra coisa, diferente do que tem sido.

O diagnóstico, mais do que prescrever um enquadramento, passa a proporcionar material para a criação e para a invenção de medidas que possam favorecer a expansão do sujeito para além de suas necessidades, levando a pensar-se em outros modos de aprender, de socializar, de viver.

Historicamente, o diagnóstico tem sido praticado como estratégia de estigmatização do indivíduo, cristalizando seus limites. Dessa maneira, as medidas levadas a efeito costumam resumir-se a adaptações das condições de acesso aos ambientes e materiais com os quais os sujeitos a serem incluídos estão sendo postos em contato. Adapta-se, improvisa-se, cria-se condições de acessibilidade e para-se por aí. O estigma fixa o sujeito como “deficiente” e as providências buscam equiparar suas condições de acessibilidade às dos outros sujeitos, ditos normais. Daí por diante, quase nenhuma diferenciação é postulada, transformando aquele diferente em um “igual”.

Agora, a partir do diagnóstico, busca-se a adequação e a acessibilidade como ponto de partida, como indicador das condições de possibilidade necessárias para que o sujeito possa ser incluído.

A inclusão escolar passa a ser pensada a partir daí: dadas as condições objetivas de acesso ao ambiente escolar,

passa-se a explorar as muitas condições de aprendizagem e escolarização.

Numa primeira fase, o diagnóstico contribui para facilitar o contato com os sujeitos, dadas as suas necessidades. Reconhecem-se as pessoas com deficiência visual, auditiva, física, etc., para, a partir daí, explorar a diversidade de condições que cada grupo apresenta. Cada sujeito é um, em sua singularidade, ainda que pertença a um grupo. Tem-se, dessa maneira, condições de investigar múltiplos modos de aprender e conviver. Os reconhecidos como pessoas com deficiência visual, por exemplo, em sua diversidade, deixam de ser reduzidos a um grupo de iguais, com idênticas possibilidades e condições de escolarização. De acordo com as potencialidades de cada um, a dimensão de suas deficiências, suas histórias de vida, suas condições de possibilidades, distintos procedimentos são suscitados levando a tarefa de inclusão para o campo da experiência pedagógica como modos de aprender.

Quebra-se a hegemonia de tal ou qual paradigma e passa-se a pensar que um certo conjunto de condições é o ponto de partida para identificar-se distintos modos de leitura de realidade, de produção do conhecimento, de prática de ensino e de aprendizagem.

Além dessa medida favorecer o processo de inclusão escolar dos sujeitos, abre a possibilidade de investigação de modos que não de favorecer todos os sujeitos envolvidos no processo pedagógico. As diferenças individuais são resignificadas na direção de pensar-se uma pedagogia divergente: não mais a busca de um caminho, uma solução genérica (o que seria o exercício da convergência), mas a experimentação de várias e simultâneas estratégias no processo educativo.

Uma leitura consequente desse quadro é que a deficiência, antes tratada como paradigma para uma pedagogia, como modelo definidor de certos conjuntos relativamente estanques de procedimentos, passa a ser tomada como sintagma, exercício de conexões entre elementos aparentemente independentes entre si.

A deficiência deixa de ter uma significação por si só e passa a exigir uma leitura ampliada do contexto e da circunstância de sua ocorrência.

Um mesmo quadro de deficiência, por exemplo, em sujeitos com diferentes condições (idades ou histórias ou escolas distintas) vai suscitar diferentes medidas pedagógicas.

A mudança produzida, então, diz respeito à direção do olhar resultante do diagnóstico: antes o olhar ia em direção da doença, da deficiência ou da necessidade educativa especial; agora o olhar vai em direção da saúde, das potencialidades, das possibilidades de efetivamente incluir-se os sujeitos.

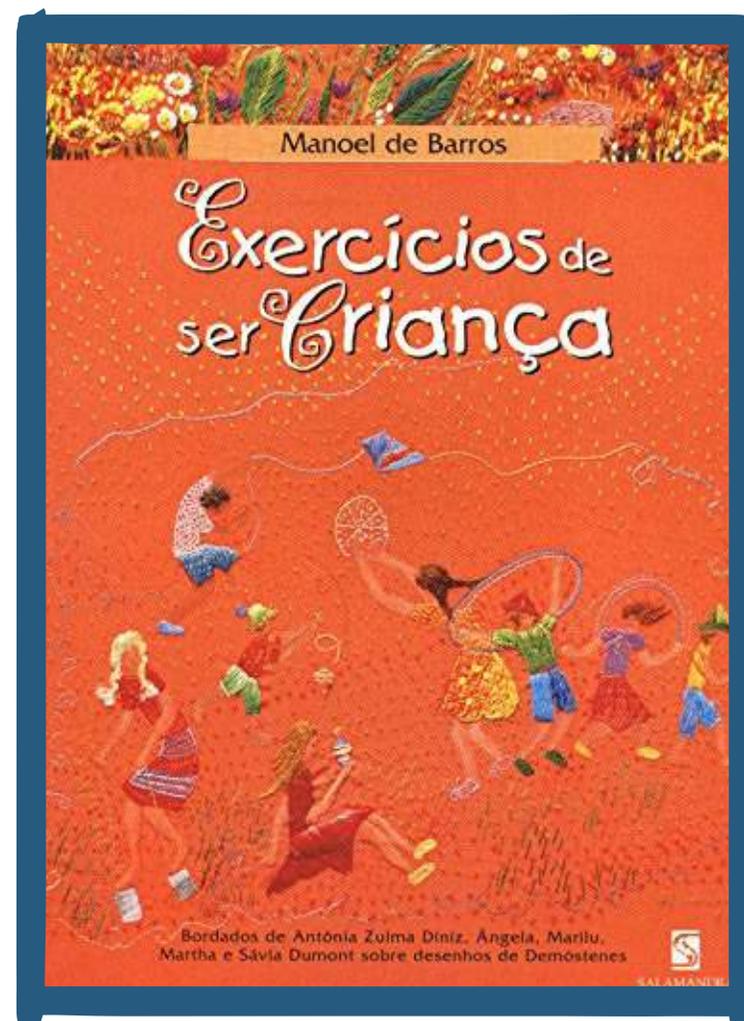
Consequentemente, muda a posição dos agentes de inclusão.

## OUTRAS LINGUAGENS



Um nome que pode vir à nossa mente quando pensamos em infância é o de Manoel de Barros. Aqui queremos recomendar que leiam e releiam o nosso querido poeta. Toda a sua obra é preciosa e dialoga muito com os nossos temas. Escolhemos aqui apenas um livro, mas recomendamos todos os livros dele!

## EXERCÍCIOS DE SER CRIANÇA



## Sinopse:

Em duas histórias escritas em forma de poema - *O menino que carregava água na peneira* e *A menina avoadada* -, Manoel de Barros revela toda a poesia e lirismo que estão por trás daquilo que os adultos costumam chamar de ingenuidade. O resultado é uma obra que fala direto ao coração da criança e também à criança que há em cada um de nós.

## Ficha Técnica:

**Autor:** Manoel de Barros

**Ilustração:** Demóstenes Vargas

**Bordados:** Antônia Zulma Diniz, Ângela, Marilu, Martha e

**Editora:** Salamandra

**Número de páginas:** 48

**Ano de edição:** 2017 (2ª edição)

Fonte: [www.livrariacultura.com.br](http://www.livrariacultura.com.br)

## Saiba + Mais

Matéria sobre mães de colégio na Argentina que celebram a mudança de turma de menino com Síndrome de Asperger, que deixou a sala de seus filhos. Fonte: Jornal El País:

[https://brasil.elpais.com/brasil/2017/09/04/actualidad/1504515216\\_199375.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2017/09/04/actualidad/1504515216_199375.html)

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DESTE CAPÍTULO

ANDRADE, Mário. *Contos Novos*. São Paulo: Martins Fontes, 1939/1996.

BARBOSA, Maria Carmem. *Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*. Brasília: Ministério da Educação e UFRGS, 2009.

BRASIL. Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

CAMARGO, Iberê. *Gaveta dos Guardados*. São Paulo: Edusp, 1998.

FAZENDA, Ivani (Org.). *Interdisciplinaridade. Um projeto em parceria*. São Paulo: Loyola, 1991.

KISHIMOTO, Tizuko. *O Brincar e a emergência da linguagem*. In: GERALDI, Corinta (Org.). *Escola Viva: Elementos para a construção de uma educação de qualidade social*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

\_\_\_\_\_. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 1997.

KRAMER, Sonia. *A infância e sua singularidade*. In: BEAUCHAMP, Jeanete (Org.). *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, 2007, p. 13 -23.

MASSCHELEIN, Jan e SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MALAGUZZI, Loris. *História, Ideias e Filosofia Básica*. In: EDWARDS, Carolyn (Org.). *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1999.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e Processos de Criação*. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação . Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Educação Especial. Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016. Institui a Política Paulistana de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas. Tomo V. Fundamentos de defectología*. Madrid: Visor, 1997.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

# 4 – SOBRE OS ESPAÇOS, OS LUGARES E OS AMBIENTES da ESCOLA - POSSIBILIDADES DE INVENÇÃO E EXPERIMENTAÇÃO PARA TODOS!

*O espaço, o tempo, a linguagem, ou seja, nossas vivências e representações das mesmas constituem aspectos-chave para compreendermos o social, para organizar nossas vidas para viver e deixar viver. (Frago, 1998)*

Uma das questões que entendemos ser muito importante para a construção de escolas para todos diz respeito aos espaços, aos lugares, aos ambientes e como eles são organizados, ocupados e reinventados.

Fazendo uma retrospectiva sobre a constituição da escola, um dos fundamentos que a caracterizam é o espaço, que é um dos dispositivos fundamentais da instituição escola. O espaço escolar tem uma arquitetura, uma forma, uma configuração e uma organização espacial que se repetem, com pequenas alterações, há muito tempo, de maneira semelhante nas escolas, em seus elementos e nos seus materiais, que são constitutivos deste equipamento.

Também nos dão pistas de que escola é esta, quais seus princípios, suas maneiras de fazer, de se relacionar com o mundo, com as crianças, com os profissionais, com as famílias, com a comunidade, com o brincar, com o estudo, com a aprendizagem, com o tempo, com a descoberta, com a natureza, com a conversa, com o silêncio, com o movimento, com a pausa, com o entorno, com a diferença, com a igualdade...

A organização da escola, de suas salas, brinquedoteca, sala de leitura, parque, refeitório, cozinha, banheiros, quadra de esportes, sala de professores, os mobiliários, jogos, brinquedos, materiais escolares, portão de entrada, lugares comuns, coletivos, individuais, esconderijos, refúgios, a iluminação, alimentação, as paredes para fixar trabalhos dos alunos, os avisos para a comunidade escolar, entre outros, guarda uma relação intrínseca com a concepção de espaço e ambiente.

As escolas de educação infantil geralmente são o primeiro espaço social que as crianças ocupam, tendo características próprias que podem auxiliar, ou não, na produção de sentido, na construção de relações com o mundo, na elaboração de diferentes formas de viver, de construir autonomia e segurança, de imaginar, de aprender, de criar vínculos, em suma de serem crianças e de terem direito à infância.

A partir destas premissas surge várias interrogações: como temos olhado para as questões espaciais da escola? Quanto nos detemos e nos dedicamos à organização do espaço? Como temos organizado os espaços da escola quando trabalhamos com um determinado projeto? Quais são as possibilidades de criar novas configurações do espaço, dependendo do Projeto Político-Pedagógico da escola, ou em função da temática com a qual a escola está trabalhando? Estamos articulando os projetos da

escola com novos desenhos, configurações e ocupações do espaço, a partir dos princípios da acessibilidade, da disponibilidade, da ética e da estética?

É importante que entendamos os espaços escolares como lugares onde todas as crianças e adultos possam desfrutar do brincar e interagir com distintos dispositivos, objetos e brinquedos. Este ambiente dá lugar à criação de diferentes experiências artísticas, à exploração de distintas linguagens da arte, à pesquisa e ao levantamento de hipóteses sobre temas de interesse da comunidade escolar. Estas intervenções podem ser criadas articulando o brincar com diferentes linguagens, sem esquecer da dimensão pedagógica do espaço, por meio do qual podemos permitir que as crianças que vivem em São Paulo — uma megalópole muitas vezes cinzenta, ruidosa e hostil — tenham à sua disposição ambientes belos e propícios para viver múltiplas experiências com as artes, com o tempo, com a natureza, com os jogos, com o brincar, com a fantasia, com a imaginação.

Arnaldo Farias, professor, curador e crítico de arte, traz elementos importantes para pensarmos no contemporâneo e no que temos feito de nós e das crianças:

*Num mundo cujo grande avanço tecnológico gera, em contrapartida, a perda de experiência, o contato direto e consciente com fenômenos, coisas e processos, é necessário, imprescindível, tomar providências. É preciso fazer com que as pessoas se deixem ensinar pelas coisas, saber delas, saber de si por meio delas. Urge fazer com que seus sentidos alimentem-se de parte do universo oferecido pelo mundo sensível para que o ser seja irrigado, para que a sensibilidade, a imaginação e a expressão se levantem.*

Os espaços e ambientes da escola podem ser reconfigurados e transformados em universos mágicos e acolhedores, onde podemos criar a sensação de que estamos adentrando em outro mundo, com inúmeras possibilidades artísticas e sensoriais para a interação com o espaço e com os diversos materiais.

Imaginemos que a escola está trabalhando com o universo do oceano. Como podemos criar propostas pedagógicas-artísticas que promovam a apreciação, o desfrute, a apropriação e a criação de todos? Como brinquedos, instrumentos, lanternas, luzes, sons, tecidos, plásticos, galhos, areia, microfones, livros, telas, isopor, papéis, espumas e muitos artefatos podem ser utilizados para auxiliar na composição de um mundo mágico que rememore o fundo mar, com seus mistérios e encantos, cheios de peixes, conchas, estrelas do mar, algas, cavalos marinhos? Como podemos iluminar um espaço com uma tonalidade azulada, trazendo sonoridades, cores, cheiros e uma aventura de sensações e de explorações que provocam a imaginação, a criação e o conhecimento sobre o fundo do mar? Como as crianças e os adultos estão construindo aventuras fantásticas, com a presença da música, da literatura, da dança, do teatro, das artes visuais e audiovisuais?

Como as crianças com diferentes deficiências podem também adentrar neste universo de magia e descoberta do fundo do mar? No fundo do mar, podemos inventar outras formas de mobilidade, que não somente andando. Todas as crianças podem ficar deitadas em colchões, imaginando que são peixes que se locomovem, deslizam... A cadeira de rodas pode se transformar em uma caverna onde moram diversos peixes, corais e esponjas marinhas... Em determinados momentos as luzes podem diminuir,

escurecendo o ambiente e todos podem viver a noite profunda e escura do oceano...

Portanto, para que todas as crianças possam ocupar os espaços de forma diversificada, precisamos retomar a questão da acessibilidade e do Desenho Universal, com o qual já trabalhamos.

Quando pensamos na questão da acessibilidade, pode-se dizer que a acessibilidade arquitetônica e espacial são os primeiros aspectos observados e lembrados. São condições básicas que garantem um direito fundamental, que é o de ir e vir e estar em condições de igualdade em todos os espaços. Em termos de legislação, as que versam sobre a acessibilidade arquitetônica foram as primeiras a serem promulgadas e operacionalizadas em nosso país.

E como temos lidado com o espaço em nossas escolas de educação infantil, quando pensamos que são escolas para todos? Como estas questões têm dialogado com nosso planejamento pedagógico? De que forma temos usado o espaço e os lugares como aliados na criação de práticas pedagógicas inclusivas e diversificadas e não como entraves para a participação de todos?

Segundo o italiano Bruno Munari (1907-1998), que foi designer, artista e trabalhou com literatura, poesia, didática e pesquisa sobre o jogo, a infância e a criatividade:

*“Sabe-se que as pessoas de idade têm uma enorme dificuldade em modificar o seu pensamento, justamente porque aquilo que se aprende nos primeiros anos de vida permanece como regra fixa para sempre; ter de mudar, para muitos, é como perder a segurança para aventurar-se numa situação que não se conhece. A solução deste*

*problema, de aumentar o conhecimento e de formar pessoas com mentalidade mais elástica e menos repetitiva, está em nos ocuparmos com os indivíduos enquanto se formam. Sabemos também que nos primeiros anos de vida as crianças conhecem o ambiente que as rodeia por meio de todos os seus receptores sensoriais e não apenas da vista e do ouvido, percebendo sensações táteis, térmicas, materiais, sonoras, olfativas...”*

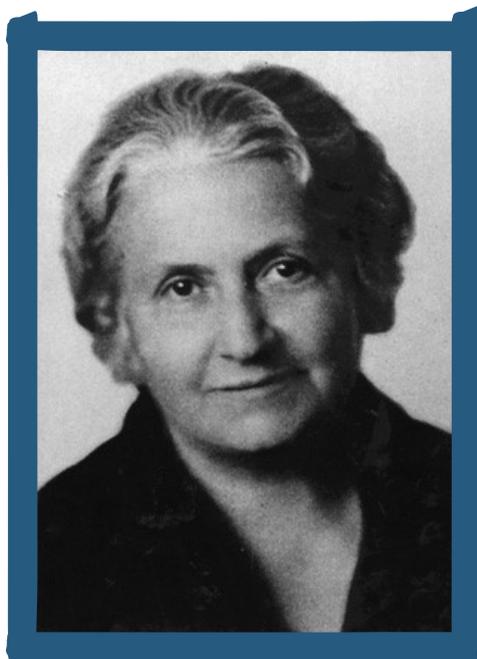
Portanto, a acessibilidade e a ocupação dos diferentes espaços, a partir dos princípios do Desenho Universal e da percepção de todos os sentidos, diversifica e amplia as formas de ocupá-lo e simbolizá-lo — o que não significa, como muitos pensam, que é reducionista e empobrecido. Um ambiente acessível, que propicie usos ampliados e maneiras diferentes de interação, acolhe a todos e possibilita experimentações riquíssimas e inimagináveis.



Neste capítulo queremos trazer Maria Montessori para nos acompanhar. Propomos revisitar seus escritos, ler seus textos novamente como forma de nos inspirar, homenagear a educadora, reinventar e, porque não, para criticar questões que para nós são equivocadas ou estão superadas.

Maria Montessori nasceu em 1870, na Itália, e morreu em 1952 na Holanda. Foi a primeira mulher italiana a concluir a faculdade de medicina, em 1896. Logo após sua formatura, trabalhou durante dois anos na Universidade de Roma, como assistente na clínica psiquiátrica junto a um grupo de jovens com deficiência intelectual. Durante este período percebeu que, apesar do processo de segregação e isolamento a que aqueles jovens eram impingidos, eles continuavam com desejo e vontade de aprender e jogar.

A partir daí, Montessori começou a estudar pedagogia e se envolveu com a formação de professores de crianças e de jovens com deficiência. Também foi a responsável pela educação das crianças em um projeto de modernização de um bairro popular de Roma.



Maria Montessori

Fonte: Montessori Australian Association

Montessori é uma das figuras mais reconhecidas da Educação Nova, enquanto movimento internacional, e fundou a Casa dei Bambini, espaço onde as crianças podiam aprender a conhecer o mundo e a desenvolver sua aptidão para organizar a própria existência.

Queremos ressaltar que seus estudos e seu compromisso voltados para a educação tiveram início, como tantos outros pedagogos que são referência, com a educação de crianças com deficiência.

Aqui traremos alguns recortes com suas concepções sobre os espaços e ambientes, mas, antes, seguem algumas citações sobre a sua experiência com os alunos com deficiência.

*Contrariamente à opinião de meus colegas, tive a intuição de que o problema da educação dos deficientes era mais de ordem pedagógica do que médica; enquanto nos congressos médicos defendia-se o método médico-pedagógico para o tratamento e educação das crianças excepcionais, eu apresentava no Congresso Pedagógico de Turim, em 1898, um trabalho defendendo a tese da educação moral. Devo, sem dúvida, ter tocado uma corda muito sensível, pois esta ideia difundiu-se com a rapidez do relâmpago, passando do meio médico ao círculo do ensino elementar.*

*Enquanto todos admiravam o progresso dos meus deficientes, eu meditava sobre as razões que faziam permanecer em tão baixo nível os escolares sãos e felizes, a ponto de poderem ser alcançados pelos meus infelizes alunos nas provas de inteligência.*

**Observação:** Mantivemos os termos e nomenclaturas utilizados naquela época, porém reafirmamos que a concepção de Montessori em relação às possibilidades de desenvolvimento dos alunos com deficiência ainda não é uma realidade para nós, passados mais de 100 anos.



Montessori em visita a escola em Londres, Inglaterra, nos anos 1940

Fonte: AP Photo

Seguem agora alguns trechos da obra de Montessori que podem nos inspirar a pensar a escola como espaço e lugar de todos:

*O nosso método de educação é justamente caracterizado pela importância central que nele se confere ao ambiente. Aquelas salas claras e luminosas com janelas baixas, cheias de flores. Móveis pequeninos, de todas as formas, tal como o mobiliário de uma casa moderna — pequenas mesinhas, poltronzinhas, cortinas graciosas, armários baixos ao alcance da mão das crianças que aí dispõem os objetos e tiram o que desejam.*

*Mandi construir mesinhas de formas variadas, que não balançassem, e tão leves que duas crianças de quatro anos pudessem facilmente transportá-las; cadeirinhas, de palha ou de madeira, igualmente bem leves e bonitas, e que fossem uma reprodução, em miniatura, das cadeiras de adultos, mas proporcionadas às crianças. Encomendei poltroninhas de madeira com braços largos e poltroninhas de vime, mesinhas quadradas para uma só pessoa e mesas com outros formatos e dimensões, recobertas com toalhas brancas, sobre as quais seriam colocados vasos de folhagens ou de flores. Também faz parte dessa mobília uma pia bem baixa, acessível às crianças de três ou quatro anos, guarnecida de tabuinhas laterais, laváveis, para o sabonete, as escovas e a toalha. Todos esses móveis devem ser baixos, leves e muito simples. Pequenos armários, fechados por cortina ou por pequenas portas, cada um com sua chave própria; a fechadura, ao alcance das mãos das crianças, que poderão abrir ou fechar esses móveis e acomodar dentro deles seus pertences. Em cima da cômoda, sobre uma toalha, um aquário com peixinhos vermelhos. Ao longo das paredes, bem baixas, a fim de serem acessíveis às crianças, lousas e pequenos quadros sobre a vida em família, os animais, as flores, ou ainda quadros históricos ou sacros, variando-os em conformidade com as diferentes datas ou comemorações.*

*A educação sensorial é igualmente necessária como base para a educação estética e a educação moral. Multiplicando as sensações e desenvolvendo a capacidade de apreciar as mínimas quantidades diferenciais entre os vários estímulos, afina-se mais e mais a sensibilidade. A beleza reside na harmonia, não nos contrastes; e a harmonia é afinidade; e, para percebê-la, é necessária certa finura sensorial. As harmonias estéticas da natureza e da arte não são percebidas pelos homens de sentidos grosseiros.*

O mundo torna-se-lhes estreito e áspero. No ambiente em que vivemos existem fontes inexauríveis de fruição estética ante as quais os homens passam como insensatos ou como irracionais, procurando prazer nas sensações fortes porque só estas lhes são acessíveis.



Casa dei Bambini Maria Montessori

*Alguns saquinhos de perfumes, amarrados com fitas, foram afixados junto à parede, como ornamento, à moda chinesa. Flores do jardim, sabonetes perfumados com perfumes naturais — amêndoas ou alfazemas — foram postos ao redor das crianças. Mais tarde, fizemos plantações de ervas aromáticas, um verdadeiro vergel de verdura, a fim de que a cor das flores vistosas ajudassem o reconhecimento do perfume. Os mais interessados em identificar os diversos perfumes eram os petizes de 3 anos; para admiração nossa, constatamos como outros, ainda menores, nos traziam ervas que não tínhamos cultivado, nem as considerávamos odoríferas. Mas, ante a insistência das crianças que as aspiravam com entusiasmo, descobrimos que, realmente, exalavam um perfume sutil.*

*Os instrumentos são como as letras do alfabeto e é preciso saber manejá-los para poder ler na natureza; assim como o livro, que encontra no alfabeto o meio de compor as palavras reveladoras dos mais profundos pensamentos, assim, também, a natureza, graças ao mecanismo da experiência, revela a infinita série dos seus segredos. Lentamente, porém, a civilização subtraiu à criança o ambiente social. Tudo é excessivamente regrado, demasiado fechado e rápido. Não só o ritmo acelerado de vida do adulto passou a constituir um obstáculo à criança, mas o advento da máquina, que arrasta para longe como um vento impetuoso, privou-a até mesmo dos últimos recantos onde refugiar-se. Em consequência, a criança está impossibilitada de viver ativamente. Os cuidados que lhe dedicam consistem em salvar-lhe a vida dos perigos que se multiplicam e que a atormentam exteriormente. Mas, na realidade, a criança é um fugitivo no mundo, um ser inerte, um escravo. Ninguém pensa na necessidade de criar para ela um ambiente de vida adequado; não se reflete que ela tem exigências de ação e de trabalho.*



Casa dei Bambini Maria Montessori



Selecionamos aqui alguns excertos do Currículo Integrador que explicitam a importância dada aos espaços e ambientes.

*Nesse sentido, a organização dos tempos, **espaços** e materiais e a proposição de vivências precisam contemplar a importância do brincar, a integração de saberes de diferentes componentes curriculares, as culturas infantis e culturas da infância em permanente diálogo. (pág. 10)*

*Considerando as concepções de crianças e infâncias discutidas até aqui, um Currículo Integrador como parte da política para a educação de bebês e crianças (meninos e meninas das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo) compreende a **educação como um espaço** que integra vida, cultura, cidade e escola, experiência e aprendizagem, mundos distintos e complementares como a razão e a fantasia, a arte e a ciência, o corpo em movimento e o pensamento, adultos e crianças em uma experiência inteira e socialmente relevante para a educação das infâncias. (pág.25)*

*Cada sujeito singular (bebês e crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental) constitui uma infância com o elo comum da brincadeira e das interações com as pessoas e com a cultura como eixos do currículo (Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica). Portanto, cabe **à escola ser um espaço** onde as várias infâncias possam ser vividas sem prorrogações ou antecipações indevidas, respeitando-se as peculiaridades de cada faixa etária, e sem padronizações que suprimam as individualidades e cerceiem as vivências das múltiplas experiências que constituem direitos das crianças. (pág. 30)*

*As potencialidades humanas não são genéticas, não se transmitem às novas gerações naturalmente, mas são aprendidas à medida que bebês e crianças se apropriam das produções humanas e atribuem um sentido a elas. Dessa maneira, a cultura humana é fonte das qualidades humanas que foram criadas ao longo da história no mesmo processo em que foram criados os objetos. Por isso, **o espaço** das Unidades Educacionais precisa ser desafiador no sentido de apresentar a bebês e crianças aquilo que elas ainda não conhecem, além de valorizar suas próprias criações e recriações dessa cultura (das culturas a que têm acesso). Desse ponto de vista, a cultura não estabelece hierarquia, mas congrega o conjunto da produção humana a que todas as pessoas devem ter acesso porque contribuem para sua formação. (pág. 44)*

*Quando educadoras e educadores criam oportunidades para que bebês e crianças vivam experiências contínuas, que tenham certa permanência e regularidade, que respeitem o tempo das crianças, que articulem diferentes culturas, sejam elas locais ou regionais, contraria-se a lógica consumista, uma vez que não é o número de “atividades” vivenciadas pelas crianças em **determinado espaço de tempo** que valida sua aprendizagem, mas sim o significado das experiências vividas. (pág. 45)*

*A organização intencional do espaço com objetos variados que provoquem o brincar com diferentes papéis sociais é importante. No entanto, o que mais impulsiona o desenvolvimento da brincadeira é o conhecimento das atividades humanas e das relações entre as pessoas, pois terão mais conteúdo a interpretar na brincadeira. Por isso, conhecer atividades humanas variadas amplia o brincar de casinha e de escola. Da mesma forma, sem tempo disponível para a brincadeira livremente escolhida pelas*

*crianças, tampouco essa atividade surge. Daí a importância de garantir no planejamento do dia, um tempo em que as crianças possam escolher o que fazer: um tempo que será valioso para o brincar e para a exploração **dos materiais disponíveis no espaço**: da montagem de um robô à produção de uma história contada com fantoches ou com objetos, que pode ser filmada e mostrada para outras turmas, além de registrada de forma escrita. (pág. 61)*

## Atividades

PARA TODOS



Neste bloco, proporemos três atividades que podem contribuir com a experimentação e ocupação dos espaços por todos, tornando-os mais acessíveis, disponíveis, autônomos, inventivos, criativos...

### **Atividade 1: observando os diferentes espaços da escola e propondo estratégias para a melhoria da acessibilidade para todos**

Esta atividade pode ser desenvolvida pelos profissionais das unidades educacionais, com o envolvimento das famílias e, como desdobramento, para o planejamento de atividades com as crianças sobre o reconhecimento e estudo dos espaços e produção de materiais.

A escola é, provavelmente, o espaço em que tanto nós, adultos, como as crianças permanecemos mais tempo durante a semana. Qual a importância que estamos dando para a construção de um espaço que possibilite experimentações diversas, estimule a imaginação, a criatividade, o encontro e o brincar por parte das crianças?

A atividade que propomos diz respeito à acessibilidade. É lógico que, em relação à acessibilidade, existem questões estruturais, de projeto, de obra e de reforma que não

são possíveis de ser trabalhadas por nós, principalmente em relação à acessibilidade arquitetônica. Mas, como já vimos anteriormente, a acessibilidade envolve diferentes dimensões.

Sugerimos que se dividam em grupos. Alguns participantes podem simular que têm alguma deficiência para vivenciarem o espaço e perceberem quais as dificuldades encontradas no percurso, como por exemplo colocar vendas ou usar cadeiras de rodas. A proposta, é claro, é uma mera simulação, não sendo como as crianças com deficiência vivem e sentem, mas pode nos auxiliar a desenvolver um olhar sensível.

Não esqueçam que, além disso, estamos falando de crianças pequenas, e que esta questão já muda totalmente a perspectiva delas, comparada à nossa, em relação ao espaço. A percepção que elas têm da dimensão, da grandiosidade e do tamanho das coisas é muito diferente da nossa.

Cada grupo pode fazer uma lista, mais detalhada, envolvendo questões arquitetônicas estruturais ou somente pontos que podem ser melhorados com pequenas mudanças. Peguem pranchetas para escrever e desenhar, máquina fotográfica, trena, gravador para auxiliar no registro de questões problemáticas e possíveis alternativas de solução. Observem, conversem, avaliem os problemas, busquem soluções conjuntamente.

Caso queiram fazer uma avaliação mais detalhada, inclusive do entorno da escola, na seção Para Saber Mais disponibilizamos um link para o Manual de Acessibilidade Espacial para as Escolas, produzido pelo MEC, cuja página 83 contém um instrumento para avaliação da acessibilidade espacial.

Circulem pela escola desde a entrada, refazendo o percurso que as crianças fazem no dia a dia:

### **Em relação ao entorno e chegada à escola:**

Como é o entorno e a rua em frente à escola?

Existem obstáculos, degraus, irregularidades para chegar à escola?

Como é o portão de entrada da escola?

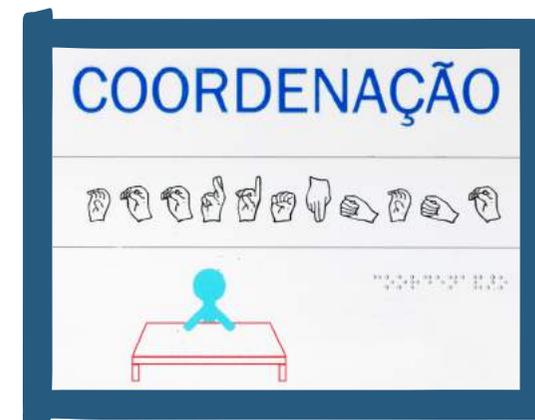
Quais são as alternativas e como estão organizadas a entrada na escola chegando a pé, de perua e de carro?

Há vaga reservada para alunos com deficiência?

Há faixa de segurança?

### **Em relação à comunicação na escola:**

A escola acolhe a todos, portanto é importante que sejam criadas estratégias de comunicação com diferentes códigos, línguas e linguagens: escrita em português, em idiomas maternos das crianças estrangeiras, imagens, braille, Libras, Comunicação Suplementar Alternativa.



- Existem placas que utilizam diferentes códigos, línguas e linguagens?
- Há placas que indicam e orientam para os diferentes ambientes da escola?
- As portas de cada ambiente da escola, como direção, banheiros, salas de aula e brinquedoteca, estão sinalizadas?
- As placas estão em uma altura em que podem ser visualizadas e/ou tocadas por todas as crianças?
- E o cardápio? Como é apresentado?

- Na sala de aula, como a rotina e a organização diária é comunicada? E os nomes das crianças, estão somente escritos em português ou há uma fotografia delas, além do nome escrito em braille, nas salas que têm crianças cegas?

- Existe um mapa tátil e/ou maquete da escola que auxilie na orientação dos espaços e localização dos diferentes ambientes?

### **Em relação à circulação e locomoção pelos diferentes espaços da escola:**

- Os espaços de passagem são amplos o suficiente para que tanto um adulto quanto as crianças com deficiência consigam circular livremente?

- Os elementos presentes nos corredores, refeitórios e salas de aula, como lixeiras, bebedouros, móveis, vasos de plantas, extintor de incêndios etc., atrapalham a passagem das crianças? Estão sinalizados ou as crianças sabem onde ficam? Quando são mudados de lugar e de posição, as crianças são avisadas e fazem o novo percurso para criarem um novo mapa mental?

- E nas salas de aula, brinquedoteca, biblioteca, banheiro, refeitório... as crianças que usam cadeiras de rodas conseguem circular e fazer giros?

- Existem obstáculos, como degraus e desníveis, que dificultem a circulação das crianças com autonomia, entre os diferentes espaços da escola, da sala de aula para o refeitório, o parque, a pracinha?

- Em relação às cores de paredes, portas, marcos e chão, elas apresentam contrastes para que as crianças com baixa

visão consigam identificar e se locomover com autonomia pelo espaço?

### **Como está a organização dos diferentes espaços da escola, em relação à:**

- Mobiliário, Jogos, Materiais e Atividades:

- Os mobiliários das salas de aula, refeitório, pracinha e outros espaços da escola são acessíveis para as crianças com cadeiras de rodas e/ou mobilidade reduzida ficarem junto das demais?

- Para a realização de atividades no chão existem tapetes, almofadas, apoios que facilitem a participação das crianças com deficiências físicas?

- Os brinquedos, jogos, livros e materiais estão disponibilizados de forma que as crianças tenham autonomia para escolherem, pegarem e guardarem?

- Existem jogos, brinquedos, livros e materiais acessíveis para que as crianças com e sem deficiência possam brincar juntas?

- Existe uma diversidade de materiais, brinquedos e jogos que emitam sons, tenham diferentes texturas, pesos e formatos? As propostas pedagógicas estão organizadas para que trabalhem com todos os sentidos e percepções?

- O professor e as crianças descrevem tudo o que está acontecendo na sala de aula para que as crianças com deficiência visual possam saber se localizar, brincar, interagir e se divertir?

- Se houver crianças com diferentes deficiências, utilizam-se figuras, imagens, língua de sinais, braille e comunicação suplementar alternativa durante as atividades pedagógicas?

## **2. Atividade para todos – o vento também quer brincar:**

Para esta atividade convidamos que leiam *O Vento também quer brincar*, que está no livro *Eco-Arte com Crianças e*, a partir dele, pensem, criem, inventem, inspirem-se para produzir uma atividade para todos, que tenha o vento como ator principal. Muitas vezes acabamos esquecendo ou relegando a um segundo plano alguns elementos da natureza. Nos fixamos nos elementos mais óbvios e ignoramos a riqueza de outros que não são tão visíveis, tão falados, mas que fazem parte da natureza e que podem ser inspiradores e, além do mais, guardam conceitos fundamentais a serem trabalhados no futuro. Com isso, acabamos privando as crianças e nós mesmos de brincarmos, aprendermos, inventarmos, nos surpreendermos e observarmos tais fenômenos.

### **O Vento também quer brincar**

*O parquinho da creche não tem uma delimitação exata. Juntos podemos descer correndo em direção a um grande morro gramado.*

*As crianças pequenas adoram correr.*

*Com fita adesiva, juntamos papel de seda nos galhos de uma árvore.*

*O papel produz bastante ruído quando as crianças e os adultos correm.*

*Enorme alegria!*

*Subimos o morro outra vez, e então, morro abaixo com o quebradiço som do papel ao vento.*

*O vento está bem como o queríamos, um vento suave, que agora terá algo divertido para sacudir.*

*Na mochila, eu coloquei uns sacos de papel de padaria.*

*O vento deve e quer ser explorado.*

*Enchemos os sacos com ar, o que faz logo com que as crianças comecem a correr atrás deles.*

*Podemos voar com uma sacola dessas nas mãos?*

*O vento brinca junto conosco.*

*Penduramos os papéis nos galhos da parte mais baixa das árvores.*

*Pura pesquisa poética, tendo o vento como ferramenta artística e lúdica.*

A partir da proposição didática proposta acima e, levando em conta o espaço, o terreno da escola, a característica do grupo, a proposta pedagógica, que atividades podemos propor para todas as crianças, tendo o vento como elemento principal?

Que brincadeiras as crianças poderão inventar, quando dissermos que vamos brincar com o vento?

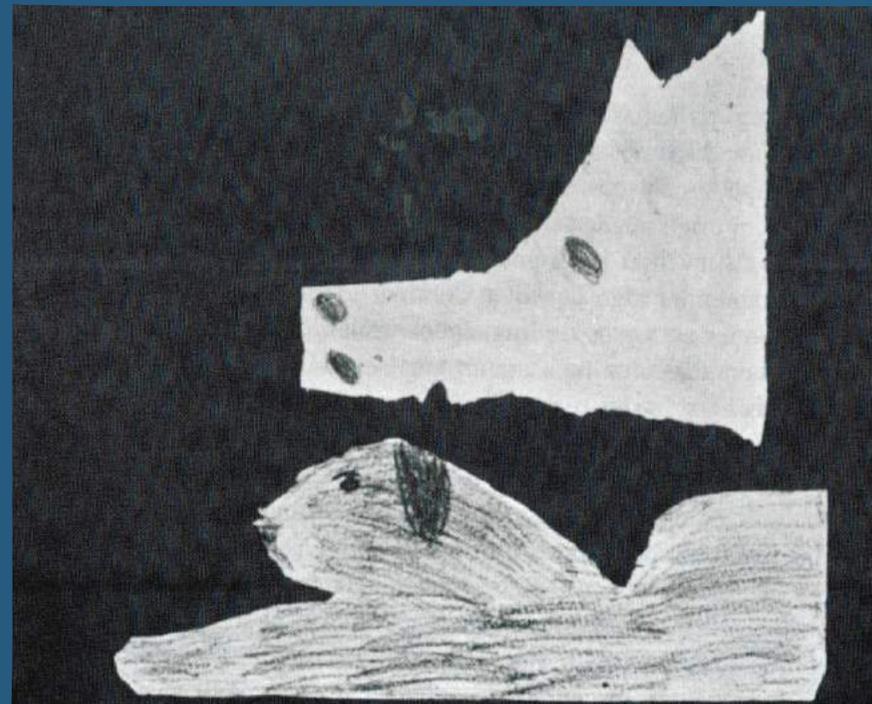
### 3. Atividade para todos - desenhando com papéis de outras formas:

O espaço pode ser a escola inteira, mas também pode ser apenas uma folha de papel. Acreditamos que temos muito a aprender, inventar e ousar, tanto com o espaço macro quanto com o micro. As combinações são infindáveis: podemos explorar o espaço micro, como por exemplo superfícies para desenhar, que podem ser muitas e em espaços diferentes, ou seja, não precisa ser só na sala de aula. Muitas vezes, nos esquecemos de que um dos presentes de estar na escola é que podemos inventar, criar, sonhar e fantasiar juntamente com as crianças.

Compartilhamos a seguir uma proposta didática que retiramos do livro Fantasia de Bruno Munari (1907-1998), que está no capítulo Estimular a criatividade. Quanto mais estudamos sobre ele e o seu trabalho, mais gostamos dele e reinventamos, a partir de suas sugestões, atividades para todos. Como ele defende o trabalho com todos os receptores sensoriais das crianças: visão, audição, sensações táteis, térmicas, materiais, sonoras e olfativas, ele em essência já acolhe as crianças em suas diversidades.

*Colocar à disposição das crianças, sempre como um jogo, folhas de papel com medidas e formas muito variadas. Folhas quadradas, triangulares, ovais, irregulares, losangos e de qualquer forma estranha que se possa obter cortando ou rasgando o papel. Folhas grandes, enormes, ou pequenas, pequeníssimas. Todas estas folhas diferentes serão cortadas no momento, na presença das crianças. Não é preciso explicar nada. Basta dizer à criança que escolha a folha que prefere e que desenhe ou pinte nela, utilizando qualquer meio, o que a forma da folha lhe sugere. Segundo experiências feitas, em vários países, parece que este*

*exercício estimula muito a produção de imagens diferentes do habitual. Muitos professores ficam maravilhados com os resultados, algumas crianças que nunca haviam desenhado sentiram o desejo de o fazer perante o entusiasmo dos colegas de turma.*



Convidamos vocês a realizar esta atividade desenvolvida pelo Munari com as crianças para observar como uma simples alteração na forma do papel pode gerar novas produções imagéticas, desenhos diferentes em que a imaginação e fantasia das crianças pode voar no espaço do papel.

A partir desta proposta, também pensamos em desdobramentos e variações. Propomos aqui algumas ideias e gostaríamos de saber de muitas outras que foram criadas, por vocês, muito provavelmente com pistas ou ideias que as próprias crianças nos dão, desde que estejamos atentos e nos permitamos a entrar na fantasia delas.

- Pedir para que as crianças rasguem e cortem as folhas, criando formas para que posteriormente desenhem e pintem. Aqui algumas crianças que ainda não desenham podem ser as protagonistas que criam a base para os alunos desenharem. Outra questão é que, como o papel assume várias formas, uma simples pintura sobre o papel também já é uma produção inusitada.

- Variar os materiais e, em vez de papel, usar papelão, lixa, EVA, madeira, papel laminado...

- Também podem decalcar, isto é, colar em cima do EVA, por exemplo, formas menores de cores variadas e materiais (botão, arame, prendedor de roupa, fita crepe, tecido de texturas diversas...), ou ainda carimbar no papel.

- Pode-se propor que façam o desenho inspirando-se em algo que observam no pátio da escola ou em um parque próximo.

- Podem transformar uma produção bidimensional em tridimensional, em papelão argila, potes e garrafas plásticas...

**PARA LER**



**O Tejo é mais belo**

O Tejo é mais belo que o rio que corre pela minha aldeia,

Mas o Tejo não é mais belo que o rio que corre pela minha aldeia

Porque o Tejo não é o rio que corre pela minha aldeia.

O Tejo tem grandes navios

E navega nele ainda,

Para aqueles que vêm em tudo o que lá não está,

A memória das naus.

O Tejo desce de Espanha

E o Tejo entra no mar em Portugal.

Toda a gente sabe isso.

Mas poucos sabem qual é o rio da minha aldeia

E para onde ele vai

E donde ele vem.

E por isso porque pertence a menos gente,

É mais livre e maior o rio da minha aldeia.

Pelo Tejo vai-se para o Mundo.

Para além do Tejo há a América

E a fortuna daqueles que a encontram.

Ninguém nunca pensou no que há para além

Do rio da minha aldeia.

O rio da minha aldeia não faz pensar em nada.

Quem está ao pé dele está só ao pé dele.

**OUTRAS**  
**LINGUAGENS**



**Sugestão de filme:**

**Título Original:** Être et avoir

## SER e TER



## Ficha Técnica

**Realizador:** Nicholas Philibert

**Duração:** 104 min.

**Ano:** 2002

**País:** França

**Gênero:** Documentário

## Sinopse:

St. Etienne sur Usson é uma pequena localidade rural no centro da França. Lá, o professor Georges Lopez trabalha sozinho em uma escola que tem apenas uma sala de aula, e se dedica a seus alunos, entre 4 e 11 anos. O documentário Ser e Ter acompanha esse dedicado mestre e seus alunos por vários meses.

O diretor Nicolas Philibert pesquisou centenas de escolas em toda a França antes de se decidir pelo grupo de Lopez. O documentarista acompanhou praticamente todo um ano letivo, resultando em 600 horas de filme, e a edição foi premiada com o César (o maior prêmio do cinema francês) da categoria — o longa ainda foi indicado a melhor filme e diretor, e venceu como melhor documentário no European Film Awards.

Fonte: <https://www.guiadasemana.com.br/cinema/sinopse/ser-e-ter>

## Saiba + Mais

### Manual de Acessibilidade Espacial para as Escolas

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=4793-manual-acessibilidade&category\\_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4793-manual-acessibilidade&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192)

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DESTE CAPÍTULO

FRAGO, A. V. e ESCOLANO, A.: Currículo, Espaço e Subjetividade: A Arquitetura como programa. Rio de Janeiro: Editora DP & A, 1998.

MUNARI, Bruno. Das coisas nascem coisas. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

MUNARI, Bruno. Fantasia. Lisboa: Edições 70, 2017.

MEC/Fundação Joaquim Nabuco. Coleção Educadores - Maria Montessori. Recife: Editora Massangana. 2010

Röhrs, Hermann. Maria Montessori / Hermann Röhrs; tradução: Danilo Di Manno de Almeida, Maria Leila Alves. - Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 142 p.: il. - (Coleção Educadores)

HOLM, Ana Maria. Eco-arte com crianças. São Paulo: Ateliê Carambola, 2017.

Alberto Caeiro (Heterônimo de Fernando Pessoa), in “O Guardador de Rebanhos - Poema XX”