

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL**

**Taiane Marques dos Santos**

**CONTRIBUIÇÕES DO DESENHO UNIVERSAL PARA  
APRENDIZAGEM PARA A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL  
INCLUSIVA**

**São Caetano do Sul – SP  
2025**

**TAIANE MARQUES DOS SANTOS**

**CONTRIBUIÇÕES DO DESENHO UNIVERSAL PARA  
APRENDIZAGEM PARA A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL  
INCLUSIVA**

**Trabalho final de curso apresentado ao  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Mestrado Profissional - da Universidade  
Municipal de São Caetano do Sul como  
requisito parcial para a obtenção do título de  
Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de  
Professores e Gestores**

**Orientadora: Profa. Dra. Elizabete Cristina Costa Renders**

**São Caetano do Sul – SP  
2025**

### FICHA CATALOGRÁFICA

Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Pró-Reitoria de Pós-graduação em Educação - Mestrado Profissional.

Trabalho final: Modelo e Formatação / Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado Profissional; Taiane Marques dos Santos. São Caetano do Sul: USCS, 2025.

123f.: il.

1. Normalização da documentação. 2. Trabalho final de mestrado profissional. 3. Dissertação. 4. Documentos (elaboração). 5. Documentos eletrônicos. I. Santos, Taiane Marques dos.

CDD

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul  
Prof. Dr. Leandro Campi Prearo**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa  
Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestora do Programa de Pós-graduação em Educação  
Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em: 12/02/2025 pela Banca

Examinadora constituída pelos(as) professores(as):

Profa. Dra. Elizabete Cristina Costa Renders

Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício

Profa. Dra. Mercia Aparecida da Cunha Oliveira

Dedico este trabalho a todos que, em algum momento tiveram — ou terão —, suas vidas transformadas por participar de um ambiente acolhedor.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à força maior que rege o Universo, pela oportunidade ter vivido, neste espaço, este momento de evolução pessoal e profissional.

Agradeço à minha família, pela compreensão em todos os momentos de ausência para me dedicar ao presente trabalho.

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação de São Caetano do Sul e à Universidade Municipal de São Caetano do Sul — USCS, pelo investimento na educação e pela concessão da bolsa parcial de ensino, fundamental para a realização de minha pesquisa.

Agradeço imensamente à professora Elizabete, minha orientadora, pelas formações, por sua dedicação, paciência, por me guiar nessa jornada de construção do conhecimento, sempre com *insights* valiosos, contribuindo para desenvolvimento do pensamento complexo. Agradeço aos demais educadores do Programa de Mestrado em Formação Docente da USCS, cujas disciplinas e orientações enriqueceram significativamente minha formação, em particular, as disciplinas de formação docente e Educação Inclusiva. Agradeço também aos meus colegas de mestrado, por todas as trocas, debates e companheirismo, que tornaram este percurso ainda mais enriquecedor.

Agradeço à equipe gestora e aos educadores da EMEI, campo desta investigação, por terem aberto as portas de sua escola e dedicado seu valioso tempo para colaborar com o presente estudo.

Agradeço a meus alunos, por me ensinarem, diariamente, a me tornar uma educadora e uma pessoa melhor.

## RESUMO

Esta dissertação tematiza a aplicação do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) na Educação Infantil (EI), no sentido de buscar a criação de ambientes inclusivos que acolham diferentes formas de aprender. A pergunta de pesquisa foi a seguinte: Como o DUA pode contribuir para a construção do espaço de aprendizagem inclusivo na Educação Infantil, tendo em perspectiva o trabalho com os campos de experiências? Assim, o objetivo geral foi entender como a proposta do DUA dá suporte à construção do ambiente inclusivo na EI. Metodologicamente, fez-se uso das abordagens formativa e qualitativa, primando pelos procedimentos da pesquisa narrativa. Os instrumentos utilizados foram cartas pedagógicas e rodas de conversa, com a participação de sete professoras de uma escola pública da rede municipal da região do Grande ABC. Os resultados apontaram desafios como: a necessidade de acolher as diferentes formas de aprender, reconhecendo e valorizando a variabilidade das crianças; a importância de uma formação docente que dialogue com as necessidades reais da sala de aula e a demanda por múltiplos apoios nesse processo. Como produto educacional, criou-se o jogo de cartas "Equali" para auxiliar no planejamento de propostas pedagógicas acessíveis e inclusivas. Ele foi construído de forma colaborativa, a partir dos desafios da prática docente, sendo organizado a partir dos campos de experiências. As soluções foram propostas a partir dos princípios do DUA. Neste estudo, concluiu-se que os princípios do DUA podem contribuir para o *design* de um ambiente escolar acolhedor, com múltiplas camadas, respeitando a diversidade de crianças e proporcionando aos professores e professoras múltiplos apoios.

**Palavras chave:** Desenho Universal para Aprendizagem; Educação Infantil; formação docente; educação inclusiva, planejamento dos espaços da Educação Infantil.

## **ABSTRACT**

This study presents a master's degree in Education that investigated the application of Universal Design for Learning (UDL) in Early Childhood Education (ECE), seeking to create inclusive environments that welcome different ways of learning. The research question was the following: how can UDL contribute to the construction of an inclusive learning space in early childhood education, taking into account the work with fields of experience? The general objective was to understand how the UDL proposal supports the construction of an inclusive environment in ECE. Methodologically, a formative and qualitative approach was used, prioritizing narrative research procedures. The instruments used were pedagogical letters and conversation circles, with the participation of seven teachers from a public school in the municipal network of the Greater ABC region. The results pointed out challenges such as: the need to welcome different ways of learning, recognizing and valuing the variability of children; the importance of teacher training that dialogues with the real needs of the classroom; and the demand for multiple supports in this process. As an educational product, the "Equali" card game was created to assist in the planning of accessible and inclusive pedagogical proposals. The game was built collaboratively, based on the challenges of teaching practice, and was organized based on the Fields of Experience. The solutions were proposed based on the principles of UDL. The research concluded that the principles of UDL can contribute to the design of a welcoming school environment, with multiple layers, respecting the variability of children and providing teachers with multiple supports.

**Keywords:** Universal Design for Learning; Early Childhood Education; Teacher Training; Inclusive Education; Planning of Educational Spaces

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Protótipo do jogo de cartas "Equali".....	92
---	----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas correlata sobre o DUA .....	27
Quadro 2 - Pesquisas correlatas na base de dados do PPGE - USCS .....	29
Quadro 3 - Linha do tempo – Documentos para Educação Inclusiva .....	32
Quadro 4 - Princípios do DUA.....	39
Quadro 5 - Direitos de aprendizagem e campos de experiência na EI.....	47
Quadro 6 - Composição do ambiente e equipe da EMEI– 2024.....	56
Quadro 7 - Equipe EMEI - 2024.....	59
Quadro 8 - Caracterização dos participantes da pesquisa .....	59

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ATE	Auxiliar Técnico de Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAI	Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão
CECAPE	Centro de Capacitação de Profissionais de Educação Zilda Arns
CAST	Center for Applied Special Technology
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DUA	Desenho Universal para Aprendizagem
DRE	Diretoria de Ensino
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEF	Escola Municipal de Educação Fundamental
EMI	Escola Municipal Integradas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
ODM	Objetivo de Desenvolvimento do Milênio

ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEEDUC	Secretaria Municipal de Educação de São Caetano do Sul
SCS	Cidade de São Caetano do Sul
TEA	Transtorno do espectro autista
UE	Unidade Educacional
UD	Universal Designer
UDL	Universal Designer for Learning
UNIABC	Universidade do Grande ABC
USCS	Universidade de São Caetano do Sul
ZDP	Zona de Desenvolvimento de Aprendizagem

## SUMÁRIO

<b>MEMORIAL</b> .....	15
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	18
<b>2 APROXIMAÇÕES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA COM O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM</b> .....	25
2.1 Levantamento de pesquisas correlatas .....	26
2.2 O paradigma da inclusão na educação: marcos principais .....	30
2.3 O desafio da formação docente para Educação Inclusiva.....	34
2.4 As diretrizes do Desenho Universal para Aprendizagem .....	36
<b>3 CONSTRUINDO A EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b> .....	42
3.1 Criança, infância e diretrizes para a Educação Infantil.....	43
3.2 BNCC: Intencionalidade e desenvolvimento integral da criança .....	45
3.3 O espaço da Educação Infantil e os campos de experiências .....	47
3.3.1 O espaço da Educação Infantil segundo Reggio Emília.....	50
<b>4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	53
4.1 A pesquisa por meio de cartas pedagógicas .....	53
4.2 Caracterização do campo de pesquisa.....	55
4.2.1 Proposta pedagógica da Emei.....	57
4.2.2 Caracterização dos sujeitos de pesquisa .....	59
4.3 Etapas da pesquisa de campo.....	60
4.3.1 Encontros formativos sobre o DUA e proposta da escrita das cartas pedagógica .....	60
4.3.2 Roda de conversa sobre as experiências narradas nas cartas pedagógicas .....	62
4.3.3 Roda de conversa sobre o protótipo do produto: Apresentação e discussão sobre o Jogo de Cartas “Equali” às professoras .....	63
<b>5 POR UMA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA: OS RESULTADOS DO PROCESSO INVESTIGATIVO</b> .....	64
5.1 Acolhimento da criança em suas múltiplas formas de aprender .....	64
5.2 A formação docente para Educação Inclusiva.....	67

5.3 Os múltiplos apoios para a Educação Inclusiva .....	70
5.4 A percepção dos desafios e avanços na prática de ensino inclusiva a partir do jogo de cartas Equali .....	73
<b>6 PROPOSTA DE PRODUTO EDUCACIONAL</b> .....	<b>80</b>
6.1 A concepção do jogo de cartas Equali.....	80
6.2 O que se espera do jogo “Equali” .....	82
6.3 Comandos para o Jogo de Cartas “Equali” .....	83
6.3.1 Protótipo do jogo de cartas “Equali” .....	91
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>97</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>107</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>112</b>

## MEMORIAL

Com mais de 15 anos de experiência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, dedico minha carreira à construção de um ambiente escolar inclusivo e equitativo para todos os educandos. Minha trajetória é marcada por uma constante busca por conhecimento e aprimoramento profissional, que me conduziram a uma compreensão das necessidades educacionais especiais e das potencialidades de cada educando.

Desse modo, meu percurso profissional tem se caracterizado por um crescente interesse pela Educação Inclusiva. A participação em formações e a experiência prática em sala de aula têm me permitido desenvolver conhecimento das necessidades educacionais especiais e das estratégias pedagógicas mais eficazes buscando construir um ambiente escolar inclusivo e acolhedor para todos os educandos.

Atualmente, atuo como professora na Emei Benjamim Constant, da Prefeitura Municipal de São Paulo, e na Emei Romeu Fiorelli, da Prefeitura de São Caetano do Sul.

Minha relação acadêmica com a Educação Inclusiva começou em 2005, quando iniciei o curso de Ciências Biológicas – Licenciatura Plena, na Universidade do Grande ABC (UniABC), em que estudei temas como anatomia humana, fisiologia, tipos de deficiências e anomalias. Em 2008, ingressei como auxiliar técnico de educação (ATE), na Prefeitura Municipal de São Paulo, em que tive meu primeiro contato com a Educação Inclusiva. Na ocasião, pude me inscrever e ser contemplada em algumas formações, oferecidas em parceria com a Diretoria de Ensino (DRE) e com o Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI) do Ipiranga com a temática inclusão.

Já em 2009, interessei-me em retornar à Universidade, dessa vez para cursar Pedagogia; nesse período, também participei de uma extensão – Módulo I em Libras, tendo aprendido sobre a cultura surda e alguns sinais.

Em 2012, solicitei exoneração de meu cargo de ATE para ingressar como professora de Educação Infantil – Nível I na Prefeitura Municipal de São Caetano do Sul. Nessa rede de ensino, ampliei a minha perspectiva sobre a Educação Inclusiva e Educação Especial, uma vez que atuei junto a crianças com baixa visão, com

transtorno do espectro autista (TEA), deficiência sensório-motora e distúrbios de aprendizagem. Com o Centro de Capacitação de Profissionais de Educação Zilda Arns (Cecape) e com professores de atendimento educacional especializado (AEE), ampliei o meu repertório sobre a elaboração e produção de recursos de apoio para a inclusão escolar.

Acredito que a elaboração de recursos de apoio seja um diferencial em meu trabalho, pois, desde antes dos estudos, mostro criatividade para elaboração de recursos acessíveis a todos na rotina escolar. Ademais, ao longo de todos esses anos, tenho observado meu compromisso com a inclusão de meus alunos, mesmo os que não têm deficiência, pois acredito que todos precisamos, de alguma forma, ser incluídos, seguindo o princípio da equidade.

Em 2017, retornei à Prefeitura Municipal de São Paulo, como professora de Educação Infantil e Fundamental I. Devido ao meu interesse em Psicologia, optei por realizar uma pós-graduação em Psicopedagogia, o que ampliou o meu olhar ao avaliar o ponto de vista das pessoas e elaborar técnicas e abordagens. Além disso, com a especialização em Alfabetização e Letramento, aprendi que cada um tem o seu ritmo de aprendizagem. Já nos estudos da especialização em Educação Inclusiva – Deficiência Física, aprendi que nenhuma força é maior do que o desejo de vencer.

Em consonância com o Currículo Municipal, busco a equidade, utilizando técnicas da Psicopedagoga, fortalecendo vínculos e fazendo parcerias com colegas (pares avançados). Busco reconhecer as especificidades e descobrir potencialidades dos aprendizes, produzindo e orientando colegas na produção de recursos para apoio didático. Procuo realizar diálogos que impulsionem ultrapassar barreiras, reconhecendo habilidades e provocando a criação de propostas engajadas com a Educação Inclusiva.

Em 2023, iniciei a jornada de pesquisa no mestrado do PPGE/USCS com o objetivo de aprofundar meus conhecimentos sobre o Design Universal para Aprendizagem (DUA) e sua aplicação na Educação Infantil. Com o apoio de uma equipe de educadores e colegas, tenho pesquisado como criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e equitativo no segmento em questão. O presente trabalho representa um marco importante em minha trajetória profissional, pois me permite consolidar os conhecimentos adquiridos ao longo dos anos e abrir portas para novos desafios e oportunidades de crescimento.

Acredito que a experiência deste estudo poderá servir como referência para outros educadores e instituições que buscam implementar práticas pedagógicas mais eficazes e equitativas. Do mesmo modo, abrirá portas para novas possibilidades de pesquisa e intervenção pedagógica. Estou entusiasmada em compartilhar meus achados com a comunidade acadêmica e com outros profissionais da educação, na esperança de inspirar e mobilizar mais pessoas a se engajarem nessa causa.

# 1 INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, focalizamos a Educação Infantil inclusiva, com base na concepção de direitos humanos e na busca por equidade, considerando as circunstâncias históricas que geram exclusão. Assim, pautamo-nos na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), no Pacto de Direitos Humanos (1966), na Declaração de Salamanca (1994), nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (2015) e nos princípios constitucionais brasileiros, isto é, em alguns dos documentos que estabelecem o compromisso com a educação de qualidade e equidade, enfatizando a importância de proporcionar oportunidades de desenvolvimento para todos, independentemente de suas condições físicas, econômicas ou sociais.

A educação em uma perspectiva inclusiva valoriza a diversidade e desafia os padrões de igualdade, que costumam resultar em práticas de agrupamento baseadas em padrões definidos, não atendendo às reais necessidades individuais dos educandos. Segundo Mantoan (2003), ao adotar a diferença como condição humana, a escola inclusiva busca subverter as estruturas que sustentam a “normalização” educacional, promovendo um ambiente que respeita e valoriza a diferença existente entre educandos.

Em contrapartida, no campo social, Santos (2002) destaca iniciativas e experiências em áreas temáticas como democracia participativa, sistemas de produção alternativos, multiculturalismo, direitos coletivos e cidadania cultural. Esses estudos revelam a existência de uma riqueza social desperdiçada nas periferias, que não deve ser ignorada. Pelo contrário, esses talentos precisam ser reconhecidos e aproveitados para desenvolvimento humano e social.

A presente pesquisa considera a formação de professores como elemento chave para alcançar a Educação Inclusiva. Nesse sentido, Nóvoa (2022) salienta a relevância da construção de uma identidade profissional docente, sugerindo uma nova matriz para a formação de professores. Há que se exercer uma reflexão sobre como construir uma identidade profissional pautada na ética, com vistas a formar profissionais aptos à prática inclusiva.

Vale lembrar que a Educação Inclusiva desafia paradigmas educacionais tradicionalistas, exigindo um repensar da formação docente e um compromisso contínuo com a justiça social e a valorização da diversidade. Para tal, buscam-se

suportes para a garantia do ensino inclusivo, sendo um deles o Desenho Universal para Aprendizagem e a concepção de Reggio Emilia.

O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), conforme descrito por Cast (2011), critica os currículos tradicionais, projetados para uma "média fictícia", ignorando a variabilidade dos educandos. Logo, propõe a criação de currículos inclusivos que atendam às necessidades de todos. Por conseguinte, visa a desenvolver estratégias que permitam o acesso ao currículo educacional por parte daqueles que necessitam de apoio, bem como a otimizar níveis de desafio e suporte, a fim de transformá-los em indivíduos estratégicos, preparados para uma vida inteira de aprendizado.

Ainda segundo o Cast (2011), para promover a aprendizagem efetiva, é essencial eliminar barreiras sem remover os desafios necessários. Por essa razão, os princípios do DUA abrangem acesso físico e aspectos da aprendizagem, propondo currículos que se adaptem às necessidades diversas sem comprometer a educação de qualidade.

Na Educação Infantil, os campos de experiências definidos pela BNCC são uma forma de organizar a aprendizagem das crianças de maneira mais integrada, valorizando suas interações e explorações com o mundo ao seu redor. Esses campos buscam criar oportunidades de aprendizado e desenvolvimento por meio de atividades que envolvem a identidade, o nós, o corpo, a linguagem, a escuta, a imaginação, os espaços, o tempo, as quantidades e transformações.

Em relação a esse segmento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define, como eixo estruturante, a interação e a brincadeira. Ao integrar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento aos campos de experiências, a BNCC proporciona uma estrutura que reconhece e valoriza a diversidade das crianças e dialoga com a Educação Inclusiva.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação (DCNE) definem a criança como um sujeito histórico e de direitos, enfatizando seu papel ativo na construção de identidade e cultura mediante interações e práticas cotidianas (Brasil, 2010). Esse contexto justifica a necessidade de políticas públicas voltadas para a Educação Inclusiva, considerando o desenvolvimento integral da criança, sua criatividade e capacidade crítica.

No presente estudo, fazemos um alerta para a tendência de reduzir a criança a um agente passivo de socialização, negligenciando seu potencial de aprendizagem. Entendemos que é preciso reavaliar as práticas educativas com vistas a garantir que atendam às necessidades diversas das diferentes crianças e infâncias, promovendo uma aprendizagem inclusiva e equitativa.

O ambiente familiar e a escola de Educação Infantil são fundamentais para o convívio social e aprendizado das crianças. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), o espaço escolar deve acolher, de forma equitativa, a diversidade de experiências que a criança traz de seu ambiente familiar, integrando esses conhecimentos à prática pedagógica (Brasil, 2010). Isso significa que os currículos devem ser flexíveis e adaptáveis, assegurando que as competências e habilidades estabelecidas na BNCC sejam desenvolvidas considerando as particularidades e necessidades dos educandos.

Na Educação Infantil, tanto as DCNEI quanto a BNCC destacam a importância dos espaços de convívio social, onde crianças de 0 a 5 anos interagem, com intencionalidade educativa. A organização desses espaços, que inclui tempo, materiais e estrutura física contribui para efetivar a proposta pedagógica, garantindo acessibilidade educacional. O papel do educador é fundamental nesse contexto, pois ele deve pensar, planejar, mediar e monitorar práticas e interações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças.

Apesar dos esforços, existem barreiras no processo educativo, como o *design* inadequado de objetos, brinquedos, mobiliários e materiais pedagógicos, além de obstáculos físicos e organizacionais. Todavia, é preciso lembrar que os espaços de aprendizagem devem ser organizados para priorizar a interação, a criatividade e a investigação, valendo-se de materiais e estratégias inclusivas que envolvam todas as crianças, facilitando seu acesso e participação ativa.

Com base no cenário descrito, esta investigação pautou-se na seguinte questão motivadora: Como o DUA pode contribuir para a construção do espaço de aprendizagem inclusivo na Educação Infantil, tendo em perspectiva o trabalho com os campos de experiências?

O trabalho, portanto, focaliza o cotidiano na Educação Infantil (EI) e tem, como objetivo geral, entender como a proposta do Desenho Universal para Aprendizagem

dá suporte à construção do ambiente inclusivo na EI. Quanto aos objetivos específicos, são eles:

- identificar os desafios que crianças e educadores encontram no ambiente da EI;
- compreender como os princípios do DUA podem contribuir para o *design* inclusivo no trabalho com os campos de experiência;
- desenvolver um objeto de aprendizagem que apoie o planejamento de propostas educacionais acessíveis e inclusivas para todos na EI.

O espaço de aprendizagem na Educação Infantil, segundo Soares e Figueiredo (2007 *apud* Figueiredo, 2011), é essencial e deve se moldar adaptando-se às necessidades das crianças. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) sugere a organização de ambientes multifuncionais, com cantos específicos para diferentes atividades, como brinquedos, artes visuais e leitura, permitindo a realização das propostas planejadas de forma transitória (Brasil, 1998).

Em relação ao planejamento no segmento em tela, alinhado aos campos de experiência, ele exige intencionalidade, proporcionando oportunidades significativas de exploração e descoberta. Isso inclui criar um ambiente que estimule a aprendizagem por intermédio de experiências sensoriais, interações sociais, observação da natureza, experimentação com materiais diversos e contato com manifestações culturais variadas. Um ambiente acolhedor e seguro é essencial para que as crianças possam expressar suas ideias, emoções e curiosidades.

Costa-Renders *et al...* (2020) destacam que a diversidade na escola desafia a hegemonia do tempo/espaço linear de aprendizagem, exigindo novas práticas curriculares. Entendemos que o Desenho Universal para Aprendizagem, pode contribuir para repensar o currículo, o planejamento docente e a organização do tempo e dos espaços para aproveitar os benefícios que ele pode oferecer em uma educação que respeite a diversidade.

De acordo com Edwards, Gandini e Forman (2016), a organização do espaço na Educação Infantil deve ser vista como um "terceiro educador". Na mesma direção, Malaguzzi (1984) lembra que a abordagem de Reggio Emilia é uma referência significativa para a inclusão escolar. O autor ressalta que as escolas inspiradas em tal abordagem apresentam múltiplas percepções e camadas de experiência (Malaguzzi,

1990), refletindo o princípio do DUA: de oferecer múltiplas formas de percepção na apresentação dos conteúdos (Cast, 2018).

O conceito de *múltiplas camadas*, cunhado por Malaguzzi (1984) no contexto da abordagem Reggio Emília, refere-se à criação de um ambiente educativo, rico em possibilidades, com diferentes níveis de desafio, complexidade e interação, que atenda às necessidades e interesses de todas as crianças. Na perspectiva da Educação Inclusiva, as *múltiplas camadas* se traduzem em um ambiente onde cada criança encontra oportunidades de aprendizagem significativas, desafiadoras e que respeitem seu ritmo e seu estilo de aprendizagem.

Tal ideia se materializa na organização de espaços flexíveis e estimulantes, com cantinhos de atividades que oferecem diferentes níveis de complexidade, materiais e recursos variados, além de diferentes possibilidades de interação social. As *múltiplas camadas* também se expressam na forma como os conteúdos são apresentados, utilizando recursos visuais, auditivos e táteis, a fim de que todas as crianças, com suas singularidades e necessidades, possam compreender e se engajar na aprendizagem.

A construção de uma Educação Infantil inclusiva depende igualmente da criação de múltiplos apoios, de forma articulada e colaborativa, com vistas a envolver a escola, a família e equipe multidisciplinar. Isso porque as crianças apresentam diversas necessidades que requerem diferentes tipos de suporte; logo, a articulação entre os diferentes atores envolvidos no processo educativo é fundamental para que a inclusão se efetive na prática.

No levantamento de pesquisas correlatas, não encontramos publicações que relacionem diretamente o DUA à Educação Infantil inclusiva. Como se verá na próxima seção, os achados se relacionam mais especificamente a práticas pedagógicas inclusivas, formação de docente, eliminação de barreiras e arquitetura escolar inclusiva.

Em relação ao referencial teórico que sustenta a presente investigação, trabalhamos com o paradigma da inclusão, o Desenho Universal para Aprendizagem e as concepções de Reggio Emília, considerando as publicações pertinentes encontradas em livros, artigos, dissertações e teses. Ademais, pautamo-nos em documentos oficiais como publicações, leis e decretos concernentes à Educação Infantil e à Educação Inclusiva.

A Emei escolhida como campo da pesquisa está localizada na região do Grande ABC, mais especificamente no município de São Caetano do Sul. A escola atende a cerca de 80 crianças de 4 a 6 anos em período integral e está situada em uma área caracterizada pelo isolamento devido à ferrovia Santos-Jundiaí, além de ser afetada por frequentes enchentes do rio Tamanduateí. Quanto ao público investigado, ele é composto de professores de Educação Infantil que atuam na referida Emei.

Para o levantamento de dados, adotamos a escrita de cartas pedagógicas como metodologia, fundamentada na ideia de que esse gênero textual pode promover a expressão livre e reflexiva das experiências educativas dos educadores. A carta, como instrumento de pesquisa, teve como objetivo proporcionar a compreensão sensível dos desafios enfrentados pelos profissionais da Educação Infantil na implementação de práticas inclusivas. Para tanto, sete professores experientes redigiram cartas destinadas a educadores iniciantes, compartilhando suas vivências e reflexões sobre os desafios da Educação Inclusiva.

Ademais, a escolha da carta pedagógica visou a estimular a reflexão sobre tais desafios, aprofundar a compreensão das necessidades e perspectivas dos professores, bem como contribuir para demanda formativa. Após a etapa de escrita, as missivas foram submetidas à leitura, o que permitiu identificar de desafios centrais para o estudo. Assim, escolhemos, como ponto para discussão e reflexão coletiva, a necessidade de acolher as diversas formas de aprendizagem, reconhecendo e valorizando a diversidade das crianças, a importância de uma formação docente que dialogue com as demandas reais da sala de aula e a demanda por múltiplos apoios para o processo inclusivo, em articulação com os preceitos dos campos de experiência e do DUA.

A partir da experiência própria e das conversas em grupo, selecionamos desafios encontrados na realização de propostas baseadas nos campos de experiências. De posse dos dados, desenvolvemos um jogo de cartas educativo chamado "Equali", com o fito de apoiar o planejamento de propostas educacionais acessíveis e inclusivas para todos na Educação Infantil. O jogo combina imagens de propostas pedagógicas com princípios do DUA, proporcionando uma ferramenta interativa e inclusiva para a formação docente e a promoção de práticas inclusivas.

Com esta pesquisa, esperamos provocar uma reflexão, junto a professores e gestores, sobre como o paradigma da Educação Inclusiva tem sido considerado na

Educação Infantil. Do mesmo modo, pretendemos mostrar as contribuições do DUA como aporte na formação docente para a Educação Inclusiva.

## 2 APROXIMAÇÕES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA COM O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM

A partir de uma revisão bibliográfica, identificamos a relevância do DUA como abordagem pedagógica inclusiva que pode beneficiar todas as crianças, independentemente de suas habilidades e características individuais. No entanto, o levantamento de pesquisas correlatadas revelou que a aplicação do DUA na Educação Infantil ainda é pouco explorada. Há, portanto, a necessidade de formação docente e de investigação mais aprofundada sobre sua eficácia e implementação nesse segmento. Por isso, o presente estudo se propõe a investigar o entendimento dos educadores em relação ao DUA e à promoção de uma Educação Infantil mais inclusiva.

Nesta seção, além de apresentar os resultados da busca por pesquisas correlatas, discutimos os fundamentos da Educação Inclusiva, destacando sua evolução ao longo do tempo e o papel do DUA na promoção de uma prática de ensino inclusiva. Vale lembrar que a abordagem inclusiva tenciona garantir o acesso e a aprendizagem de todas as crianças, valorizando a diversidade e promovendo a equidade nas oportunidades educacionais. Assim, também discutimos os desafios no processo de ensino-aprendizagem e a necessidade de adoção de um currículo inclusivo, bem como a revisão do papel do professor e uma formação que dialogue com a prática.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a Educação Inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que avança em relação à ideia de equidade ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. O movimento pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os educandos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.

No processo ensino-aprendizagem, podemos encontrar algumas barreiras para aprendizagem e, para serem eliminadas, é necessário um currículo inclusivo, de ambientes e produtos acessíveis. O DUA (Cast, 2011) tem sido reconhecido como uma abordagem inclusiva, ao propor que o *design* do currículo, dos ambientes e dos

produtos sejam pensados para que um maior número de pessoas faça uso deles, tornando-os mais acessíveis. Portanto, vem ao encontro do desafio de romper barreiras na Educação Infantil.

A escola é um espaço em constante transformação. Isso demanda repensar a profissão docente diante do emergente fim do modelo escolar excludente e do surgimento de novas abordagens pedagógicas. É preciso, portanto, investir na formação de professores para a prática inclusiva com maior flexibilidade, criatividade e foco em habilidades, no sentido de promover a reforma de que o ensino necessita.

## **2.1 Levantamento de pesquisas correlatas**

A presente subseção apresenta os resultados da busca de pesquisas correlatas, processo que busca identificar, selecionar, avaliar e sintetizar as evidências científicas disponíveis sobre determinado tema. Para tanto, foram consultadas as seguintes bases de dados eletrônicas: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, Portal Capes, SciELO e o repositório do PPGE/USCS. A busca foi realizada utilizando os seguintes descritores, combinados entre si de diferentes formas, como critérios de inclusão: "desenho universal para aprendizagem", "formação docente", "Educação Infantil", "eliminação de barreiras" e "arquitetura inclusiva". Como critérios, foram definidos: trabalhos escritos em português, no recorte temporal de 2018-2023, sendo dissertações ou teses.

Por mais que esses descritores ofereçam uma combinação pertinente, eles não retornaram muitos resultados no portal "Biblioteca Digital Teses e Dissertações", sendo necessário, muitas vezes, colocar os descritores mencionados acima de forma simplificada. Já ao realizar a pesquisa no portal Capes, constatamos que algumas pesquisas estavam replicadas no portal Biblioteca Digital Teses e Dissertações, sem incremento aos dados.

Além dos critérios de inclusão, foram definidos os seguintes critérios de exclusão: estudos que abordassem o DUA em outros níveis de ensino, como Ensino Fundamental, Médio ou Superior; estudos que se concentrassem exclusivamente em um tipo específico de deficiência ou necessidade educacional especial; e estudos que não apresentassem resultados empíricos ou discussões teóricas relevantes sobre o DUA na Educação Infantil.

A seleção dos trabalhos foi realizada em duas etapas. Na primeira etapa, foram lidos os títulos e resumos identificados na busca, e aqueles que não atendiam aos critérios de inclusão e exclusão foram descartados. Na segunda etapa, os estudos que permaneceram na primeira etapa foram lidos na íntegra, e aqueles que não apresentavam informações relevantes sobre o DUA na Educação Infantil foram excluídos. O quadro 1 apresenta a quantidade de produções compiladas.

Quadro 1 - Pesquisas correlata sobre o DUA

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Tipo de Publicação</b>	<b>Instituição</b>	<b>Ano da Publicação</b>
Arquitetura Escolar Inclusiva: Construindo Espaço para Educação Infantil	CARVALHO, Telma Cristina Pichioli de.	Doutorado BDTD	Escola de Engenharia de São Carlos	2008
Desenho Universal para Aprendizagem na Perspectiva da Inclusão Escolar: Potencialidades e Limites de uma Formação Colaborativa.	ZERBATO, Ana Paula	Doutorado BDTD e SCIELO	Universidade Federal de São Carlos	2018
Formação de Professores para o Desenvolvimento de Práxis Inclusivas Baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem: Uma Pesquisa Colaborativa	PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza	Doutorado BDTD	Universidade Estadual de Londrina	2020
A Formação De Professores a partir da Reflexão sobre as Práticas Inclusivas: Aproximações com o Design Universal para Aprendizagem	AGOSTINI, Adriana de Jesus Arroio	Mestrado PPGE/USCS	Universidade de São Caetano do Sul	2021

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Zerbato (2018) questiona as adaptações individualizadas do currículo e as flexibilizações para o público-alvo da educação especial em classes comuns. A pesquisadora desenvolveu um programa de formação com objetivo de investigar se o uso da abordagem do DUA resultaria em maior participação do público-alvo da Educação Especial na classe comum. Concluiu-se que a formação docente pautada nos princípios do DUA se mostrou uma ferramenta potencializadora para ações docentes em consonância com a diversidade e um ensino sem barreiras.

Prais (2020) inicia seu estudo com a consideração de que a formação de professores e a reorganização do ensino são condições essenciais para favorecer práticas pedagógicas inclusivas. Aponta que o DUA vem sendo referenciado como

proposta para organização curricular para uma Educação Inclusiva. A pesquisa consistiu em analisar o processo formativo baseado no DUA para professores de uma escola de Ensino Fundamental anos iniciais. Acreditamos que essa investigação interessa à aqui proposta, uma vez que focaliza a formação docente baseada em princípios do DUA para uma Educação Inclusiva.

Carvalho (2008) considera requisito básico para inclusão a adequação dos espaços da escola infantil, tornando-os mais seguros, acessíveis e compatíveis com a metodologia pedagógica. A instituição deve ser um lugar onde as crianças terão mais autonomia para vivenciar o espaço escolar, garantindo maiores condições de aprendizagem. Consideramos essencial a contribuição dessa investigação, por analisar detalhadamente a arquitetura dos diversos espaços em um ambiente de Educação Infantil e por relacionar a arquitetura com a abordagem pedagógica.

Ao pesquisar no repositório do PGGE da USCS, entre os trabalhos apresentados sobre Educação Inclusiva, selecionamos o trabalho de Agostini (2021) como amostra sobre o que vem sendo desenvolvido na região do Grande ABC paulista sobre a temática. De acordo com a pesquisadora, os professores enfrentam o despreparo e a falta de formação continuada para lidar com a inclusão escolar. Em seu trabalho, ela busca compreender a aproximação entre as práticas pedagógicas inclusivas e o DUA. Os resultados mostram que é preciso partir da prática cotidiana do professor, valorizando os seus saberes e fazeres, sendo importante a articulação do novo conhecimento teórico (no caso, o DUA) com a análise e reflexão sobre a prática no contexto da Educação Especial na perspectiva inclusiva, constituindo-se espaços para diálogo e interação entre educadores.

Na análise das publicações disponíveis no portal do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da USCS, região do campo de nossa pesquisa, localizamos algumas pesquisas que vêm sendo desenvolvidas sobre o tripé formação docente, inclusão e Desenho Universal para Aprendizagem. O quadro 2 mostra esses trabalhos.

Quadro 2 - Pesquisas correlatas na base de dados do PPGE - USCS

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Orientador/a</b>	<b>Ano</b>
Franciane Aparecida da Silva	O desenvolvimento profissional docente no contexto da Educação Inclusiva: Contribuições do Design Universal para Aprendizagem	Prof <sup>a</sup> . Dr <sup>a</sup> . Elizabeth Cristina Costa Renders	2020
Maria Aparecida do Nascimento Gonçalves	A prática docente na perspectiva do currículo acessível: Aproximações com o Desenho Universal para Aprendizagem	Prof <sup>a</sup> . Dr <sup>a</sup> . Elizabeth Cristina Costa Renders	2020
Adriana de Jesus Arroio Agostini	A formação de professores a partir da reflexão sobre as práticas inclusivas: aproximações com o Design Universal para Aprendizagem	Prof <sup>a</sup> . Dr <sup>a</sup> . Elizabeth Cristina Costa Renders	2021
Camila Elizabete da Silva	A Educação Inclusiva e a apreciação pela variabilidade dos aprendizes: a proposta do DUA para o ensino sem barreiras.	Prof <sup>a</sup> . Dr <sup>a</sup> . Elizabeth Cristina Costa Renders	2022
Isabela Berti Foganholo	As contribuições do DUA nos processos de ensino e aprendizagem inclusivos: Em perspectiva o planejamento de ensino semanal.	Prof <sup>a</sup> . Dr <sup>a</sup> . Elizabeth Cristina Costa Renders	2022
Andréa Moraes de Oliveira	Práticas de ensino acessíveis a partir do Desenho Universal para Aprendizagem	Prof <sup>a</sup> . Dr <sup>a</sup> . Elizabeth Cristina Costa Renders	2023
Ariane Vitoriano Duarte Santos Nunes	O ensino na escola inclusiva: aproximações com o Desenho Universal para Aprendizagem	Prof <sup>a</sup> . Dr <sup>a</sup> . Elizabeth Cristina Costa Renders	2023

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A busca geral nas bases de dados resultou na identificação de um número limitado de estudos que abordavam diretamente o DUA na educação, e nenhum deles teve relação direta com a Educação Infantil. A maioria se concentrava em outros níveis de ensino ou em aspectos específicos do DUA, como a formação docente ou a adaptação do ambiente físico.

Vale lembrar que nossas buscas foram empreendidas em bases de dados brasileiras, o que pode ter limitado a identificação de trabalhos internacionais relevantes sobre o tema.

As pesquisas analisadas revelaram importantes contribuições do DUA para a inclusão e a aprendizagem de crianças, bem como a necessidade de formação docente no tema. Desse modo, entendemos que é necessário levar a abordagem do DUA para a prática da Educação Infantil, verificando as suas contribuições para essa etapa educacional e aprimorando a prática inclusiva junto às infâncias.

## 2.2 O paradigma da inclusão na educação: marcos principais

As diferenças representam grandes oportunidades de aprendizado. As diferenças oferecem um recurso grátis, abundante e renovável... o que é importante nas pessoas — e nas escolas — é o que é diferente, não o que é igual (Barth, 1990, *apud* Brasil, 2007, p. 6).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos - Brasil (1948), em seu art. 1º, estabelece que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em direitos e dignidade”. Esse princípio foi reforçado pelo Pacto de Direitos Humanos (1966), que, por sua vez, preconiza, no art. 2º, a garantia de nenhum tipo de discriminação “por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, [...] origem nacional ou social, situação econômica, nascimento ou qualquer outra situação” e o reconhecimento do direito de toda pessoa à educação, visando o seu pleno desenvolvimento humano. E, no art. 13, determina que “a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos e religiosos”.

Tais marcos foram fundamentais para estabelecer uma base universal para a garantia do acesso de todos à educação sem discriminação por nenhuma condição física, social, cultural. Importa, portanto, o estabelecimento de políticas públicas que reconheçam a individualidade de cada ser humano e visem ao desenvolvimento integral do indivíduo. Trata-se de zelar pelos princípios fundamentais para uma abordagem inclusiva, de forma que todos tenham a oportunidade de se preparar para participar de forma efetiva da sociedade.

A Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1988), no art. 205, define a educação como direito de todos, incumbindo ao Estado e à família sua promoção para o pleno desenvolvimento da pessoa. Ao enfatizar o “pleno desenvolvimento da pessoa”, acreditamos que a Carta Magna reconheça a complexidade e a abrangência do processo educacional, que vai além do acúmulo de informações. Essa abordagem mostra-se relevante para a inclusão ao assegurar que todos os indivíduos, independentemente de sua condição ou origem, tenham a oportunidade de se desenvolver plenamente. Nessa linha de pensamento, além de reconhecer a igualdade no acesso à educação, entendemos a diversidade como elemento

enriquecedor da sociedade. Ao fazê-lo, cria-se um ambiente propício para o pleno desenvolvimento das potencialidades de cada pessoa, alinhando-se aos princípios fundamentais da dignidade e dos direitos humanos.

Dentro desse contexto, o art. 208, inciso III, da Constituição Federal Brasileira destaca a necessidade de atendimento educacional especializado (AEE) aos educandos elegíveis à educação especial preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988). Essa disposição reforça a busca pela inclusão e igualdade ao acesso à educação, alinhando-se aos princípios fundamentais dos direitos humanos.

Após 42 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos Unesco (1990), para definir um “Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem”. A definição de planos de ações ou metas de tempos em tempos mostra-se necessária devido a fatores como “o rápido aumento da população, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas, [...] a violência; a morte de milhões de crianças [...] impede que a sociedade enfrente esses problemas com vigor e determinação” (UNESCO, 1990) Ainda de acordo com o documento, “novas forças, combinadas com a experiência acumulada de reformas, inovações, pesquisas” os fazem acreditar que essa seja uma meta viável.

A Convenção de Salamanca (ONU, 1994), reconhecendo a urgência de garantir educação para alunos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino, elaborou disposições e recomendações destinadas a orientar governos e organizações a implementarem práticas inclusivas. Nesse documento, a afirmação de que “toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas” destaca que todo indivíduo tem necessidades especiais de aprendizagem. Ademais, aponta-se que os sistemas de ensino devem ser flexíveis, pois as “escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias” (ONU, 1994).

A garantia de educação de qualidade para todos, aspecto fundamental para a garantia de igualdade, é um objetivo explícito nas Metas do Milênio (ONU, 2000), também conhecidas como Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM). Vale lembrar que elas foram criadas pela ONU com a participação de 191 países e, em

2015, foram substituídas pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) na Agenda 2030.

Esta última tem como legado as metas do milênio, sendo composta de 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e 169 metas que buscam concretizar os direitos humanos, estimulando ações a serem atingidas até 2030. Na meta 4, temos como desafio global “garantir o acesso à Educação Inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, 2015), destacando a missão da garantia de igualdade de gênero para meninas e meninos.

Assim, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o Pacto de Direitos Humanos, a Declaração de Salamanca, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e os preceitos apresentados da Constituição Brasileira ressaltam, firmados dos direitos humanos, a importância da educação de qualidade e do compromisso de proporcionar oportunidades de desenvolvimento equitativas para todos, independentemente de suas condições físicas, econômicas e sociais.

Quadro 3 - Linha do tempo – Documentos para Educação Inclusiva

1948	Declaração Universal dos Direitos Humanos
1966	Pacto de Direitos Humanos
1988	Constituição Federal do Brasil
1990	Conferência Mundial de Educação Para Todos
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA
1994	Declaração de Salamanca
1996	Lei de Diretrizes e Bases – LDB
2000	Metas do Milênio
2001	Lei Federal nº 10.172/2001 Plano Nacional de Educação
2008	Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva
2009	Resolução N° 4/2009 Conselho Nacional da Educação -diretrizes para o AEE
2015	Agenda 2030 - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) constitui um documento essencial por reconhecer os direitos da criança e do adolescente e deveres da família

e do Estado quanto a sua educação, saúde e proteção (Brasil, 1990). A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, por sua vez, regulamenta a educação brasileira e explicita, em seu art. 59, que

[...] os sistemas de ensino assegurarão ao educando com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades II – terminalidade específica para aqueles que não conseguirem atingir um nível, em razão de sua deficiência e aceleração do ensino para superdotados.

Merece destaque também o fato de a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) utilizar, em seu título, o termo Educação Inclusiva, propondo um novo modelo para a educação especial no país. Assim, ela passa a se pautar nesse paradigma e deve promover a aprendizagem em convivência com as diferenças. Ressalte-se que a Educação Inclusiva tem um sentido amplo, considerando a heterogeneidade presente na sala de aula e respeitando as diferenças socioeconômicas, culturais, étnicas, de raça, gênero, orientação sexual, crenças, religião, entre outras.

De acordo com Mantoan (2003), uma escola inclusiva reconhece e valoriza a diferença. Ao tomar a igualdade como referência, entendemos que todos os educandos são iguais, e há o risco de prevalecerem práticas de agrupamento e rotulação, pois padrões pré-estabelecidos podem ofuscar as necessidades individuais dos educandos. No entanto, ao adotar a diferença como padrão cria-se uma escola que desafia as estruturas que sustentam está “normalização”.

Além disso, os sistemas escolares estão montados a partir de um pensamento que foge à realidade, ao permitir dividir alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, e os professores em regular e especialista. Essas diferenças culturais, sociais, étnicas, de gênero, entre outras são cada vez mais desveladas e destacadas, sendo esse descortinar uma condição imprescindível para entender como aprendemos e compreendemos o mundo e a nós mesmos (Mantoan, 2003).

Em linhas gerais, os países enfrentam desafios para a implementação dos compromissos assumidos nesses documentos, inclusive o Brasil, que é um país em desenvolvimento e apresenta grandes problemas socioeconômicos. Em relação aos desafios sociais, a Sociologia das Ausências e a Sociologia das Emergências (Santos, 2002) tratam de iniciativas, movimentos, experiências, em cinco áreas temáticas:

democracia participativa, sistemas de produção alternativos, multiculturalismo, direitos coletivos e cidadania cultural. Com isso, mostra-se a existência de uma riqueza social desperdiçada nas periferias, que são desconhecidas, porém não deveriam ser ignoradas, e sim aproveitadas.

Voltando-nos para a educação escolar, Mantoan (2003, p.12) aponta que “a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais instrui os alunos”. Ao ignorar o sujeito com suas diferenças, não conseguimos romper com o velho modelo escolar, tampouco produzir a reviravolta que a inclusão impõe. Portanto, importa o investimento no desenvolvimento profissional docente para as mudanças necessárias.

### **2.3 O desafio da formação docente para Educação Inclusiva**

Ao longo de décadas de estudos, Cochran-Smith e Lytle (1993 *apud* Fiorentini; Crecci, 2024), definiram 3 concepções sobre o conhecimento na formação de professores. O primeiro seria o “conhecimento-para-prática” que trata dos conhecimentos científicos, no caso, o conhecimento formal que fornece teoria para aprimorar a prática. O segundo foi definido como “conhecimento-na-prática”, que trata do conhecimento que o educador/a adquire na prática mediante reflexão de sua ação. E o terceiro, “conhecimento-da-prática”, concerne ao ato de investigação da própria prática.

A prática docente nem sempre é linear, pois seus elementos estão em constante transformação, moldando novos caminhos, trilhas e obstáculos. Assim como na natureza, os educadores encontram-se diante de um ambiente em transformação e lidam com o próprio inacabamento. Para Freire (2022), o inacabamento do ser (ou a sua inconclusão) é próprio da experiência humana.

Aliado à condição do inacabamento, cada educador/a tem uma história de vida e traz consigo uma bagagem sociocultural. Na visão de Shulman e Shulman (2016), o professor é um profissional que está em diferentes etapas e posições do aprender a ensinar de forma construtivista ou em outras formas do ensino.

Sobre como e o que os professores aprendem em uma perspectiva de transformação, Shulman e Shulman (2016) apontam que é um desafio preparar educadores para trabalhar com eficácia em um ambiente em reforma, composto de um grupo comunitário, complexo, incerto e muitas vezes imprevisível. Diante desse cenário e do permanente movimento da sociedade, Nóvoa (2022) pondera que:

A escola parece perdida, inadaptada às circunstâncias do tempo presente, como se ainda não tivesse conseguido entrar no século XXI. É certo que há muitas promessas do passado ainda por cumprir, a começar pelo compromisso de uma escola pública de qualidade para todos. Mas a escola revela, sobretudo, uma grande incapacidade para pensar o futuro, um futuro que já faz parte da vida das nossas crianças (p.58).

De acordo o autor, nos próximos 20 a 30 anos viveremos uma “complexa metamorfose da escola”. Vale ressaltar que nosso objetivo aqui não é analisar tal processo, mas vislumbrar suas consequências para a formação docente, pois essa metamorfose é um processo histórico e baseado em paradigmas, que deve provocar mudanças profundas na profissão e na formação docente.

Sobre esta última, Nóvoa (2022) propõe que a atenção se concentre no modo como construímos uma identidade profissional, ou seja, na maneira como cada pessoa constrói o seu percurso no interior da profissão docente. Dessa reflexão decorre uma nova matriz para pensar a formação de professores nos termos da seguinte questão: Como construir uma identidade profissional docente que forme para a prática inclusiva?

[...] a formação inicial, bem como a formação continuada de professores visando a inclusão de todos os alunos e o acesso deles ao ensino superior, precisa levar em conta princípios de base que instrumentalizem para a organização do ensino e a gestão da classe, bem como princípios éticos, políticos e filosóficos que permitam a esses profissionais compreenderem o papel deles e da escola [...] considerando a diversidade de seus alunos (Mantoan, 2011 p.141).

Ao propor que a formação docente inicial e continuada seja baseada em princípios éticos, políticos e filosóficos, entendemos se tratar de uma perspectiva humanista para a promoção da justiça social.

## 2.4 As diretrizes do Desenho Universal para Aprendizagem

A ideia do *Universal Design* (UD), aqui traduzido como Desenho Universal (DU) foi concebida por arquitetos dos Estados Unidos para que todas as pessoas — ou o maior número delas — tivessem acesso a prédios, produtos e tecnologia de forma autônoma ou realizando pouco esforço, inclusive pessoas com deficiência.

O desenho universal não é uma tecnologia direcionada apenas aos que dele necessitam; é para todas as pessoas. A ideia do desenho universal é evitar a necessidade de ambientes e produtos especiais para pessoas com deficiência no sentido de assegurar que todos possam utilizar todos os componentes do ambiente e todos os produtos (Steinfeld, 1994 p.84 *apud* Sasaki, 2010, p.150).

Desde então, a abordagem vem sendo utilizada em diversas áreas, como a educação, que, inspirada no DU, busca usar seus conceitos como meio de tornar a educação mais inclusiva. Em nosso campo de pesquisa, utilizaremos a vertente *Universal Design for Learning* (UDL) defendida pelo Center for Applied Special Technology (Cast), organização de pesquisa que desenvolveu os princípios para o UDL com o objetivo de contribuir para a construção de currículo, produtos e ambientes de aprendizagem inclusivos.

O *Universal Design for Learning* (UDL), aqui traduzido para Desenho Universal para aprendizagem (DUA), de acordo com Cast (2011), é um trabalho que vem sendo desenvolvido com a colaboração de pesquisadores. Fundado na Neurociência e na Psicologia cognitiva, ajuda a compreender como o cérebro pode processar a instrução de forma eficaz através de três redes diferentes: reconhecimento, estratégica e afetiva. O DUA tem raízes em conceitos como zona de desenvolvimento proximal (ZDP), de Vygotsky, bem como em trabalhos de Piaget e outros autores, que defendem princípios para compreensão das diferenças dos indivíduos.

O DUA visa a fornecer uma estrutura para a compreensão de como: criar currículos que atendam às necessidades de todos, ou da maioria dos educandos, desde o início; desenvolver formas para ajudar os que necessitam de apoio a terem acesso ao currículo de educação; e otimizar níveis de desafio e apoio ajudando a transformá-los em indivíduos que querem aprender, que saibam como aprender estrategicamente e que os preparem para uma vida inteira de aprendizagem (Cast, 2011).

No começo, os esforços do DUA se concentraram em ajudar as pessoas a adaptarem-se ou a “consertarem-se” para superar suas deficiências e aprender por meio de um currículo geral. Esse trabalho geralmente focalizava tecnologia assistiva, ferramentas compensatórias e *software*, que continuam sendo facetas importantes para um plano educacional abrangente (Cast, 2011).

Com a análise crítica da determinação de quem é ou não considerado “deficiente”, percebeu-se que o foco poderia ser ampliado. Mudando a atenção para o currículo e as suas limitações, passou-se a considerar o currículo, e não os educandos como deficientes, uma vez que a maioria dos currículos é incapaz de se adaptar à variabilidade individual das pessoas (Cast, 2011). Em consonância com tal pensamento, Mantoan aponta que “a escola que tem de mudar, e não os alunos, para terem direito a ela” (2003 p.8).

Podemos, então, entender que houve uma mudança de paradigma dentro da proposta do DUA para a garantia do direito indispensável à educação, de formas mais solidárias e plurais de convivência.

Os paradigmas podem ser definidos como modelos, exemplos abstratos que se materializam de modo imperfeito no mundo concreto. Podem também ser entendidos, segundo uma concepção moderna, como um conjunto de regras, normas, crenças, valores, princípios que são partilhados por um grupo em um dado momento histórico e que norteiam o nosso comportamento, até entrarem em crise, porque não nos satisfazem mais, não dão mais conta dos problemas que temos de solucionar (Mantoan, 2003, p.11).

Desse modo, a abordagem do DUA passou a ter uma relevante contribuição para a Educação Inclusiva ao propor que o currículo, o ambiente e os produtos sejam concebidos de forma inclusiva e acessível para atender às necessidades de aprendizagem de todos ou da maioria. Na visão de Cast (2011), os currículos são deficientes por serem concebidos para a “média fictícia”, não considerando a variabilidade do aluno, ou seja, as deficiências e altas habilidades.

A zona de desenvolvimento proximal (ZDP), de Vygotsky (1984), como base do DUA, defende o desenvolvimento do indivíduo e a sua aprendizagem em dois tipos: o real, referente às conquistas já consolidadas; e o potencial, relacionado ao que a criança pode alcançar com ajuda de outro indivíduo. A distância entre os dois níveis de desenvolvimento é denominada ZDP. Vygotsky afirma que o que está na ZDP hoje poderá estar ao nível de desenvolvimento real amanhã. Em outras palavras, o que a criança precisa de ajuda e instruções para fazer hoje poderá ser realizado com

autonomia no futuro. O problema está no fato de se avaliar o indivíduo apenas na zona de desenvolvimento real subestimando seu real potencial de aprendizagem.

O DUA entende que a aprendizagem envolve desafios e, para que ela ocorra, é preciso eliminar barreiras sem eliminar os desafios necessários. Além disso, os princípios do DUA vão além do acesso físico aos espaços da escola, concentrando-se no acesso a todos os aspectos da aprendizagem. A redução de barreiras tem como objetivo oferecer apoio e criar oportunidades equitativas de aprendizagem; trata-se do desafio de como planejar currículos que se adaptem às necessidades diversas ou as acomodem sem, como já dito, eliminar os desafios (Cast, 2011).

Partindo de tal premissa, o objetivo do currículo baseado no DUA vai além do domínio de determinado conjunto de conhecimento ou competências; ele se preocupa em ajudar a desenvolver formas de dominar a aprendizagem tornando-os “alunos especialistas”. Nas diretrizes do DUA, o aluno especialista tem três características: “a) estratégico, habilidoso e direcionado a objetivos; b) conhecedor; c) determinado e motivado para aprender mais.” (Cast, 2011, p.7)

Aliados à ideia de “aluno especialista”, Delors *et al...* (1996), em relatório para a Unesco, defendem o desenvolvimento da capacidade do indivíduo de aprender a buscar conhecimento, de forma autônoma, ao longo da vida, em um processo dinâmico de conhecimento do mundo, dos outros e de si mesmo combinado com um processo reflexivo.

Conforme se lê em Cast (2011, p. 11): “As redes neurais (reconhecimento, estratégica e afetiva) estão alinhadas a três princípios (reconhecimento à representação, estratégico à ação e expressão e afetivo ao engajamento)”. Logo, o DUA apresenta diretrizes com pontos de verificação, que servem para visualizar a diversidade da sala de aula, organizar o currículo e planejar ambientes e práticas inclusivas. O quadro 2 indica quais são eles.

Quadro 4 - Princípios do DUA

Proporcionar Modos Múltiplos de Apresentação, Representação  (Redes de Reconhecimento)	Proporcionar Modos Múltiplos de Ação e Expressão  (Redes Estratégicas)	Proporcionar Modos Múltiplos de Autoenvolvimento  (Redes de Engajamento) Afetivas
Proporcionar opções para a percepção	Proporcionar opções para a atividade física	Proporcionar opções para incentivar o interesse
Oferecer opções para o uso da linguagem, expressões matemáticas e símbolos	Oferecer opções para a expressão e a comunicação	Oferecer opções para o suporte ao esforço e à persistência
Oferecer opções para a compreensão	Oferecer opções para as funções executivas	Oferecer opções para a autorregulação

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, traduzido de Cast (2018).

Ainda segundo Cast (2011), há uma crítica sobre o modo como os currículos comuns são concebidos, sendo que “as metas são frequentemente descritas como expectativas de aprendizagens. Eles representam o conhecimento, os conceitos e as habilidades que todos os alunos devem dominar e geralmente estão alinhados aos padrões” (p.7). No caso do Brasil, ao analisar a BNCC, constatamos que ela adota o conceito “competências”.

Segundo a pesquisa elaborada pelo Cenpec, das 16 Unidades da Federação cujos documentos curriculares foram analisados, 10 delas explicitam uma visão de ensino por competências, recorrendo aos termos “competência” e “habilidade” (ou equivalentes, como “capacidade”, “expectativa de aprendizagem” ou “o que os alunos devem aprender”) (Brasil, 2018 p.13).

Nesse documento, a abordagem centrada em competências (expectativas de aprendizagens ou habilidades) define o que os alunos devem “saber” e, principalmente, “saber fazer”, visando a prepará-los para desafios complexos da vida cotidiana, exercício pleno da cidadania e mundo do trabalho. Entretanto, a problematização pode surgir devido à diversidade de estilos de aprendizagens, necessidades individuais e possíveis barreiras enfrentadas por alguns educandos.

Entendemos que estabelecer metas baseadas em competências pode criar desafios para a inclusão, pois nem todos os educandos têm as mesmas oportunidades

de mobilizar conhecimentos e habilidades. Portanto, importa questionar se a BNCC não impediria uma abordagem inclusiva e flexível, considerando a individualidade dos alunos e promovendo ajustes necessários para garantir que todos tenham acesso equitativo ao currículo.

Mesmo dando ênfase às competências, a Base propõe que a organização curricular a ser adotada “responda aos diferentes contextos e condições dos sistemas, das redes e das escolas de todo o País, é fundamental que a flexibilidade seja tomada como princípio obrigatório.” (Brasil, 2018, p.479). Assim, indica que se deve abranger a complexidade das relações existentes e da diversidade. Voltando-nos à estrutura do DUA, destacamos que:

Os currículos possuem os próprios objetivos que são articulados de uma forma que reconhece a variabilidade do aluno e diferencia os objetivos dos meios. Estas qualidades permitem que os professores dos currículos do DUA ofereçam mais opções e alternativas – caminhos, ferramentas, estratégias e estruturas variadas para alcançar o domínio. Enquanto os currículos tradicionais se concentram no conteúdo ou nas metas de desempenho, um currículo DUA concentra-se no desenvolvimento de “alunos especialistas”. Isso estabelece expectativas mais altas, alcançáveis por todos os alunos (Cast, 2011 p.7).

Na visão de Cast (2011), muitos professores enfrentam desafios na tentativa de adaptar currículos inflexíveis, não pensados para atender à variabilidade dos educados. Por essa razão, o DUA “refere-se a um processo pelo qual um currículo (ou seja, objetivos, métodos, materiais e avaliações) é intencional e sistematicamente concebido desde o início para abordar as diferenças individuais” (p.9). Ao idealizar currículos baseados nos princípios do DUA, espera-se que haja um ganho de *retrofit*, ou seja, um processo de atualizar, modernizar ou adaptar tais currículos, com vistas a melhorar o seu desempenho, eficiência ou conformidade, de acordo com padrões mais recentes. Deste modo, um ambiente inclusivo pode ser implementado desde o início.

Em suma, o desafio apresentado não é adaptar currículos para atender a necessidades especiais, e sim torná-los verdadeiramente inclusivos. Para Cast (2011), as melhores práticas nem sempre estão disponíveis para todos e, por tal motivo, um currículo baseado no DUA “fornece meios para reparar esses laços rompidos e promover a inclusão de todos os alunos” (p.9), pois ele é fundamentado

na constatação de que os educandos têm alta variação em suas respostas às instruções. Ao contrário da abordagem convencional, que considera as diferenças individuais como erro, o DUA as considera como ponto de atenção importante para o atendimento da demanda de aprendizagem.

### 3 CONSTRUINDO A EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ao discorrer cientificamente ou pedagogicamente sobre o que é criança e infância, certamente não alcançaríamos a dimensão sobre o que é ser e estar nessa fase da vida. Para tal missão, contamos com a sensibilidade de Benjamin (1984), que tem a capacidade de captar a essência da infância por meio da narrativa a seguir.

Criança desordeira. Toda pedra que ela encontra, toda flor colhida e toda borboleta apanhada é para ela já o começo de uma coleção e tudo aquilo que possui representa-lhe uma única coleção [...] Mal entra ela na vida e já é caçador. Caça os espíritos cujos vestígios fareja nas coisas; entre espíritos e coisas, transcorrem-lhe anos, durante os quais seu campo visual permanece livre de seres humanos. Sucede-lhe como em sonhos: ela não conhece nada estável: acontece-lhe de tudo, pensa a criança, tudo lhe sobrevém, tudo a acossa. Seus anos de nômade são horas passadas no bosque onírico. De lá, ela arrasta a presa para casa, para limpá-la, consolidá-la, desenfeitá-la. Suas gavetas precisam transformar-se em arsenal e zoológico, museu policial e cripta. "Por em ordem" significaria destruir uma obra repleta de castanhas espinhosas, que são as estrelas da manhã, papéis de estanho, uma mina de prata, blocos de madeira, os ataúdes, cactos, as árvores totêmicas e moedas de cobre, os escudos. Há muito tempo que a criança ajuda no guarda-roupa da mãe, na biblioteca do pai – no próprio terreno, contudo, continua sendo o hóspede mais inseguro e irascível (Benjamin, 1984, p. 79-80 *apud* Pulino, 2017 p.416).

Em "A criança desordeira", Walter Benjamin (1984) nos leva a explorar a compreensão da criança e sua relação com o mundo. Nessa narrativa, somos transportados para o universo caótico, investigativo e mágico da infância, em que cada momento é uma aventura em busca de compreensão e descoberta. Benjamin mergulha na mente infantil, capturando a essência de sua curiosidade infinita e de sua disposição para desafiar as convenções estabelecidas pelos adultos.

Nesta seção, abordamos a questão da infância sob uma perspectiva inclusiva na Educação Infantil, destacando a importância de considerar a complexidade do desenvolvimento infantil e a individualidade de cada criança. Discutimos a concepção da criança como sujeito de direitos e a necessidade de evitar a redução da Educação Infantil a mero instrumento de socialização. Com base na BNCC (2018), são delineadas competências essenciais que devem ser desenvolvidas, ressaltando a importância de promover uma educação que vá além da igualdade, buscando a equidade e valorizando a diversidade. Ademais, discutimos a importância da

interação, criatividade e investigação nos espaços de convivência e aprendizagem, ressaltando a necessidade de torná-los acessíveis e inclusivos para todas as crianças. Por fim, exploramos estratégias de organização do ambiente escolar com base na abordagem de Reggio Emília, reconhecendo o espaço como um "terceiro educador" que desempenha papel ativo no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

### 3.1 Criança, infância e diretrizes para a Educação Infantil

Malaguzzi (2024), no poema “A Criança é Feita de Cem”, nos traz uma visão sobre a potencialidade que existe na infância, fazendo-nos refletir sobre qual interferência nossas ações podem exercer em seu desenvolvimento.

A criança é feita de cem.  
 A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar.  
 Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.  
 Cem alegrias para cantar e compreender.  
 Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar.  
 Cem mundos para sonhar.  
 A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem), mas roubaram-lhe noventa e nove.  
 A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.  
 Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar.  
 De compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.  
 Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e, de cem, roubaram-lhe noventa e nove.  
 Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação.  
 O céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas.  
 Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário, as cem existem.” (Edwards; Gandini; Forman, p. V, 2024).

Em nosso estudo sobre Educação Infantil em uma perspectiva inclusiva, percebemos que a caracterização do outro (as crianças) ou de uma fase do desenvolvimento (as infâncias) é algo subjetivo. Por mais que existam características

específicas de cada faixa etária, cada indivíduo está em uma fase de seu desenvolvimento.

Sobre a infância, Larrosa descreve que “uma imagem do outro é uma contradição. Mas talvez nos reste uma imagem do encontro do outro. Neste sentido, não seria uma imagem da infância, mais uma imagem a partir do encontro com a infância” (1998, p.197). Segundo Araújo (2003 p.50), “quando se procura conceituar infância, se depara com um termo que parece trazer em si um fio com diversas questões. Nem sempre se pode ter certeza de que se poderá obter algum resultado com essa operação”. O autor aponta, ainda, que:

[...] infância é um conceito amplo que traz em seu rastro: assistência, abandono, educação, família, saúde, liberdade, todos os valores pregados ou temidos pela sociedade e mais uma série de questões aí implicadas (Araújo, 2003 p.50).

Nesse ponto, justifica-se a necessidade de políticas públicas para atender à demanda apontada. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010), a criança é:

Um sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010 p.12).

Na suposição de que a educação tem como principal objetivo atender a metas políticas e econômicas, pode haver a tendência de reduzir a criança a agente passivo de socialização. Negligenciam-se, portanto, aspectos essenciais, como o seu desenvolvimento integral, sua criatividade, curiosidade e capacidade de pensamento crítico, ignorando sua capacidade de contribuir de forma significativa para a sociedade de maneiras diversas.

É importante analisar as práticas e as ações do adulto para com a criança, isto é, o que é feito da criança até que possa ser dada como apta a dirigir a si própria. É exatamente este “o que é feito” que carrega toda a problemática levantada. Residem aí os planos da civilização para o seu próprio futuro, as políticas internacionais e nacionais para a educação, os programas de incentivo e economia ao redor do mundo; e isso para dizer o mínimo. (Popkewitz, 1994, p. 46 *apud* Araújo, 2003 p.50).

Entrando na realidade da criança, o ambiente familiar e a escola de Educação Infantil não são os únicos, mas podem ser considerados os principais espaços de convívio social e aprendizagem da criança, entre outros<sup>1</sup>. Com base nas DCNEI (2010), entendemos que o espaço da EI deve acolher de forma equitativa a diversidade de experiências que a criança traz de seu ambiente familiar, reconhecendo tais conhecimentos em sua prática pedagógica.

### **3.2 BNCC: Intencionalidade e desenvolvimento integral da criança**

O currículo, de acordo com as DCNEI (2010), é o conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com saberes culturais, científicos e tecnológicos, de forma a promover o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos. Como já dito, a BNCC é um documento que estabelece as competências e habilidades que todos os educandos devem desenvolver durante a educação básica brasileira. Assim, o currículo é constituído a partir dessa Base, sendo definido como o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Logo, existe uma relação de complementaridade entre a BNCC e os currículos escolares. Isso se evidencia na necessidade de os currículos escolares serem elaborados de forma a adequar as proposições da BNCC à realidade local, levando em consideração a autonomia dos sistemas ou redes de ensino e das instituições escolares, bem como o contexto e as características dos educandos.

Dito de outro modo, os currículos devem ser construídos de maneira a garantir que as “competências” e “habilidades” estabelecidas na BNCC sejam desenvolvidas levando em conta as particularidades e necessidades específicas dos educandos e das comunidades onde as escolas estão inseridas. Tal abordagem permite maior flexibilidade e adaptabilidade dos currículos, tornando-os mais significativos e relevantes para os educandos.

Entre as competências definidas na BNCC (2018), mencionadas anteriormente, destacamos, de forma resumida: curiosidade intelectual; diversas linguagens; tecnologias digitais (entre elas tecnologias assistivas); diversidade cultural;

---

<sup>1</sup> Ex.: parques, zoológicos, museus, exposições, teatro, viagens, entre outros

argumentação ética; saúde física e emocional; empatia; diálogo e autonomia; responsabilidade e flexibilidade, que vão ao encontro de nosso estudo sobre como tornar o ambiente de aprendizagem mais inclusivo.

Além do foco no desenvolvimento de competências, a Base tem compromisso com a educação integral, “o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva”. (Brasil, 2018 p.14).

Os educadores enfrentam o desafio de não se limitarem a oferecer a mesma abordagem para todos. Embora a BNCC estabeleça as aprendizagens essenciais para todos os educandos brasileiros, a busca pela educação de qualidade não se resume a parâmetros de igualdade. É necessário promover a equidade levando em consideração as diversas identidades linguísticas, étnicas, culturais e as especificidades de cada contexto educativo, na busca de reverter a exclusão histórica que pode marginalizar alguns grupos sociais.

De acordo com as DCNEI (2010), os eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil são as interações e a brincadeira. Elas proporcionam às crianças oportunidades para construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, favorecendo aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

Na BNCC (2018), a interação durante o brincar é característica marcante do cotidiano da infância, proporcionando diversas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Observando as interações e brincadeiras entre as crianças e entre elas e os adultos, é possível identificar expressões de afeto, mediação de frustrações, resolução de conflitos e regulação das emoções.

Além da aprendizagem por competências, a Base reconhece a educação como direito da criança. Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento são assegurados na Educação Infantil, proporcionando condições para que as crianças aprendam em ambientes desafiadores, nos quais possam desempenhar papel ativo e construir significados sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o mundo social e natural ao seu redor.

Os campos de experiências foram estruturados a partir dos eixos estruturantes interações e brincadeiras. No âmbito dos campos de experiências, os objetivos de aprendizagem são organizados por faixa etária, como se pode ver no próximo quadro.

Quadro 5 - Direitos de aprendizagem e campos de experiência na EI

<b>Direitos de aprendizagem e desenvolvimento</b>	<b>Campos de experiência</b>	<b>Faixa de etária – Educação Infantil</b>
<p>São seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conviver;</li> <li>- Brincar;</li> <li>- Participar;</li> <li>- Explorar;</li> <li>- Expressar</li> <li>- Conhecer-se.</li> </ul>	<p>São cinco campos nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O eu, o outro e o nós;</li> <li>- Corpo, gestos e movimentos;</li> <li>- Traços, sons, cores e formas;</li> <li>- Escuta, fala, pensamento e imaginação;</li> <li>- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.</li> </ul>	<p>Os objetivos de aprendizagem são organizados em campo de experiência. Por faixa etária assim definidas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- bebês;</li> <li>- crianças bem pequenas;</li> <li>- crianças pequenas.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, baseado em BNCC (2018).

Vale ressaltar que os objetivos de aprendizagem são definidos na BNCC como “as aprendizagens essenciais que compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências” (2018 p.44).

### 3.3 O espaço da Educação Infantil e os campos de experiências

De acordo com as DCNEI (Brasil, 2010), a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas em jornada parcial ou integral, no período diurno. Em consonância, a BNCC afirma que a EI acontece em um espaço de convívio social em que crianças de 0 a 5 anos estão mediadas por intencionalidade educativa, em contato com outras crianças e educadores.

A Educação Infantil, segundo as DCNEI (Brasil, 2010), é composta de espaço, tempo e materiais, e a sua organização contribui para efetivação da proposta

pedagógica ao prever condições para o trabalho coletivo a fim de assegurar a educação em sua integralidade e a acessibilidade de espaços materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças.

O educador/a, no contexto de planejamento, organização e gestão dos espaços de convívio, é aquele que estabelece relação entre o conhecimento teórico e a prática. Segundo a BNCC (Brasil, 2018), o educador/a é aquele que, em seu trabalho, pensa, seleciona, organiza, planeja, medeia e monitora o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças.

Em nosso estudo, como já dito, temos como foco o espaço de aprendizagem. Soares e Figueiredo (2007) *apud* Figueiredo (2011) afirmam que o espaço é um elemento essencial na abordagem educacional e apontam uma amostra de espaços em que as crianças estão expostas: espaço em torno da escola e da cidade; espaço apropriado para diferentes idades; espaço organizado; espaço ativo; espaço que documenta; e espaço que ensina. Ao reconhecermos a função e versatilidade que cada um desses espaços pode assumir, deve-se pensar em possibilidades de planejamento e prática docente.

Na Educação Infantil, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (MEC, 1998), muitas vezes, as atividades acontecem num mesmo ambiente. Logo, ele desempenha diversas funções, uma vez que os professores organizam cantos específicos para interação e aprendizagem: cantos de brinquedos, de artes visuais, de leitura de livros etc. Tudo pode ser organizado de forma transitória, de maneira que possibilite a realização das propostas planejadas.

O planejamento docente na Educação Infantil, alinhado aos campos de experiências, requer intencionalidade, que consiste na habilidade do educador/a de planejar e oferecer experiências significativas que oportunizem a exploração e a descoberta. Isso demanda criar um ambiente educativo que proporcione oportunidades de aprendizagem mediante experiências sensoriais, interações sociais, observação da natureza, experimentação com materiais diversos e contato com diferentes manifestações culturais, em um ambiente acolhedor e seguro, no qual as crianças se sintam confortáveis para expressar suas ideias, emoções e curiosidades.

Nas interações com o meio e com os outros, as crianças da Educação Infantil desenvolvem interesses que podem desencadear situações de investigação e

aprendizagem. No entanto, algumas barreiras podem se colocar nesse processo, como o *design* de alguns objetos, brinquedos, mobiliários, materiais pedagógicos, obstáculos físicos e organizacionais.

Os espaços de aprendizagem na Educação Infantil, por meio dos campos de experiências, devem ser organizados de maneira a priorizar a interação, criatividade e a investigação. Os materiais e estratégias utilizados precisam garantir práticas pedagógicas inclusivas a fim de envolver todas as crianças, facilitando seu acesso exploração e participação ativa nas atividades propostas.

Além das barreiras, de acordo com Costa-Renders *et al...* (2020, p 02), “o movimento das diferenças na escola impacta consideravelmente a hegemonia do tempo/espaço linear de aprendizagem, provocando e exigindo novas práticas do currículo em ação nos cotidianos das instituições educacionais.”, bem como o entendimento de que as crianças são diferentes entre si. Portanto, compreendemos ser relevante o conhecimento sobre o DUA por parte dos educadores comprometidos com a Educação Infantil inclusiva.

Assim, é necessário repensar essa noção de espaço para usufruir dos benefícios que ele pode oferecer para uma educação atenta a diversidade. De acordo com Edwards, Gandini e Forman (2016), a projeção da organização do espaço da Educação Infantil, numa perspectiva inclusiva, é fundamental, pois ele é considerado um “terceiro educador”. Malaguzzi (1984) enfatiza a relevância do ambiente físico como componente educacional essencial, desempenhando papel ativo e oferecendo oportunidade para explorar o pensamento criativo e a interação social.

Rinaldi (2016), por sua vez, enfatiza a escuta ativa como forma de os educadores compreenderem perspectivas, ideias, questionamentos e, conseqüentemente, desafios das crianças. Isso pode influenciar o desenvolvimento de sua autonomia, criatividade, habilidade e pensamento crítico. Portanto, por meio da escuta ativa e da intencionalidade docente, podemos pensar em como tornar os espaços mais acessíveis para a criança interagir e explorar melhor o ambiente, criando situações de investigação e aprendizagem.

### 3.3.1 O espaço da Educação Infantil segundo Reggio Emília

Partimos do princípio de que a inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicionalista de educação e, por isso, selecionamos as estratégias de Reggio Emília para dialogarem com os princípios da Educação Inclusiva, com o DUA, com os campos de experiências e com os desafios da formação docente que são objetos de nosso estudo.

As características da abordagem de Reggio Emília são divididas em três categorias:

a) características organizacionais e estruturais do ambiente de sala de aula; b) interpretações gerais do papel do professor em relação com as crianças, outros professores e pais; e c) estratégias específicas desenvolvidas para a promoção das linguagens simbólicas entre crianças e variadas idades e competências (Edwards; Gandini; Forman, 2016 p. 206).

Há, portanto, características diferenciadas nessa proposta de organização do espaço escolar. Ao entrar nas escolas de Reggio Emília, segundo Edwards, Gandini e Forman (2008), as pessoas têm imediatamente uma sensação de hospitalidade, uma atmosfera de descobertas, de serenidade. Há, portanto, a impressão de riqueza na qualidade, tipos de atividades e de alto padrão de profissionais e cuidado por parte dos adultos. Essas impressões vêm do modo como o ambiente é cuidado, organizado, planejado. Isso se dá, de acordo com Malaguzzi (1999), por um motivo:

Certamente, nossas escolas são o objeto mais visível de nosso trabalho; creio que oferecem *múltiplas percepções* e mensagens. Têm décadas de experiência apoiando-as e conheceram três gerações de professores. Cada Creche e cada pré-escola tem seu próprio passado e evolução, suas próprias *camadas* de experiência e sua própria mescla peculiar de estilos e níveis culturais. Jamais houve, de nossa parte, qualquer desejo de torná-las todas iguais (Malaguzzi, entrevista, junho de 1990 *apud* Edwards; Gandini; Forman, 2008, p.150).

Essa entrevista de Malaguzzi (1990) traz pontos importantes para nossa pesquisa. O primeiro é que ele acredita que suas escolas têm grande visibilidade por oferecerem “múltiplas percepções”, o que nos remete a um termo que também faz parte das diretrizes do DUA. Seria o princípio 1, o qual demanda proporcionar múltiplas formas de percepção na apresentação dos conteúdos (Cast, 2018). Tal perspectiva confere uma visão inclusiva a esta forma de pensar o espaço.

Ademais, o teórico aponta que o espaço, na Educação Infantil, tem camadas. Segundo Edwards, Gandini e Forman (2008 p.146), temos a tendência de apreciar as mensagens que os espaços oferecem sobre qualidade, cuidados e as escolhas didáticas, com base em nossos próprios valores. Logo, mais do que um local útil e seguro, o espaço precisa ser agradável, acolhedor e contar muito sobre os projetos, as propostas, a rotina diária e as pessoas grandes e pequenas que ali convivem em uma complexa interação que dá vida àquele local. Os autores vão além, ao propor que podemos melhorar nossa capacidade de analisar quando desvendamos as camadas mais profundas e observamos a extensão em que todos estão envolvidos, já que todos usam este espaço.

Outro ponto importante na entrevista com Malaguzzi (1990) é a necessidade de considerar que, afora o fato de as escolas apresentarem muitas semelhanças, sobretudo as inspiradas na abordagem de Reggio Emilia, cada instituição tem uma história, e o objetivo não é criar escolas iguais. Trata-se de encontrar pontos para tornar o ambiente mais potente e inclusivo, planejando os espaços, utilizando os recursos disponíveis e valorizando o que é especial nos espaços que cercam a escola.

Para os educadores de Reggio Emilia, o intercâmbio social é visto como essencial para a aprendizagem. Através da atividade compartilhada, da comunicação, da cooperação e até mesmo do conflito, as crianças constroem em conjunto seu conhecimento sobre o mundo, usando as ideias de uma para o desenvolvimento das ideias de outra, ou para explorarem uma trilha ainda não-explorada (Edwards; Gandini; Forman, 2008 p.151).

O “intercâmbio social” mencionado pelos autores favorece um ambiente de troca, de interação social, de cooperação. Isso porque, com ele, pode vir a bagagem de vida da criança, que igualmente pode enriquecer e ampliar os meios para lidar com situações de adversidade.

Uma vez que o desenvolvimento social é visto como uma parte intrínseca do desenvolvimento cognitivo, o espaço é planejado e estabelecido para facilitar encontros, interações e intercâmbios entre elas. O espaço precisa garantir o bem-estar de cada uma e do grupo como um todo. Ao mesmo tempo, o espaço é estabelecido para favorecer relacionamentos e interações dos professores, da equipe e dos pais entre eles próprios e com as crianças (Edwards; Gandini; Forman, 2008 p.151).

Ao pensar um espaço que favoreça intercâmbios, ou seja, as trocas mediante o relacionamento e as interações, estamos proporcionando, para os que ali convivem, experiências que são o ponto-chave para o desenvolvimento cognitivo. Vale ressaltar que o entendimento de que “o espaço precisa garantir o bem-estar de cada uma e do grupo como um todo” (Edwards; Gandini; Forman, 2008, p. 151). Na escola de Diana, na Itália, “nada é considerado como espaço marginal. Por exemplo, os espelhos nos banheiros e lavabos são cortados em diferentes formatos, para estimular as crianças a olhar para suas imagens de uma forma divertida” (Edwards; Gandini; Forman, 2008 p. 153).

O cuidado para criar espaços onde a criança possa interagir de forma individual, em dupla ou coletiva é importante na instituição mencionada. Por exemplo,

As paredes de vidro separam os espaços de trabalho para a criação de sensação comunitária. Entretanto, se alguém deseja estar sozinho, trabalhar só ou conversar com um amigo, existem várias opções, tais como o espaço dos mini-ateliers ou outros pequenos compartimentos fechados onde podemos nos recolher e passar algum tempo (Edwards, 2020 p. 153).

Ao trabalhar com turma multietária, podemos, como educadoras, encontrar desafios diferentes, em comparação ao trabalho com crianças de mesma faixa etária.

## **4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Para alcançar os objetivos propostos, promovemos uma pesquisa com abordagem formativa, inicialmente propondo encontros temáticos sobre o DUA e a Educação Infantil. Como dito anteriormente, o estudo foi desenvolvido com a participação de professores de Educação Infantil, convidados a compartilhar suas percepções, experiências e desafios relacionados à Educação Inclusiva e o trabalho com o DUA, por meio de cartas pedagógicas.

### **4.1 A pesquisa por meio de cartas pedagógicas**

A pesquisa narrativa, de acordo com Clandinin e Connely (2015), nos remete às histórias sendo vividas e contadas. Na perspectiva de Lima, Geraldi e Geraldi (2015), “é fundamental que os saberes da experiência sejam resgatados e postos em diálogos com o conhecimento científico” (p.20). Portanto, preocupamo-nos em utilizar um instrumento de pesquisa que oportuniza-se a reflexão sobre as experiências educativas narradas por educadores da EI.

Nesse cenário, há uma variedade de textos de campo que a pesquisa narrativa pode explorar, oportunizando a memória e o relato das experiências educativas, por exemplo, escrita autobiográfica, escrita de diário, notas de campo, conversas, entrevistas, fotografias, entre outros. Nesta pesquisa, optamos pela carta pedagógica, tendo, como remetentes, os educadores atuantes na rede de São Caetano do Sul e, como destinatários, os educadores iniciantes.

Acreditamos que as cartas pedagógicas podem trazer uma forma sensível de compreender quais são os desafios enfrentados pelos docentes e o modo como o DUA pode contribuir para uma Educação Inclusiva na Educação Infantil. Considerando-se nosso intento, a entrevista estruturada pode ser engessada, por não oferecer oportunidade de diálogo, ao passo que a entrevista narrativa tem a característica de ser mais flexível, e o educador/a tem a oportunidade expressar-se

Desde os tempos antigos, quando a escrita foi inventada, a carta era o principal meio de comunicação a distância entre as pessoas. Ela oferecia uma maneira pessoal de trocar mensagens, permitindo que os remetentes expressassem seus pensamentos, sentimentos e informações de forma cuidadosamente elaborada. Com

o surgimento da telefonia e do *e-mail*, a comunicação tornou-se mais rápida e instantânea, levando a uma diminuição gradual no uso da correspondência escrita.

De acordo com o dicionário Michaelis (2024), a carta é uma comunicação impressa ou manuscrita, geralmente em uma folha de papel, acondicionada em um envelope, endereçado e selado, realizada entre pessoas afastadas ou ausentes. Entendemos que tal definição traduz de forma limitada o significado histórico-cultural que esse gênero textual desenvolveu ao longo do tempo. Em Zani, (2024 p.116) a correspondência pessoal manuscrita é definida como:

[...] a materialização metafórica de sentimentos. Sua significância extrapola as palavras no papel para acessar o abstrato, os lugares extraordinários, não traduzíveis, não triviais. A epístola sobrevive graciosa e poeticamente ao tempo e ao advento das mensagens instantâneas e mídias sociais. Nos dias de hoje, receber uma carta não comercial é receber um carinho; o destinatário, inesperadamente, se surpreende ao ter em mãos a concretização de um pensamento.

Neste trabalho, optamos pelas cartas pedagógicas como instrumento de pesquisa, em virtude de se constituírem como forma sensível e flexível de expressar o pensamento e a reflexão de educadores sobre a sua experiência educativa. Por meio das missivas, é possível mergulhar nos sentimentos e preocupações dos educadores de maneira profunda, pois elas fornecem um espaço seguro e íntimo para compartilharem suas experiências, desafios e aspirações, muitas vezes revelando aspectos de sua prática profissional que podem não ser evidentes em outros tipos de registros. Ao reconhecermos o registro em cartas como meio de promover a reflexão sobre a própria prática educativa, podemos desenvolver uma compreensão mais completa das necessidades e perspectivas dos docentes, oportunizando o seu desenvolvimento profissional.

Nos dizeres de Lima, Geraldi e Geralid (2015, p. 20), “é fundamental que os saberes da experiência sejam resgatados e postos em diálogos com o conhecimento científico”. A nosso ver, por meio do processo de escrita, leitura coletiva, discussão e reflexão de cartas produzidas pelos educadores, associado aos preceitos dos campos de experiência e do DUA, podemos apoiar o aprimoramento da prática docente em uma perspectiva Educação Inclusiva na Educação Infantil.

Cumpre ressaltar que esse tipo de pesquisa traz uma abordagem qualitativa que se diferencia da pesquisa quantitativa, por não se concentrar em números e

medidas objetivas, mas por intentar explorar a complexidade e a subjetividade dos fenômenos, buscando uma compreensão mais detalhada das experiências e perspectivas dos educadores envolvidos.

Quando reconhecemos a educação como processo, utilizando informações que podem ser oferecidas por registros como em uma carta pedagógica, reunimos elementos não só para a formação docente, mas também para a reorganização de tempos e espaços que garantam os direitos de aprendizagens de todas as crianças.

## **4.2 Caracterização do campo de pesquisa**

De acordo com o IBGE (2022), a cidade de São Caetano do Sul (SCS) tem área de 15,331km<sup>2</sup>, população estimada de 165.655 pessoas e densidade demográfica de 10.805,23 hab/km<sup>2</sup>. Ademais, apresenta Índice de Desenvolvimento Humano municipal (IDHM) de 0,862 e escolaridade de crianças entre 6 a 14 anos de 97,4% (IBGE, 2010)<sup>2</sup>. A mortalidade infantil, por sua vez, gira em torno de 7,21 óbitos por mil nascidos vivos (IBGE, 2020).

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação (SEEDUC), o ensino público regular da cidade de São Caetano do Sul conta com 16 Escolas Municipais Integradas – (EMIs); 30 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIIs); 1 Creche conveniada, que oferece Educação Infantil em período integral; 20 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs); e 1 com Ensino Fundamental II e Médio (São Caetano do Sul, 2024)..

A Emei, campo desta pesquisa, está localizada em um bairro caracterizado pelo isolamento, por estar separado do restante da cidade de SCS pela ferrovia. Outra característica do bairro é a grande quantidade de fábricas, se comparado a outros bairros da cidade, além da vulnerabilidade, devido às frequentes enchentes em decorrência das cheias do rio Tamanduá.

Em 2024, a instituição atendia a cerca de 80 crianças com idade de 4 a 6 anos em período integral, das 7:00hs às 18:00hs. Ademais, dispunha de quatro salas em

---

<sup>2</sup> Estes dados carecem de atualização no *site* do IBGE, pois são de 14 anos atrás. Vale lembrar que, em 2013, a Lei nº 12.796 alterou a redação da Lei de Diretrizes e Bases - LDB (1996) estabelecendo a obrigatoriedade do ensino a partir dos 4 anos de idade. A mortalidade infantil, IBGE (2020) gira em torno de 7,21 óbitos por mil nascidos vivos.

funcionamento, com duas turmas de grupo 4 (G4), compostas por crianças nascidas de 01/04/2019 a 31/03/2020, e duas turmas de grupo 5 (G5), formadas por crianças nascidas de 01/04/2018 a 31/03/2019.

Quadro 6 - Composição do ambiente e equipe da EMEI– 2024

Composição do ambiente		Composição da equipe	
Banheiros de adultos (sendo 1 adaptado)	4	Auxiliar de Primeira Infância	13
Banheiros de crianças	6	Auxiliar de Serviços Gerais	3
Cozinha	1	Equipe Gestora	3
Depósitos	2	Merendeiras	2
Diretoria	1	Professores	7
Lavanderia	1	Professores de Educação Física	1
Parques	2	Professores itinerantes de AEE	1
Pátio	1		
Refeitório	1		
Sala multiuso	1		
Salas de referência	4		
Secretaria	1		
Trocadores	2		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, baseado no PPP da escola (2024).

Observando os dados do quadro, podemos considerar que essa Emei é uma escola de porte pequeno. Na entrada, há um mural repleto de fotos e recordações e um cartaz com fotos dos educadores da escola, além de um banco de aconchego. Adentrando a porta, temos o pátio de entrada, que integra áreas de alimentação (refeitório) e espaços de aprendizagem diversificados, incluindo cantos temáticos que promovem a exploração e a descoberta. Nesse espaço coletivo, há murais com atividades realizadas pelas crianças.

O ambiente interno da escola é composto por cinco salas, sendo quatro destinadas à convivência e interação social, e uma equipada com recursos pedagógicos e tecnológicos, como biblioteca, lousa digital e TV. Há, ainda, materiais lúdicos e pedagógicos, como bonecos com representatividade étnica e inclusiva, e materiais estruturados e não estruturados, que possibilitam a construção de diferentes cenários de aprendizagem. A caminho do parque, existe um espaço dedicado às artes, com mesas e materiais específicos, incentivando a expressão criativa.

Na área externa, a escola oferece um parque com piso de cimento grosso, além de um tanque de areia cercado, motocas e escorregas, que convidam à brincadeira e ao desenvolvimento motor. Uma pequena quadra de futebol possibilita a prática

esportiva e o desenvolvimento de habilidades sociais, enquanto um parque com terra batida, árvores, balanços e trepa-trepas proporciona contato com a natureza. Completando o espaço externo, uma horta cultivada com hortaliças, mudas de árvores frutíferas e plantas medicinais oferece oportunidades para a educação ambiental, a conscientização sobre a importância da alimentação saudável e experiências sensoriais diversificadas.

Ao entrar na sala de convívio, observamos um ambiente organizado, com mesas e cadeiras suficientes para cada criança. Um quadro negro ocupa a parede lateral, onde são registradas a rotina e atividades do dia. Há também um armário com cortina, que contém livros e materiais pedagógicos separados por temas para montar cantos de desenho, brincadeiras de faz de conta, jogos, entre outros. Há pastas e cadernos identificados com os nomes das crianças. Os colchonetes estão empilhados ou compondo o canto de leitura da sala, sendo usados para o momento do “soninho”. Um painel que exhibe cartazes com os nomes das crianças, listas de palavras, rotina, parlendas, letras, números, e um calendário completam a decoração. Há varais com produções das crianças, como desenhos, pinturas e colagens, entre outros detalhes.

#### 4.2.1 Proposta pedagógica da Emei

Escola é  
 ... o lugar que se faz amigos.  
 Não se trata só de prédios, salas, quadros,  
 Programas, horários, conceitos...  
 Escola é sobretudo, gente  
 Gente que trabalha, que estuda  
 Que alegra, se conhece, se estima.  
 O Diretor é gente,  
 O coordenador é gente, O professor é gente,  
 O aluno é gente,  
 Cada funcionário é gente.  
 E a escola será cada vez melhor  
 Na medida em que cada um se comporte  
 Como colega, amigo, irmão.  
 Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”  
 Nada de conviver com as pessoas e depois,  
 Descobrir que não tem amizade a ninguém.  
 Nada de ser como tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só.  
 Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,  
 É também criar laços de amizade,  
 É criar ambiente de camaradagem,  
 É conviver, é se “amarrar nela”!  
 Ora é logico...  
 Numa escola assim vai ser fácil! Estudar, trabalhar, crescer,  
 Fazer amigos, educar-se, ser feliz.

É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.  
(Paulo Freire *apud* PPP, 2023).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP, 2024), a Emei está alinhada aos princípios da gestão democrática e participativa, evidenciada na construção coletiva do PPP, que ouviu todos os atores da comunidade escolar: crianças, famílias, educadores e gestores. O Projeto traz como princípios a flexibilidade e a adaptabilidade às necessidades e expectativas da comunidade local, refletindo o compromisso da instituição com a contextualização do processo educativo. A busca pela melhoria contínua das práticas pedagógicas é materializada nos encontros periódicos com educadores e familiares, que visam a avaliar e replanejar as ações, promovendo um ciclo de aprimoramento constante. A transparência e a comunicação eficaz são pilares da gestão escolar, e o documento é disponibilizado em formatos acessíveis a toda a comunidade.

A proposta pedagógica da Emei se fundamenta em uma concepção inclusiva de educação, alinhada à legislação vigente e à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). No ambiente da instituição, é possível perceber, em vários detalhes, iniciativas que vão ao encontro da Educação Inclusiva, como a seleção de livros, bonecos e fantoches para trabalhar questões das emoções, étnico raciais, indígenas, de gênero, de imigrantes e da Educação Especial. Há uma avaliação constante das crianças e discussão de possíveis abordagens, como adaptação da metodologia, diálogo com as famílias e encaminhamento para equipe multidisciplinar. Nas reuniões do Horário Coletivo com os educadores, existe um espaço de diálogo e troca de ideias sobre as demandas inclusivas.

A escola conta com o apoio de professoras especializadas em AEE, que ajudam as equipes docentes no planejamento e implementação de estratégias pedagógicas que atendam às necessidades específicas dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

O quadro de funcionários da instituição conta com auxiliar de primeira infância, auxiliar de serviços gerais, equipe gestora, porteiros, merendeiras, professores, professores de Educação Física, professores itinerantes de AEE, e todos são considerados educadores.

Quadro 7 - Equipe EMEI - 2024.

Auxiliar de Primeira Infância	30HS
Auxiliar de Serviços Gerais	48HS
Equipe Gestora	48hs
Porteiros	48hs
Merendeiras	30HS
Professores	30 a 48hs
Professores de Educação Física	30 a 48hs
Professores itinerantes de AEE	30 a 48hs

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, baseado no PPP da escola (2024).

#### 4.2.2 Caracterização dos sujeitos de pesquisa

Os participantes da pesquisa são os profissionais que estão em contato com as crianças e participam no planejamento e organização dos espaços pedagógicos da Emei. Os nomes citados no quadro 8 são fictícios para preservar a identidade dos respondentes, em observância ao compromisso ético.

Quadro 8 - Caracterização dos participantes da pesquisa

<b>Professora</b>	<b>Caracterização</b>
Anna Tamires	Idade: 52 anos Tempo como professora: 17 anos Tempo nesta EMEI: 17 anos Formação: Graduação em Pedagogia e Pós-graduação em EI
Araci	Idade: 42 anos Tempo como professora: 42 anos Tempo nesta EMEI: 35 anos Formação: Graduação em Pedagogia com habilitação em Gestão
Beatriz	Idade: 50 Tempo como professora: 28 anos Tempo nesta EMEI: 15 anos Formação: Graduação em Pedagogia e Pós-graduação em ABA e Alfabetização e Letramento
Cassia	Idade: 57 anos Tempo como professora: 13 anos Tempo nesta EMEI: 9 anos Formação: Graduação em Administração, Pedagogia e Pós-graduação em Educação Especial, psicopedagogia e neuropsicologia
Eliane	Idade: 36 anos Tempo como professora: 16 anos Tempo nesta EMEI: 8 anos Formação: Graduação em Pedagogia e Pós-Graduação em alfabetização e letramento
Giovanna	Idade: 47 anos Tempo como professora: 14 anos Tempo nesta EMEI: 12 anos

	Formação: Graduação em Pedagogia e Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento
Patrícia	Idade: 52 anos Tempo como professora: 22 anos Tempo nesta EMEI: 2 anos Formação: Graduação em Psicologia, Pedagogia, filosofia e Pós-graduação em Psicopedagogia, Supervisão Escolar, Gestão e Implementação da EAD; Educação Especial e Educação Infantil e iniciou mestrado em educação.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

### 4.3 Etapas da pesquisa de campo

Buscando aprofundar a compreensão sobre o DUA e como aplicá-lo na Educação Infantil, realizamos uma série de encontros formativos com as educadoras. Neles, exploramos os princípios do DUA, discutimos estratégias para a inclusão, conversamos sobre formação docente para Educação Inclusiva e incentivamos a reflexão sobre o acolhimento às diferentes formas de aprender. As professoras foram convidadas a elaborar cartas pedagógicas com dicas para a prática de ensino inclusiva, compartilharam suas experiências em roda de conversa e contribuíram para a criação do jogo Iguali, um recurso que visa a auxiliar na superação dos desafios da inclusão na Educação Infantil.

#### 4.3.1 Encontros formativos sobre o DUA e proposta da escrita das cartas pedagógica

No dia 25 de setembro de 2024, realizou-se uma formação sobre o DUA, *online* das 19h às 20h, via plataforma Meet, intitulada "Desenho Universal para a Aprendizagem". O evento, organizado pela Profa. Dra. Elizabete Cristina Costa-Renders, especialista na área e orientadora desta pesquisa, teve como público-alvo educadores da escola onde se desenvolveu o estudo, além de outros profissionais convidados pelo grupo de pesquisa ACESSI, sediado na Universidade Municipal de São Caetano do Sul. A professora Elizabete fez uma introdução ao tema, utilizando analogias para facilitar a compreensão dos conceitos e abrindo espaço para dúvidas ao final da apresentação. Participaram 5 professores e 3 auxiliares da Emei.

Em 8 de outubro de 2024, das 12h35 às 13h25, realizamos o primeiro encontro na escola com as professoras. Para enriquecer a discussão, utilizamos um conjunto

de materiais de apoio, incluindo um *slide* com uma síntese sobre os princípios do DUA, a qual resultou do estudo da versão traduzida e atualizada dos referidos princípios (Cast, 2024). Ademais, valemo-nos do artigo "O *Design* Universal para Aprendizagem e a Pedagogia das Estações: As Múltiplas Temporalidades/Espacialidades do Aprender nas Escolas" (Costa-Renders *et al.*, 2019). O intuito dessa formação foi apresentar a origem, o conceito e os modos como o DUA podem nos ajudar a tornar a prática docente mais inclusiva.

Nesse encontro, foram dados os comandos para a escrita da carta pedagógica pelas professoras participantes: cada uma deveria redigir uma correspondência destinada a professores iniciantes (Apêndice A), oferecendo dicas, estratégias e exemplos de como implementar práticas inclusivas em sala de aula. Elas tiveram um prazo de uma a duas semanas para que pudessem fazer a missiva, com possibilidade de escolha na forma como escrevê-la — manuscrita ou digitada.

No dia 22 de outubro, ocorreu outra formação *on-line*, com a professora Elizabete, das 19h às 20h, com o tema: "Pedagogia das Estações como Suporte às Pesquisas da Prática de Ensino Inclusiva, onde a professora explicou o DUA através da metáfora das estações (primavera, verão, outono e inverno)". Na ocasião, participaram duas professoras e duas auxiliares da escola pesquisada, entre outros profissionais convidados pelo grupo Accessi.

Com as cartas pedagógicas escritas pelas professoras da EMEI em mãos, disponíveis no Apêndice B, verificamos que, apesar de mostrarem o desejo das educadoras em se expressar, revelaram uma divergência entre as expectativas explicitadas na carta convite (Apêndice A), e as respostas das docentes.

A carta convite descreveu claramente a expectativa de as professoras compartilharem suas experiências sobre a Educação Inclusiva, bem como os desafios enfrentados e superados, oferecendo estratégias e dicas para a promoção da inclusão em sala de aula. Esperava-se, portanto, que as missivas trouxessem relatos detalhados sobre como elas têm trabalhado para incluir as crianças, além de sugestões concretas de como criar um ambiente acolhedor e participativo para todos.

As limitações apontadas não diminuem a importância das cartas como fonte de reflexão sobre a inclusão na Educação Infantil; assim, mergulhamos nas entrelinhas desses textos, buscando problematizar as respostas das professoras e ampliar a discussão sobre os desafios da inclusão na Educação Infantil. A nosso ver, as cartas

pedagógicas revelaram: a necessidade de acolher as crianças, pois elas são diferentes e, portanto, carecem de aprendizagens distintas; a necessidade de ter uma maior atenção ao sentimento de estarem ou não preparados para trabalhar de forma inclusiva; a relevância da formação continuada, que deve abordar, de forma mais aprofundada, os desafios da inclusão, oferecendo ferramentas concretas para a implementação de práticas pedagógicas mais inclusivas; e a falta de apoio para lidar com os desafios diários no sentido de garantir a Educação Inclusiva.

#### **4.3.2 Roda de conversa sobre as experiências narradas nas cartas pedagógicas**

A partir da leitura e discussão das cartas pedagógicas, voltamos à escola no dia 31 de outubro, com as seguintes questões advindas das professoras a quem se destinavam as cartas pedagógicas:

- Como vocês fazem para acolher a criança em suas múltiplas formas de aprender tendo em perspectiva os campos de experiências e o DUA?
- As professoras iniciantes se sentirão, em algum momento, preparadas para trabalhar de forma inclusiva?
- Pensando na necessidade de múltiplos apoios, como o DUA pode ajudar a atender às necessidades específicas das crianças na EI?

A partir de tais questionamentos, fizemos uma roda de conversa, em que as professoras puderam se expressar livremente, dialogando sobre as questões. O momento foi gravado, porém não foi possível conversar sobre tudo no tempo disponível. Por isso, as educadoras enviariam alguns pontos que acharam importantes por escrito. Assim, reunimos todos os relatos das participantes, tratamos os dados e os transformamos em um texto (Apêndice C). Nesse segundo encontro, também produzimos dois mapas mentais (Apêndice D), fruto da colaboração entre professoras, que foram convidadas a explorar a relação entre o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) os Campos de Experiências definidos pela BNCC (2018) com prática docente inclusiva na Educação Infantil.

Com foco nos objetivos da pesquisa, os pontos mais importantes coletados no encontro serão abordados na seção concernente aos resultados.

#### **4.3.3 Roda de conversa sobre o protótipo do produto: Apresentação e discussão sobre o Jogo de Cartas “Equali” às professoras**

O jogo Equali, desenvolvido a partir das discussões e reflexões com as participantes, integrando elementos das cartas pedagógicas, do mapa mental e da prática em sala de aula, foi apresentado para validação às docentes em um encontro formativo ocorrido em 05 de novembro de 2024, das 12:35 às 13:25hs. Inicialmente, esclarecemos o conceito de carta de campo (desafios) e de carta de ação (possíveis soluções baseadas no DUA), conforme descrito na seção “Produto Educacional”. Depois, distribuimos as cartas do jogo entre as educadoras, solicitando que lessem e escolhessem a que mais lhes chamou a atenção, a fim de discutirmos em grupo.

Vale ressaltar que, de todos os encontros, esse foi o que mais elas demonstraram estar à vontade para falar, talvez porque na ocasião estivessem tratando de sua prática cotidiana. As cartas do jogo Equali despertaram nelas lembranças de situações vivenciadas em sua prática, gerando um debate sobre as diferentes formas de intervenção e acolhimento.

Com foco nos objetivos da pesquisa, os pontos mais importantes coletados nesse terceiro encontro também serão abordados na seção concernente aos resultados.

## 5 POR UMA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA: OS RESULTADOS DO PROCESSO INVESTIGATIVO

Nesta seção, apresentamos e analisamos os desafios enfrentados pelas professoras da Educação Infantil, relatados nos encontros formativos descritos anteriormente. As cartas pedagógicas e o diálogo em grupo, com base em suas vivências e desafios diários, revelaram angústias, reflexões e buscas por caminhos para uma educação cada vez mais inclusiva.

A partir das falas das docentes, elencamos três desafios centrais: o acolhimento da criança em suas múltiplas formas de aprender; a formação docente para a Educação Inclusiva; e os múltiplos apoios para a Educação Inclusiva.

### 5.1 Acolhimento da criança em suas múltiplas formas de aprender

Uma das expectativas das participantes era refletir sobre o processo de acolhimento de todas as crianças na EI. Por isso, foi importante lançar luz sobre as diferentes possibilidades e formas de acolhimento, pois, muitas vezes, ele exige oferecer apoio à criança. Eis um relato a respeito:

*É preciso reconhecer que os desafios são variados, um exemplo é a Helena que “não ia para o parque de jeito nenhum, afirmando que tinha medo”. Foi preciso muita estratégia, diálogo e apoio da equipe. A estratégia encontrada pela professora e pelo AEE foi observar o seu interesse em um livro de insetos, “ela pegava na sala e ficava carregando, foi adicionado uma lupa, percebi qual que era o interesse dela. Então ela passou a frequentar o parque com o livro de inseto e a lupa, pois este foi o apoio dela.” Professora Anna Tamires, Relato em encontro 3)*

Acolher as crianças na Educação Infantil vai além de demonstrar carinho e afeto. É preciso pensar nas relações interpessoais. A observação atenta permite que o professor perceba as nuances do comportamento de cada criança, seus interesses, habilidades e dificuldades. Essa percepção que o educador desenvolve abre caminho para intervenções pedagógicas. Por exemplo, ao observar que uma criança demonstra grande interesse por insetos, ele pode oferecer materiais e atividades que explorem tal habilidade, criando um ambiente que estimule seu desenvolvimento e aprendizagem.

O acolhimento na Educação Infantil pode ser caracterizado como um processo complexo, sendo necessárias múltiplas estratégias e práticas para criar um ambiente inclusivo e propício ao desenvolvimento de todos e cada um. O conceito de variabilidade (Cast, 2024) sugere flexibilidade nos processos de ensino e aprendizagem, despertando a curiosidade e o engajamento da criança. Isso pode ser feito variando o ritmo das atividades, proporcionando tempo extra quando necessário e utilizando recursos que auxiliem a compreensão do conteúdo, como materiais visuais, auditivos e táteis.

O conceito da variabilidade não combina com o excesso de individualização do conteúdo, que pode levar ao isolamento da criança, à fragmentação do conteúdo e à perda de oportunidades de aprendizagem colaborativa. Quando cada criança está imersa em suas próprias atividades, as interações e trocas se tornam escassas, prejudicando o desenvolvimento da linguagem, da socialização e da construção de um conhecimento compartilhado. Na Educação Infantil, o trabalho em *pequenos grupos* permite que o educador ofereça um atendimento mais individualizado, ao mesmo tempo que promove a interação e a cooperação entre elas. Ademais, o docente pode agrupá-las de acordo com a intenção de cada proposta.

A palavra "aceitação", presente no mapa mental dos campos de experiências, embora frequentemente utilizada no discurso da inclusão, merece atenção. Em um contexto inclusivo, a "aceitação" da criança pode se tornar uma forma de mascarar a manutenção de estruturas e práticas excludentes. Em vez de "aceitar" a criança, é preciso questionar as barreiras que impedem sua participação e construir um ambiente que valorize a diversidade e promova a equidade. Entendemos que devemos acolher a criança, como dito nesta seção.

Em relação ao espaço Educação Infantil, ele é mais do que um abrigo; é o palco de acolhimento, exploração e convívio e, como já dito, é considerado por Malaguzzi (1984) um *terceiro educador*. Caracteriza-se, pois, por uma série de elementos que contribuem para o bem-estar e desenvolvimento da criança. Logo, é preciso pensar quais as necessidades das crianças ao planejar esse espaço, a fim de que ele atenda a requisitos de segurança, acolhimento e flexibilidade.

O conceito de *múltiplas camadas*, defendido Malaguzzi (1984), dialoga com a demanda por uma postura de acolhimento às diferenças na abordagem do DUA. Assim, a organização do ambiente em *múltiplas camadas* na Educação Infantil implica

oferecer diferentes níveis de desafio, complexidade e interação, permitindo que cada criança encontre oportunidades de aprendizagem significativas e desafiadoras, ao mesmo tempo que se sintam acolhidas e seguras. As *múltiplas camadas* na Educação Infantil podem se manifestar na criação de “cantinhos” de atividades com diferentes níveis de complexidade, na oferta de diferentes possibilidades de interação social e na utilização de recursos visuais, auditivos e táteis para apresentar os conteúdos.

Desse modo, o acolhimento se expressa na criação de um ambiente com *múltiplas camadas*, que desperte a curiosidade e o interesse das crianças pela aprendizagem. O professor acolhedor busca compreender os interesses e as motivações de cada uma delas, oferecendo opções e variedade nas atividades e nos materiais, para que todas se sintam desafiadas e engajadas no processo de aprendizagem. Tal perspectiva vai ao encontro da proposta do DUA, considerando-se o princípio do engajamento (Cast, 2018). O acolhimento implica reconhecer que a motivação é fator essencial para a aprendizagem, e um ambiente estimulante e desafiador contribui para o desenvolvimento de todas as crianças.

Portanto, é fundamental criar um espaço onde as crianças se sintam seguras, confiantes e respeitadas. Isso pode significar, por exemplo, permitir que participem das decisões do grupo, expressando suas opiniões e sendo ouvidos com atenção. O acolhimento também se manifesta na atenção do professor, no sentido de ouvir a criança, atentando não apenas para a linguagem verbal, mas também para as expressões faciais, os gestos, os desenhos, as brincadeiras e todas as formas de comunicação utilizadas.

Também merece destaque o acolhimento às famílias. A esse respeito, é importante que a escola mantenha um diálogo com os pais e responsáveis, contemplando o desenvolvimento e as necessidades de cada criança. Isso pode ser feito em reuniões com a equipe de escola ou acompanhado pelo AEE, por meio de bilhetes ou conversas rápidas no dia a dia. Quando a escola e a família trabalham juntas, a criança se sente mais segura e preparada, aprendendo melhor. Para que a parceria entre escola e família dê certo, é essencial compartilharem a responsabilidade pela educação da criança.

Entendemos que o acolhimento se manifesta de diversas formas, como no respeito às diferentes formas de expressão das crianças, sejam elas verbais, não-verbais, artísticas, corporais ou tecnológicas. Partindo de tal premissa, o educador

acolhedor busca apoio e oferece diferentes opções para que as crianças possam demonstrar seus conhecimentos e habilidades, utilizando recursos e materiais que lhes permitam expressar suas ideias e sua criatividade. Portanto, o DUA oferece relevante suporte à prática docente inclusiva na EI.

## 5.2 A formação docente para Educação Inclusiva

Diante do exposto, pode-se questionar como se formam professores para a Educação Inclusiva e quais conteúdos seriam necessários. A indagação é de difícil resposta, pois as demandas da Educação Inclusiva são diversas. Ademais, dessa primeira pergunta, advêm outras, por exemplo, como romper com a ideia de que “a criança não vem com manual de instruções” ou como enfrentar as desafiadoras condições de trabalho.

Sobre a questão da falta de preparo o ponto-chave foi a fala da professora Cassia, segundo a qual o professor “*jamaiz estará preparado*” para enfrentar os desafios da inclusão. Quando perguntamos o porquê de tal afirmação, ela explicou que seria devido à necessidade de uma formação que vá além da teoria e dialogue com as demandas concretas da prática inclusiva.

Ao mesmo tempo que expressa suas críticas e frustrações, a educadora reconhece o potencial dos campos de experiências e do DUA como “*norteadores*” para a prática inclusiva. Essa fala sugere que a busca por soluções e a construção de uma educação mais inclusiva também passam pela apropriação de referenciais teóricos e metodológicos que possam orientar a prática docente.

As professoras participantes da pesquisa demonstraram grande interesse no seu desenvolvimento profissional, em particular, pela consciência de seu inacabamento como seres que também aprendem (Freire, 2022):

*Com relação a estar preparado ofereço a dica que se prepare em cursos, estudos e o principal a vivência em sala de aula (realidade) te ajuda enfrentar essas dificuldades. Nós precisamos ir atrás de fazer cursos, precisamos tomar essa iniciativa e não esperar alguém vir aqui para nós auxiliar. Eu acho que falta muito ainda acho que é um caminho bem longo ainda a ser percorrido para Educação Inclusiva acontecer. (Eliane, Relato em Encontro 2)*

A formação docente para a Educação Inclusiva deve ser fundamentada em bases teóricas consistentes; além disso, precisa promover a articulação entre teoria e prática. É fundamental que o professor desenvolva a capacidade de refletir criticamente sobre sua própria prática (Freire, 2022), analisando suas ações, identificando seus desafios e buscando soluções criativas para a inclusão de todos os educandos.

A professora Araci salientou a importância da pesquisa e da formação continuada: "*Neste processo a Sofia está indo muito bem! Procurei pesquisar e ler bastante para entender como ajudá-la da melhor forma*". Outra fala da docente foi: "*Acho que nunca me sentirei totalmente pronta, mas o importante é querer aprender e me dedicar. Aprendo um pouquinho a cada dia e vou melhorando cada vez mais*". A professora Beatriz, por sua vez, fez o seguinte comentário: "*Não estamos preparadas, cada ano é diferente, cada criança é única, e precisamos estudar muito, e trocar muitas ideias com as colegas, a coordenadora ajuda muito*" (com pesquisas, diálogo, formações específicas, materiais de apoio e conversa com as famílias), exemplificando a importância do diálogo e apoio das colegas e equipe gestora.

O desenvolvimento profissional não se restringe à aquisição de conhecimentos teóricos. Também é preciso desenvolver habilidades específicas, como a observação, a escuta, a comunicação, o preparo de materiais e atividades, e a avaliação da aprendizagem das crianças. O educador necessita desenvolver atitudes inclusivas, como o respeito à variabilidade, a empatia, a colaboração e o compromisso com a aprendizagem de todas as crianças. Tais atitudes devem ser previstas desde o planejamento de ensino, momento em que os princípios do DUA (Cast, 2022) podem ser um suporte importante para a construção de uma abordagem curricular acessível para todas as crianças.

Vale lembrar, mais uma vez, que elas apresentam grande variedade de características e necessidades. Por isso, a formação docente precisa contemplar tal variabilidade, abordando desde a heterogeneidade (condições étnicas, culturais, de gênero, as dificuldades de aprendizagem mais comuns) até as necessidades específicas de crianças (com deficiências, transtornos do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação).

Ademais, a formação do professor para a Educação Inclusiva deve considerar as condições de trabalho nas escolas e a necessidade de uma rede de apoio que

envolva gestores, coordenadores pedagógicos, professores especializados, familiares e outros profissionais, como equipe multidisciplinar. Nesse percurso, é fundamental que o professor se sinta apoiado e amparado para enfrentar os desafios da inclusão e construir práticas pedagógicas inclusivas. Nas palavras da professora Araci:

*Cada criança e cada escola tem suas particularidades e precisa se preparar para atender às necessidades de todos. Isso depende muito do apoio da direção e da Secretaria de Educação. Enquanto não temos todo esse respaldo, vamos fazendo o melhor que podemos com os recursos que temos. (Professora: Araci, Relato em Encontro 2)*

Outro aspecto relevante é considerar tanto a formação inicial quanto a continuada como fundamentais para o desenvolvimento profissional docente. Na formação inicial, “conhecimento-para-prática” como definido por Cochran-Smith e Lytle (1993 *apud* Fiorentini; Crecci, 2024), é essencial que os futuros professores tenham contato com os princípios da Educação Inclusiva, com as diferentes necessidades educacionais especiais e com estratégias e recursos para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Já na formação continuada, “conhecimento-na-prática”, segundo Cochran-Smith e Lytle (1993 *apud* Fiorentini; Crecci, 2024), é fundamental oferecer palestras, cursos, oficinas e outras atividades que aprofundem os conhecimentos e as habilidades para a inclusão.

Além disso, a formação do professor para a inclusão deve promover a articulação entre teoria e prática, permitindo que ele investigue sua própria prática. Esse seria o “conhecimento-da-prática”, preconizado por Cochran-Smith e Lytle (1993 *apud* Fiorentini; Crecci, 2024), que acontece por meio de estudos de caso, análise de práticas pedagógicas, participação em grupos de pesquisa e estudo, observação de aulas inclusivas e outras estratégias que permitam ao docente experimentar e refletir sobre a inclusão em contextos reais.

A inclusão na Educação Infantil também requer uma abordagem interdisciplinar, que articule conhecimentos de diferentes áreas, como a Pedagogia, a Psicologia, a Educação Especial, a Saúde e a Assistência social. Por conseguinte, a formação docente deve contemplar essa interdisciplinaridade, promovendo a construção de um olhar amplo sobre a criança e seus processos de desenvolvimento e aprendizagem.

*Neste tempo, acho que as professoras de Educação Inclusiva, quando veem dão algumas ideias, mas quem me ajudou de verdade foram a Cintia e a Keli, nossa assistente direção e coordenadora. Elas me passaram material para ler e me deram várias dicas que fizeram toda a diferença. (Professora Araci, Relato Encontro 2)*

Isso posto, é necessário criar espaços de diálogo e troca de experiências entre os professores e profissionais da rede de apoio, a fim de compartilharem seus desafios, suas dúvidas e suas aprendizagens, construindo coletivamente um saber inclusivo, valorizando a experiência docente e compartilhando saberes e as práticas colaborativas. Do mesmo modo, é preciso superar a ideia de que a Educação Inclusiva se resume a seguir um "manual de instruções" e reconhecer a complexidade e a riqueza desse processo. A cultura da valorização da Educação Inclusiva na Educação Infantil acontece por meio de princípios de base e diálogo. Ao investir tempo e recursos na formação dos professores, contribuimos para a construção de uma Educação Infantil mais justa, equitativa e acolhedora para todas as crianças.

### **5.3 Os múltiplos apoios para a Educação Inclusiva**

Na Educação Inclusiva, existe a demanda pelo atendimento educacional especializado (AEE), considerando a transversalidade da Educação Especial no sistema de ensino (Brasil, 2008). Essa é uma questão que gera certa confusão, pois há crianças diagnosticadas com alguma síndrome, transtornos do desenvolvimento, superdotação ou deficiência e há aquelas que não têm diagnóstico e demandam recursos e estratégias para serem incluídas. Diante disso, a indagação que surge é a de como reconhecê-las e trabalhar com múltiplos apoios para atender a essa demanda da Educação Infantil?

Inicialmente, é preciso compreender que as necessidades educacionais especiais não se limitam às crianças com diagnósticos médicos ou psiquiátricos. Muitas delas, mesmo sem diagnóstico formal, podem demandar recursos e estratégias específicas para que sua inclusão e aprendizagem sejam efetivas. Fatores como histórico de desenvolvimento atrasado, dificuldades de linguagem, problemas comportamentais, questões emocionais ou sociais e até mesmo medo ou timidez excessiva podem demandar atenção e adaptações nas práticas pedagógicas. Toda criança aprende, mas, como já dito, aprende diferentemente. Cada uma tem suas singularidades e necessidades que demandam atenção e apoio específico.

A falta de apoio da família também foi mencionada na discussão em grupo. A professora Araci relatou que a mãe de uma criança *"começou a faltar às sessões (de equoterapia e fonoaudiologia)"* e, por isso, *"perdeu a vaga"*. A situação ilustra a importância de uma parceria efetiva entre a escola e a família para que as crianças com necessidades educacionais especiais tenham acesso aos recursos e apoios necessários para seu desenvolvimento.

A criação de uma rede de apoio para a inclusão, que envolva escola, família e profissionais especializados, é fundamental para atender às diferentes necessidades educacionais na Educação Infantil. Essa rede deve se articular para oferecer suporte às crianças e às educadoras, considerando os apoios específicos (Cast, 2018) à demanda apresentada.

A observação atenta e sistemática das crianças faz parte do processo para identificar suas habilidades, desejos, necessidades e dificuldades. O professor deve estar atento aos sinais que as crianças emitem, sejam verbais ou não-verbais, e registrar suas observações, a fim de serem compartilhadas com a equipe pedagógica e com a família.

O método de ensino e o currículo devem considerar os múltiplos apoios. As atividades não de serem flexíveis e adaptáveis às necessidades de cada criança. O professor pode utilizar diferentes recursos e estratégias para garantir que todas as crianças tenham acesso aos conteúdos e participem ativamente das atividades. As diretrizes do Desenho Universal para Aprendizagem se colocam como suporte para os docentes comprometidos com as práticas inclusivas (Cast, 2018) também na EI.

A utilização de materiais e recursos adaptados pode ser necessária para que algumas crianças participem das atividades e desenvolvam suas potencialidades. Esses materiais podem incluir jogos, brinquedos, livros, *softwares* educativos, entre outros. Duas professoras apontaram essa necessidade.

*[...] é preciso criar materiais diferenciados para cada um. A Sofia, por exemplo, já rabisca e reconhece o nome dela e dos amigos. Só que para escrever, ela precisa de um molde de seu nome (forma vazada), senão não consegue. Então, nós fizemos um molde do nome dela e ela, com nossa orientação, vai tentando copiar. É assim: nós precisamos criar materiais diferentes para cada criança e ver o que funciona melhor. (Professora Araci, Relato Encontro 2)*

*É importante as cartas terem, pelo menos três tipos de soluções. As crianças com mobilidade reduzida, por exemplo, algumas tem força,*

*outras não, umas usam cadeira de rodas, outras andadores, outras podem ter alguma questão com mobilidade ou medo de altura. E não sabemos até que ponto conseguimos incluir. “Uma vez teve cama elástica e fiquei com dúvida meu Deus põe na cama elástica? não põe? pula junto? ou deixa ele pulando com as crianças?” (Professora Patrícia, Relato Encontro 3)*

Como vemos, as participantes aludiram à necessidade de romper com as práticas monoculturais na EI. Para se sentirem incluídas, as crianças precisam encontrar, no espaço da Educação Infantil, materiais didáticos, brincadeiras, músicas, histórias contadas e personagens que habitam o imaginário infantil que as representem e sejam suporte para sua aprendizagem. Quando a criança não se sente parte do grupo na escola, isso interfere na sua autoestima; ela pode ter dificuldades para aprender, ficar desanimada e ter problemas para brincar e socializar.

Sobre as práticas monoculturais na educação, ao privilegiar uma única forma de ser, de falar, de viver e de aprender, a escola reforça estereótipos, preconceitos e discriminações, limitando o desenvolvimento da empatia, do respeito à diferença e da capacidade crítica das crianças. Por isso, a formação docente deve ser um espaço de reflexão crítica, já que o educador precisa desenvolver a consciência sobre vieses de preconceitos, buscando desconstruí-los e assumindo uma postura de respeito e valorização da diversidade.

Como dito anteriormente, na Educação Infantil, muitas crianças não têm diagnóstico específico. Nesse sentido, o diagnóstico prematuro, antecipado e sem avaliação detalhada pode estigmatizar a criança. Assim, é preciso reconhecer suas necessidades independentemente de ela ter ou não sido diagnosticada. O DUA pode ser considerado um apoio para o professor, ao prever a diversificação de estratégias, materiais e métodos de ensino para atender às necessidades de aprendizagem de todas as crianças (Cast, 2024).

No mapa mental sobre o DUA (Apêndice D), as professoras demonstraram compreender que o DUA pode orientar práticas pedagógicas que supram as demandas de todas as crianças. As participantes reconheceram a relevância de utilizar diferentes formas de representação do conhecimento, como imagens, sons e materiais concretos, a fim de que cada criança possa aprender da maneira que for mais eficiente. Elas também destacam a necessidade de criar um ambiente motivador e estimulante, que desperte a curiosidade e o interesse pela aprendizagem.

Os campos de experiências definidos pela BNCC (Brasil, 2018) são organizados em cinco eixos interrelacionados – "O eu, o outro e o nós"; "Corpo, gestos e movimentos"; "Traços, sons, cores e formas"; "Escuta, fala, pensamento e imaginação"; e "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações". Assim, propõe-se uma abordagem que considera as diferentes dimensões do desenvolvimento infantil. Ao se articular com os princípios do DUA, os campos oportunizam que todas as crianças, com suas singularidades e necessidades, tenham acesso a experiências de aprendizagem significativas e desafiadoras.

É válido salientar que o DUA se articula com outros apoios — como o AEE, a colaboração entre colegas, escola e família —, porém não os substitui. Embora seja considerado uma ferramenta potente para a construção de uma educação mais inclusiva e equitativa, ele se relaciona aos métodos, e não com as vias.

#### **5.4 A percepção dos desafios e avanços na prática de ensino inclusiva a partir do jogo de cartas Equali**

O jogo de cartas Equali foi elaborado com base na demanda das cartas pedagógicas, no mapa mental elaborado em conjunto na discussão do segundo encontro formativo e nas observações e reflexões diárias acerca dos desafios enfrentados pelos colegas e pela própria pesquisadora.

Como dito anteriormente, o encontro formativo com o jogo Equali se tornou um espaço de trocas de experiências, no qual as educadoras puderam compartilhar os problemas existentes em suas práticas cotidianas. A partir do registro dessa conversa, aprofundamos a discussão sobre as questões presentes na busca por uma educação mais inclusiva, explorando as sugestões para aprimorar o jogo e outros relatos relevantes para a pesquisa.

As cartas do Equali foram entregues para as educadoras e lhes foi solicitado que lessem e selecionassem a carta que mais lhes chamou a atenção, para, depois, discutirmos em grupo. Uma das primeiras observações feitas consistiu no fato de as cartas não serem destinadas apenas às crianças elegíveis à Educação Especial.

Aproveitamos o momento para esclarecer que o DUA não se refere somente a ter ambientes, mobiliários e materiais adequados; ele diz respeito a oferecer múltiplas formas de ação e expressão (Cast, 2018), a fim de que as crianças se sintam

acolhidas e participem das atividades. Em seguida, explicamos que o jogo de cartas Equali não tem foco na Educação Especial e, sim, na Educação Inclusiva. Por exemplo, uma das cartas fala da seletividade alimentar, pois há várias crianças com tal especificidade. Há, ainda, a criança que tem dificuldade em se separar da família, chorando e resistindo na hora da entrada. Diante disso, as professoras Patrícia e Beatriz, a partir da leitura das cartas, dialogaram sobre a relevância do ritual de despedida e dos objetos de transição. A primeira deu o exemplo de uma criança da sala da pesquisadora, que, todos os dias, entrava com uma chupeta e, ao chegar à porta, ela mesma a guardava em sua mochila. Tornando o ritual de despedida acolhedor e previsível e reconhecendo que esta é uma prática de transição.

Ainda sobre a questão da dificuldade das crianças em se separar das famílias na entrada, a professora Patrícia complementou que é preciso verificar quais ações e objetos são benéficos para garantir o acolhimento delas. Ato contínuo, citou o caso de uma criança cuja família oferecia o celular como objeto de transição, e a escola precisou orientar os responsáveis porque a criança se desregulava para sair do celular.

Um momento interessante na exploração do jogo Equali foi quando as professoras fizeram associações com momentos específicos que vivem ou viveram com as crianças. Um exemplo está na carta do escorregador. A professora Patrícia leu a carta: *“criança com medo de subir no escorregador demonstrando ansiedade”* e pontuou: *“Eu participei deste desafio com você, com o Ronaldo”* (Relato Encontro 3). A pesquisadora pontuou ter escolhido tal desafio para exemplificar o campo de experiência “Corpo Gestos e Movimentos”, justamente por conta da situação vivida com Ronaldo. Então, ela fez uma consideração sobre o momento vivido com a pesquisadora:

*Outra coisa que eu vi você fazendo e você não colocou aqui é sobre os amiguinhos, você colocou os amiguinhos e os bonecos Sofia e Samuel (bonecos étnicos do tamanho das crianças da sala) para escorregar com ele, talvez com isso, com essa brincadeira ele se aproxima mais do que ele tem medo. (Professora Patrícia Relato Encontro 3).*

Em relação a estabelecer uma rotina de acolhimento na escola, a professora Beatriz disse: *“É cativando né?”* Em seguida, a professora Patrícia completou: *“assim*

*como tem crianças que tem dificuldade de entrar, tem crianças que não querem ir embora”, sinalizando a importância do acolhimento para a Educação Inclusiva.*

No que tange à necessidade conversar com as crianças para resolver situações de conflito, tal atitude deve ir além da fala: as professoras devem brincar juntas.

*Vi aqui nas cartas sobre as crianças com dificuldade verbal e se sente excluída. Eu acho que precisa mesmo conversar em roda para que elas não se sintam excluídas, elas estão o tempo todo falando “ele não quer brincar comigo”. E principalmente as crianças desafiadoras com as quais as outras crianças não querem brincar. Acho que precisa conversar em roda com as crianças sobre isso. (Professora Beatriz Relato Encontro3)*

O diálogo pode ser um caminho para investigar os motivos da exclusão, desconstruir estereótipos e promover a empatia. Ademais, é possível usar recursos como histórias, brincadeiras e dramatizações a fim de enriquecer a conversa e auxiliar na expressão das emoções.

Ainda sobre o fato de o “Equali” não ser específico para a Educação Especial e representar os desafios apresentados na Educação Infantil, eis uma das falas sobre uma das cartas: *“A criança se recusa a contribuir com a organização da sala, deixando seus pertences espalhados e não participando das tarefas. Tem um monte que faz isso, né? Quando precisa guardar eles querem fazer tudo menos guardar”* (Professora Patrícia Relato Encontro 3)

Enquanto as cartas de campo trazem desafios, as cartas de ação nos incentivam a investigar, com base nos princípios do DUA, formas de tornar a tarefa mais compreensível, motivadora e acessível. Utilizar estratégias, oferecer opções, lançar mão de recursos visuais e reconhecer o esforço da criança são estratégias que podem promover a participação e o desenvolvimento do senso de responsabilidade.

Todavia, é preciso reconhecer que os desafios são variados: um relato da professora Anna Tamires, complementado pela professora Patrícia, foi sobre a aluna Helena, que não ia ao parque de jeito nenhum, afirmando que tinha medo. Logo, a equipe precisou dar apoio e valer-se de muitas estratégias e diálogo. A estratégia encontrada pela professora e pelo AEE foi observar o seu interesse em um livro de insetos — *“ela pegava na sala e ficava carregando, foi adicionado uma lupa, percebi qual que era o interesse dela”* (Professora Anna Tamires, relato 3). Então, a estudante passou a frequentar o parque com o livro de inseto e a lupa, pois esse foi o seu apoio.

A professora Patrícia aludiu à relevância de observar as potencialidades e ouvir as preferências das crianças, usando, como exemplo, uma experiência própria, ocorrida no início de sua carreira. A docente tinha uma sala com dois cadeirantes, dos quais um tinha força no braço, e outro, não. Ela relatou que conversava com as crianças, perguntando se preferiam fazer as atividades de movimento na cadeira de rodas ou no chão. Eles escolhiam a segunda opção.

*E eles brincavam com as crianças ali mesmo, tinha uma brincadeira de roda, ou uma brincadeira de pegar alguma coisa. É sobre promover a colaboração e o apoio entre as crianças incentivando-as a encontrar soluções para incluir a criança com mobilidade reduzida. Confesso para vocês que tinha dó de ver aquelas crianças no chão, mas a gente precisa respeitar criança. (Professora Patrícia Relato Encontro 3).*

A participante comentou que sentia necessidade de apoio de recursos humanos para ajudar na locomoção das crianças. Em seguida, a professora Beatriz lembrou que uma das crianças cadeirante *“tinha uma forma correta de pegar e precisava de alguém com força para pegar”*.

O reconhecimento da professora Patrícia sobre a importância de respeitar a vontade das crianças, mesmo quando contrária à sua primeira impressão, reforça a necessidade de se construir um ambiente de aprendizagem que valorize a autonomia. Permitir que elas escolham entre realizar as atividades na cadeira de rodas ou no chão exemplifica a oferta de opções para a ação e expressão, outro pilar do DUA. Ao incentivar a colaboração, promovendo brincadeiras que integravam todos, a docente estimulou o desenvolvimento de redes de apoio e o aprendizado colaborativo, aspectos importantes para criar um ambiente inclusivo.

A professora Patrícia ainda acrescentou sobre a criança cadeirante: *“Uma vez teve cama elástica e fiquei com dúvida meu Deus põe na cama elástica? Não põe? Pula junto? Ou deixa ele eles pulando com as crianças?”* Esse relato ilustra a necessidade do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA): a dúvida da professora de como incluir a criança na atividade revela que, mesmo com as melhores intenções, uma única solução pode não ser suficiente para atender às demandas de todos. No caso da cama elástica, algumas crianças com deficiência podem ter a força necessária para pular, outras não; algumas podem usar cadeira de rodas, outras, andadores; e ainda há aquelas com medo de altura ou outras questões de mobilidade. E não sabemos até que ponto conseguimos inclui-las.

Na escola, havia uma criança que precisava de um maior tempo para realizar todas as propostas. Ela demorava mais tempo para se alimentar e fazer as propostas de cuidar de si, do desenho e da escrita. Achamos que seria interessante conversar sobre os desafios e estratégias para ela.

*A estratégia é dar atenção se ele está interagindo com aquela atividade, deixar uma auxiliar com ele até que ele conclua a alimentação, oferecer tempo, recursos e apoio durante as propostas. Tem atividade que eu o deixo mais perto de mim para dar apoio, tem atividade que eu deixo mais livre e ele participa como ele quer. Às vezes quando ele está mais irritado ele tem espasmos, falei para a tia dele levar (no especialista), porque tem um elástico que coloca na mão. Na hora da atividade a mão treme a atividade borra e amassa, nestes dias pode esquecer que ele se recusa, porque vai sair tudo tremido e ele é perfeccionista. Em uma atividade já tinha dado três folhas para ele e ele: quero outra folha? Então mudei de proposta, falei vamos fazer um jogo agora, porque não dava mais. (Professora Araci Relato Encontro 3)*

Embora a professora demonstrasse sensibilidade, algumas práticas — como a presença constante do auxiliar durante a alimentação e a interrupção da atividade quando a criança solicitava mais folhas — podem ser repensadas, buscando alternativas que promovam a autonomia, a flexibilidade e o acesso ao currículo de forma inclusiva. Assim, redefinir a visão sobre o erro e criar espaços de aprendizagem que acolham as diferenças e valorizem o esforço de cada criança também são ações fundamentais para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

A professoras Araci e Giovanna falaram das dificuldades que as crianças enfrentam em perder em alguma atividade que envolve competição, como jogos de raciocínio lógico, dança da cadeira e jogos de movimento, como futebol e cabo de guerra. A professora Araci comentou que, em alguns casos, é necessário diálogo em roda de conversa, explicando que “nem todo dia a gente ganha e nem todo dia a gente perde”.

Uma questão dentro da anterior é saber lidar com a própria frustração, relato na fala da criança pela professora Beatriz: “*Eu quero brincar de outra coisa eu não quero brincar desse jogo*”. Na roda de conversa, por exemplo, é importante trabalhar a questão da frustração explicando que:

*É frustrante perder, não gostamos de perder, mas a gente lida com esse não gostar e quando tem essa rigidez cognitiva é mais*

*difícil. E acho muito difícil que às vezes ele nem querer participar da brincadeira, para não ter que passar por esta situação, porque na vida ele vai ter situações que ele vai ter que enfrentar, ele não vai ter escolha não passar por essa situação. No desenvolvimento é bom a gente superar. (Professora Araci Encontro 3)*

Uma parte da discussão tratou das crianças que se desregulam durante a rotina, e a professora precisa parar para acalmá-las e depois voltar à rotina com o grupo. A professora Beatriz citou um exemplo na contação de história, em que uma criança começou a gritar e chorar e disse: *“é porque estão me irritando”*. Às vezes, eles se irritam porque querem ficar na frente, se um colega passou a sua frente, se não acham lugar para se sentar, se querem ficar perto de algum colega. Por mais que nós organizemos o ambiente, expliquemos as regras, sempre haverá algum conflito entre as crianças. Isso em geral acontece com todas, mas algumas crianças mostram em maior intensidade. A professora Patrícia comentou *“Qual o aprendizado para esta situação? Ele não pode fazer as coisas na hora que ele quer do jeito que ele quer, temos regra”*. A professora Beatriz comentou que, na situação da roda, após acalmar a criança, ela aceitou voltar para a atividade. Todavia, enquanto isso as outras crianças também estão vivendo situações e precisam de nossa atenção.

No caso acima, a criança expressa sua frustração por meio de comportamentos desafiadores; é preciso ir além da contenção do comportamento e buscar compreendê-la. A criança, ao se desregular, pode estar buscando comunicar suas necessidades e emoções de uma forma ainda não compreendida pelos adultos. É importante investigar os gatilhos que desencadeiam a desregulação e oferecer alternativas para ela possa se expressar e participar da atividade de forma autônoma.

Uma das professoras chamou atenção para a carta que fala da “superdotação”. Então, falamos da importância de oferecer atividades desafiadoras para essas crianças, pois, muitas vezes, elas são esquecidas, por considerarmos que sabem o suficiente para aquele nível.

Ademais, foram mencionadas as crianças que não atingem as expectativas de aprendizagem definidas pelo currículo. Vale ressaltar que a rede de São Caetano do Sul realiza sondagem de escrita para o grupo 5. Sobre isso, a professora qual? comentou que, na sondagem, pediu para a criança escrever a palavra melancia. Embora ela conseguisse ler várias palavras, tendo inclusive soletrado a palavra, no momento de escrever as letras, fez o desenho da melancia. Outro exemplo foi o de

uma criança do grupo 5 que estava em uma fase do desenho diferente de seu grupo: enquanto seus colegas faziam desenhos elaborados, ela estava na fase das garatujas. Uma dúvida das professoras era como garantir a inclusão dessas crianças, ou ainda, como oferecer as mesmas propostas se elas estão em uma fase cognitiva tão distante das outras. Além do mais, questionaram se as crianças não precisariam estar no mesmo estágio de aprendizagem, em virtude da dificuldade de e trabalhar com desafios tão específicos.

No caso da criança que desenhou a melancia, é importante investigar os motivos que a levaram a tal ação. Em vez de simplesmente classificá-la como "atrasada", é preciso compreender sua forma de pensar e se expressar. O desenho pode ser uma forma legítima de representação, e cabe ao professor criar pontes entre o desenho e a escrita, estimulando o desenvolvimento de novas habilidades.

A criança que se encontra na fase das garatujas deve ser acolhida, sendo necessário oferecer-lhe oportunidades de exploração e experimentação com diferentes materiais e linguagens, estimulando sua criatividade e expressão. Comparar seu desenho com o dos colegas pode ser desestimulante e gerar frustração. O importante é valorizar seu processo de criação e acompanhar sua evolução.

Por fim, comentamos com as professoras que o jogo Equali era um protótipo. Como ainda não tinha sido colocada nenhuma carta sobre os desafios que as crianças enfrentam na construção do raciocínio lógico, elas poderiam sugerir algo. A professora Giovanna comentou que, quando apresentam proposta com jogos educativos, a principal dificuldade encontrada é *“conseguir entender a regra do jogo”*. No trabalho com calendário, ela citou que, quando perguntava: *“quantos dias faltam, às vezes, eles não conseguem fazer essas associações”*.

Nesse momento, a diretora veio até a sala e precisou passar alguns recados da escola, e não foi possível completar o diálogo.

As sugestões das professoras serão adicionadas ao jogo Equali, e esperamos que ele chegue até educadores iniciantes e experientes, ajudando na divulgação dos princípios do DUA e contribuindo para a demanda formativa com vistas a uma educação mais inclusiva.

## **6 PROPOSTA DE PRODUTO EDUCACIONAL**

Como vimos, a formação docente para a prática inclusiva é um dos desafios a serem enfrentados para atender às demandas de uma educação integral. Pensando nisso, desenvolver um objeto de aprendizagem que apoie o planejamento de uma proposta educacional acessível e inclusiva para todos na EI tornou-se um dos objetivos de nossa pesquisa. Acreditamos que a criação de um jogo de cartas, alinhado aos campos de experiências e aos princípios do DUA, pode contribuir para a formação no sentido do respeito à variabilidade existente entre os educandos no planejamento cotidiano.

Para construir as cartas desse jogo, será importante contar com a participação dos educadores, pois ele deve trazer respostas aos desafios levantados. Desse modo, torna-se um instrumento de estudo e disseminação de práticas baseadas nos princípios do DUA.

### **6.1 A concepção do jogo de cartas Equali**

O produto educacional aqui idealizado consiste em um jogo de cartas reconhecido por ser lúdico e proporcionar momentos de brincadeira e interação entre os participantes. Além da interatividade, o objetivo desse produto é que ele seja uma ferramenta educativa, acessível e inclusiva, contribuindo para suprir as necessidades formativas dos docentes.

Escolhemos o nome “Equali”, por remeter ao termo “equidade”, um princípio que pressupõe o direito de ter as diferenças reconhecidas, a fim de atingir a justiça social, e por remeter ao termo “quali”, pois buscamos uma educação de qualidade

A fim de funcionar como ferramenta formativa, o “Equali deverá construído de forma colaborativa com os educadores, a partir dos desafios compartilhados por eles sobre suas práticas pedagógicas. Para superá-los, será preciso lançar mão dos princípios do DUA, pois eles podem fornecer soluções e estratégias nesse sentido.

O registro das experiências educativas se dará por meio da escrita de cartas pedagógicas de educadores experientes para educadores em formação inicial. A partir delas, as discussões em grupo e anotações de campo servirão como repositório de informações sobre as dificuldades enfrentadas no cotidiano da Educação Infantil,

especialmente no que diz respeito à inclusão e à diversidade. As cartas do jogo, por sua vez, trarão à tona as necessidades reais dos educadores, suas angústias e suas buscas por práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas.

As situações-problema e os desafios presentes nas cartas pedagógicas e na discussão de grupo serão transformados em cartas de "campo" no jogo, representando os obstáculos concretos. Em contrapartida, os princípios, diretrizes e pontos de verificação do DUA serão traduzidos em cartas de "ação", oferecendo aos jogadores possíveis soluções e estratégias para lidar com os desafios apresentados.

a) Cartas de campo: os desafios da inclusão

Cada carta descreverá um desafio específico, como a dificuldade de uma criança em participar de atividade, ou a falta de recursos para atender às necessidades de um educando.

As cartas de "campo" do jogo "Equali" darão vida aos obstáculos e situações complexas que os educadores encontram diariamente na Educação Infantil. Cada uma delas será ilustrada com uma imagem que retrata crianças de diferentes etnias e gêneros, em um ambiente que reflete o problema abordado. A linguagem será visual, clara e acessível, garantindo que os educadores se identifiquem com as situações e se sintam motivados a encontrar soluções. Ademais, cada carta estará associada a um dos campos de experiência da BNCC, contextualizando o desafio dentro das áreas de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil.

b) Cartas de ação: associação ao DUA

Cada carta descreverá uma ação específica, baseada nos princípios, diretrizes e pontos de verificação do DUA, como o uso de recursos multissensoriais para apresentar informações, a oferta de diferentes opções de engajamento nas atividades ou a criação de um ambiente de aprendizagem flexível e adaptável.

Essas cartas serão elaboradas a partir das soluções baseadas no DUA e estratégias relatadas pelos educadores nas cartas pedagógicas e nas discussões de grupo. A linguagem utilizada será clara e objetiva, e as ações descritas serão práticas e aplicáveis no contexto da Educação Infantil, oferecendo um repertório de soluções para lidar com os desafios da inclusão.

Para cada carta com um desafio, na proposta baseada nos campos de experiências, haverá 3 cartas correspondentes com a descrição de uma ação baseada nos princípios, diretrizes e pontos de verificação do DUA. Vejamos o exemplo a seguir:

- Campo de experiência: “Corpo, gestos e movimentos”

a) Carta de Campo

Desafio: Uma criança apresenta dificuldade em pular corda, o que pode gerar frustração e exclusão em brincadeiras que envolvem essa habilidade.

Imagem: Uma criança tentando pular corda, mas tropeçando ou se enrolando na corda, enquanto outras crianças pulam com facilidade e alegria.

b) Cartas de Ação

Ação: Adaptar a atividade, permitindo que a criança pule em um ritmo mais lento, com a corda parada ou com o auxílio de um adulto ou colega.

Ação: Descompor a habilidade de pular corda em etapas menores, como balançar a corda sem pular, pular sem a corda e, gradualmente, combinar os dois movimentos.

Ação: Utilizar recursos visuais, demonstrações, para que a criança possa observar e imitar os movimentos corretos.

Ação: Incentivar a criança a praticar a habilidade de pular corda em diferentes contextos, como em casa ou no parque, e celebrar seus progressos e conquistas, mesmo que pequenos.

## 6.2 O que se espera do jogo “Equali”

A ideia é que o "Equali" seja abrangente e universal para ser utilizado como recurso para a formação continuada e o empoderamento de educadores, em diferentes contextos, como escolas, universidades e centros de formação. A proposta é que o jogo possa ser adaptado para diferentes públicos e objetivos, pois sua flexibilidade permite utilizá-lo em diferentes modalidades, como oficinas, cursos e grupos de estudo.

No jogo, como já dito, as cartas de "campo" e as cartas de "ação" se conectam de forma complementar. Os jogadores recebem cartas de "campo", que representam os desafios a serem superados, e devem escolher cartas de "ação", que ofereçam soluções adequadas para cada desafio.

Ao mesmo tempo, o "Equali" oportuniza o conhecimento dos princípios, diretrizes e pontos de verificação do DUA, traduzindo-os em estratégias de ação concretas e aplicáveis. Essa conexão entre a teoria e a prática capacita os docentes

a implementarem o DUA em suas salas de aula, transformando o ambiente de aprendizagem em um espaço acolhedor e inclusivo para todas as crianças.

É importante ressaltar que o jogo não é uma receita pronta ou um manual de instruções para a inclusão. Ao contrário, ele se apresenta como um convite à reflexão, à experimentação e à construção coletiva de soluções. As cartas do jogo, elaboradas a partir das experiências e saberes dos próprios educadores, oferecem um ponto de partida para a discussão e a busca por estratégias que se adaptem à realidade de cada contexto educativo, reconhecendo a singularidade de cada criança e a relevância de uma abordagem flexível e personalizada para a inclusão.

A ideia é fazer com que o produto educacional e a pesquisa se complementem, enriquecendo-se mutuamente. Esta fornece a matéria-prima, os desafios e as necessidades reais dos educadores, enquanto aquele oferece um espaço de experimentação, reflexão e aprendizado, no qual essas informações se transformam em conhecimento prático e aplicável. Juntos, eles formam um ciclo de formação e transformação, impulsionando a construção de uma Educação Infantil cada vez mais inclusiva.

Antes de finalizar o jogo, iremos testá-lo e validá-lo com um grupo de educadores da Educação Infantil. Essa etapa permitirá identificar possíveis lacunas ou inconsistências no conteúdo, além de colher sugestões para aprimorar o jogo e torná-lo mais eficaz como ferramenta formativa.

### **6.3 Comandos para o Jogo de Cartas “Equali”**

#### **a) Campo de experiência: “O eu, o outro e o nós”**

##### **Carta de campo:**

Desafio: Uma criança com dificuldade de comunicação verbal se sente excluída das brincadeiras em grupo.

Imagem: Uma criança observando outras crianças brincando, com uma expressão de tristeza ou isolamento.

##### **Cartas de ação:**

Ação: Introduzir recursos de comunicação alternativa, como pranchas de comunicação ou aplicativos, para facilitar a expressão da criança e sua participação nas brincadeiras.

Ação: Criar atividades que valorizem diferentes formas de expressão, como a linguagem corporal, a música e a arte, permitindo que a criança se comunique e interaja com o grupo de forma significativa.

Ação: Promover momentos de conversa em círculo, onde cada criança tem a oportunidade de se expressar e ser ouvida, criando um ambiente de respeito e acolhimento à diversidade.

**Carta de campo:**

Desafio: Uma criança apresenta comportamentos desafiadores e dificuldade em seguir regras e limites, o que pode gerar conflitos e prejudicar a convivência em grupo.

Imagem: Uma criança jogando um brinquedo no chão após ser contrariada por um colega, com uma expressão de raiva e frustração.

**Cartas de ação:**

Ação: Estabelecer regras claras e consistentes, comunicadas de forma visual e verbal, para que a criança compreenda as expectativas de comportamento e as consequências de suas ações.

Ação: Oferecer à criança alternativas para expressar suas emoções e lidar com a frustração, como atividades físicas, jogos de relaxamento ou momentos de conversa individual com o professor.

Ação: Reforçar positivamente os comportamentos adequados da criança, elogiando suas iniciativas e conquistas, e incentivando a participação em atividades que promovam a cooperação e o respeito mútuo.

**Carta de campo:**

Desafio: Uma criança se recusa a contribuir com a organização da sala, deixando seus pertences espalhados e não participando das tarefas coletivas.

Imagem: Uma criança sentada em um canto da sala, com uma expressão de desinteresse ou desafio, enquanto outras crianças organizam os brinquedos e materiais.

**Cartas de ação:**

Ação: Conversar com a criança individualmente, explicando a importância da organização e da colaboração para o bom funcionamento da sala de aula e o bem-estar de todos.

Ação: Atribuir à criança tarefas específicas e adequadas à sua idade e habilidades, valorizando suas contribuições e elogiando seus esforços.

Ação: Criar um sistema de recompensas ou reconhecimento para incentivar a participação da criança nas tarefas coletivas, como um quadro de estrelas ou um momento de brincadeira livre após a organização da sala.

**Carta de campo:**

Desafio: Uma criança tem dificuldade em se separar da família, chorando e resistindo na hora da entrada na escola, o que pode gerar ansiedade e atrasos na rotina.

Imagem: Uma criança agarrada à perna da mãe na porta da escola, chorando e se recusando a entrar, enquanto outras crianças entram tranquilamente.

**Cartas de ação:**

Ação: Criar um ritual de despedida acolhedor e previsível, como um abraço especial, uma música de despedida ou um objeto de transição que a criança possa levar para a sala de aula.

Ação: Estabelecer uma rotina de acolhimento na sala de aula, com atividades que ajudem a criança a se sentir segura e confortável, como brincadeiras em *pequenos grupos* ou momentos de leitura individual.

Ação: Manter contato com os pais ou cuidadores durante o período de adaptação, compartilhando informações sobre o dia da criança e tranquilizando-os sobre seu bem-estar.

**b) Campo de experiência: “Corpo, gestos e movimentos”**

**Carta de campo:**

Desafio: Uma criança com mobilidade reduzida tem dificuldade de participar de atividades que envolvem correr, pular ou subir em brinquedos.

Imagem: Uma criança em cadeira de rodas observando outras crianças brincando em um parque, com uma expressão de frustração ou exclusão.

**Cartas de ação:**

Ação: Adaptar as atividades e os espaços, oferecendo alternativas para que a criança possa participar, como jogos que envolvam movimentos de braços ou atividades em que a criança possa se deslocar com sua cadeira de rodas.

Ação: Utilizar recursos de tecnologia assistiva, como andadores ou estabilizadores, que permitam à criança participar das atividades com mais autonomia e segurança.

Ação: Promover a colaboração e o apoio entre as crianças, incentivando-as a encontrar soluções criativas para incluir a criança com mobilidade reduzida nas brincadeiras.

**Carta de campo:**

Desafio: Uma criança apresenta estereotípias motoras, como balançar o corpo ou bater palmas repetidamente, o que pode dificultar sua concentração e interação com os colegas.

Imagem: Uma criança balançando o corpo para frente e para trás enquanto outras crianças realizam uma atividade em grupo, com uma expressão de concentração ou isolamento.

**Cartas de ação:**

Ação: Criar um ambiente estruturado e previsível, com rotinas claras e espaços definidos para as diferentes atividades, proporcionando à criança uma sensação de segurança e controle.

Ação: Oferecer à criança alternativas para canalizar sua energia e expressar suas emoções, como atividades físicas, massagens ou brinquedos sensoriais.

Ação: Respeitar as necessidades da criança e evitar reprimir seus comportamentos repetitivos, buscando compreender sua função e oferecer alternativas que a ajudem a se autorregular e se sentir mais confortável no ambiente escolar.

**Carta de campo:**

Desafio: Uma criança tem medo de subir no escorregador, demonstrando ansiedade e insegurança em relação à altura e à velocidade.

Imagem: Uma criança parada no topo do escorregador, com uma expressão de medo e hesitação, enquanto outras crianças deslizam alegremente.

**Cartas de ação:**

Ação: Respeitar o medo da criança e não forçá-la a subir no escorregador, oferecendo outras opções de brincadeira que a façam se sentir segura e confortável.

Ação: Incentivar a criança a explorar o escorregador de forma gradual, começando por escorregadores menores e mais baixos, e aumentando a altura e a velocidade aos poucos, conforme ela se sinta mais confiante.

Ação: Acompanhar a criança durante a atividade, oferecendo apoio e segurança, e elogiando seus esforços e conquistas, para que ela desenvolva confiança em suas habilidades e supere seus medos.

**c) Campo de experiências: “Escuta, fala, pensamento e imaginação”****Carta de campo:**

Desafio: Uma criança tem dificuldade de se comunicar e interagir com outras crianças durante as brincadeiras.

Imagem: Uma criança brincando sozinha em um canto da sala, enquanto outras crianças interagem entre si.

**Cartas de ação:**

Ação: Criar um ambiente estruturado e previsível, com rotinas claras e espaços definidos para as diferentes atividades, proporcionando à criança com TEA uma sensação de segurança e controle.

Ação: Utilizar recursos visuais, como painéis de rotina ou agendas ilustradas, para auxiliar a criança com TEA a compreender e antecipar as atividades do dia, reduzindo a ansiedade e facilitando a comunicação.

Ação: Promover atividades em *pequenos grupos*, com objetivos claros e materiais concretos, que facilitem a interação e a comunicação entre as crianças, respeitando o ritmo e as necessidades da criança com TEA.

**Carta de campo:**

Desafio: Uma criança apresenta preocupações excessivas e medo de errar, o que pode afetar sua participação em atividades que envolvem desafios e tomada de decisões.

Imagem: Uma criança com expressão de preocupação e nervosismo durante uma atividade em grupo, evitando responder perguntas ou expressar suas opiniões.

**Cartas de ação:**

Ação: Criar um ambiente seguro e acolhedor, em que a criança se sinta confortável para expressar suas preocupações e medos, sem medo de julgamentos.

Ação: Ensinar técnicas de relaxamento e respiração, que ajudem a criança a controlar a ansiedade e a lidar com situações desafiadoras.

Ação: Oferecer à criança oportunidades de experimentar o sucesso e a superação de desafios, em um ambiente de apoio e encorajamento, para que ela desenvolva confiança em suas habilidades e autoestima.

**Carta de campo:**

Desafio: Uma criança apresenta seletividade alimentar, recusando-se a experimentar novos alimentos e limitando sua dieta a poucos itens.

Imagem: Uma criança empurrando o prato para longe durante o lanche, com uma expressão de desgosto ou teimosia.

**Cartas de ação:**

Ação: Introduzir novos alimentos de forma gradual e lúdica, explorando diferentes texturas, cores e sabores, e associando-os a personagens ou histórias que a criança goste.

Ação: Envolver a criança na preparação dos alimentos, permitindo que ela explore os ingredientes, toque, cheire e experimente pequenas porções durante o processo.

Ação: Criar um ambiente positivo e acolhedor durante as refeições, evitando pressões ou punições, e elogiando a criança por seus esforços em experimentar novos alimentos.

**d) Campo de experiências: “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”**

**Carta de campo:**

Desafio: Uma criança apresenta dificuldade em manter o foco entender as regras de um jogo de raciocínio lógico, o que a impede de cumprir o desafio.

Imagem: Uma criança olhando confusa para um tabuleiro de jogo

**Cartas de ação:**

Ação: Dividir as regras do jogo em etapas menores e mais simples, com instruções claras e objetivas. Usar imagens ou desenhos para ilustrar cada passo.

Ação: Oferecer à criança um ambiente tranquilo e livre de distrações para que ela possa se concentrar no jogo.

Ação: Utilizar materiais concretos e manipuláveis para representar as regras do jogo, tornando-as mais visuais e fáceis de entender.

**Carta de campo:**

Desafio: Uma criança com dificuldade de concentração e hiperatividade tem dificuldade em seguir as instruções e concluir as atividades propostas.

Imagem: Uma criança inquieta e agitada em uma mesa de atividades, com materiais espalhados e sem conseguir se concentrar na tarefa.

**Cartas de ação:**

Ação: Dividir as atividades em etapas menores e mais concretas, oferecendo à criança pequenas metas a serem alcançadas, o que pode aumentar sua motivação e facilitar a conclusão das tarefas.

Ação: Utilizar recursos que auxiliem na organização e na concentração, como cronômetros, caixas com materiais separados ou espaços individuais de trabalho.

Ação: Oferecer alternativas para que a criança possa se movimentar e liberar energia durante a rotina

**Carta de campo:**

Desafio: Uma criança, com dificuldade em lidar com a frustração e o erro, desiste facilmente das atividades quando encontra obstáculos ou não consegue alcançar o resultado esperado.

Imagem: Uma criança jogando um quebra-cabeça no chão, com raiva, após não conseguir encaixar uma peça.

**Cartas de ação:**

Ação: Ensinar à criança estratégias para lidar com a frustração e o erro, como respirar fundo, pedir ajuda ou tentar novamente de forma diferente.

Ação: Valorizar o processo de aprendizagem, em vez de focar apenas no resultado, elogiando o esforço e a persistência da criança, mesmo que ela não tenha alcançado o objetivo inicial.

Ação: Oferecer atividades com diferentes níveis de dificuldade, permitindo que a criança experimente o sucesso e a superação de desafios, aumentando sua confiança e motivação para aprender.

**Carta de campo:**

Desafio: Uma criança com superdotação apresenta grande curiosidade e interesse por temas específicos, mas se frustra facilmente com atividades que considera repetitivas ou pouco desafiadoras.

Imagem: Uma criança entediada durante uma atividade em grupo, com uma expressão de desinteresse ou impaciência.

**Cartas de ação:**

Ação: Oferecer atividades desafiadoras e enriquecedoras, que estimulem a curiosidade e o pensamento crítico da criança, permitindo que ela explore seus interesses e aprofunde seus conhecimentos.

Ação: Propor projetos individuais ou em *pequenos grupos*, nos quais a criança possa escolher um tema de seu interesse e desenvolver pesquisas, experimentos ou criações, com o apoio do professor.

Ação: Valorizar as habilidades e os conhecimentos da criança, reconhecendo suas conquistas e incentivando-a a compartilhar suas descobertas com os colegas, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativo e enriquecedor para todos.

**e) Campo de experiências: “Traços, sons, cores e formas”**

**Carta de campo:**

Desafio: Uma criança afirma que não consegue desenhar e se recusa a participar de atividades artísticas, demonstrando baixa autoestima e falta de confiança em suas habilidades.

Imagem: Uma criança sentada em uma mesa com materiais de desenho, mas sem tocar neles, com uma expressão de tristeza ou desânimo.

**Cartas de ação:**

Ação: Valorizar o processo criativo da criança, em vez de focar apenas no resultado, elogiando seus esforços e incentivando-a a experimentar diferentes técnicas e materiais.

Ação: Oferecer diferentes formas de expressão artística, como pintura, colagem, modelagem ou música, para que a criança possa descobrir seus talentos e interesses.

Ação: Criar um ambiente acolhedor e livre de julgamentos, onde a criança se sinta segura para se expressar e explorar sua criatividade sem medo de errar.

**Carta de campo:**

Desafio: Uma criança apresenta sensibilidade auditiva e se incomoda com sons altos e repentinos, o que pode dificultar sua participação em atividades musicais ou em ambientes com muito barulho.

Imagem: Uma criança cobrindo os ouvidos e se afastando de um grupo de crianças que estão cantando e tocando instrumentos musicais, com uma expressão de desconforto ou ansiedade.

**Cartas de ação:**

Ação: Adaptar o ambiente, reduzindo o volume dos sons e oferecendo à criança fones de ouvido com cancelamento de ruído ou protetores auriculares.

Ação: Criar um espaço tranquilo e seguro no qual a criança possa se retirar quando se sentir sobrecarregada pelos estímulos sonoros, com materiais sensoriais ou atividades que a ajudem a se autorregular.

Ação: Oferecer à criança a oportunidade de participar das atividades musicais de forma gradual e respeitando seus limites, permitindo que ela escolha os instrumentos que prefere tocar ou que se expresse através de outras formas de arte, como o desenho ou a dança.

**Carta de campo:**

Desafio: Uma criança apresenta dificuldade em pegar no lápis e nos pincéis corretamente, o que afeta seu desempenho em atividades de desenho, pintura e escrita.

Imagem: Uma criança segurando o lápis com a mão fechada, com dificuldade em controlar os movimentos e fazer traços precisos.

**Cartas de ação:**

Ação: Oferecer diferentes tipos de lápis e pincéis, com diferentes formatos, texturas e espessuras, para que a criança possa experimentar e encontrar o que se adapta melhor à sua mão.

Ação: Utilizar adaptadores de lápis ou pincéis, como engrossadores de borracha ou suportes de dedo, que auxiliem na pega e no controle dos movimentos.

Ação: Promover atividades que estimulem a coordenação motora fina e a força muscular das mãos, como jogos de encaixe, massinha de modelar ou atividades com pinças.


**6.3.1 Protótipo do jogo de cartas “Equali”**

A seguir, apresentamos o protótipo do jogo de cartas “Equali”, elaborado pela pesquisadora utilizando o aplicativo Canva.

Figura 1: Protótipo do jogo de cartas "Equali"



**TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS**



Uma criança apresenta sensibilidade auditiva e se incomoda com sons altos e repentinos, o que pode dificultar sua participação em atividades musicais ou em ambientes com muito barulho.

**DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM**




Adaptar o ambiente, reduzindo o volume dos sons e oferecendo à criança fones de ouvido com cancelamento de ruído ou protetores auriculares.

**DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM**



Criar um espaço tranquilo e seguro onde a criança possa se retirar quando se sentir sobrecarregada pelos estímulos sonoros, com materiais sensoriais ou atividades que a ajudem a se autorregular.

**DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM**




Oferecer à criança a oportunidade de participar das atividades musicais de forma gradual e respeitando seus limites, permitindo que ela escolha os instrumentos que prefere tocar ou que se expresse através de outras formas de arte, como o desenho ou a dança.

**EU, O OUTRO NÓS**




Uma criança com Transtorno de Conduta apresenta comportamentos desafiadores e dificuldade em seguir regras e limites, o que pode gerar conflitos e prejudicar a convivência em grupo.

**DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM**




Estabelecer regras claras e consistentes, comunicadas de forma visual e verbal, para que a criança compreenda as expectativas de comportamento e as consequências de suas ações.

**DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM**



Oferecer à criança alternativas para expressar suas emoções e lidar com a frustração, como atividades físicas, jogos de relaxamento ou momentos de conversa individual com o professor.

**DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM**




Reforçar positivamente atitudes da criança, elogiando suas iniciativas e conquistas, e incentivando a participação em atividades que promovam a cooperação e o respeito mútuo.

**CORPO, GESTOS E MOVIMENTO**



Uma criança apresenta estereotípias motoras, como balançar o corpo ou bater palmas repetidamente, o que pode dificultar sua concentração e interação com os colegas.

**DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM**




Criar um ambiente estruturado e previsível, com rotinas claras e espaços definidos para as diferentes atividades, proporcionando à criança uma sensação de segurança e controle.

**DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM**



Oferecer à criança alternativas para canalizar sua energia e expressar suas emoções, como atividades físicas, massagens ou brinquedos sensoriais.

**DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM**




Respeitar as necessidades da criança e evitar reprimir seus comportamentos repetitivos, buscando oferecer alternativas que a ajudem a se autorregular e se sentir mais confortável no ambiente escolar.

**ESCUITA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO**



Uma criança com ansiedade apresenta preocupações excessivas e medo de errar, o que pode afetar sua participação em atividades que envolvem desafios e tomada de decisões.

**DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM**




Criar um ambiente seguro e acolhedor, onde a criança se sinta confortável para expressar suas preocupações e medos, sem medo de julgamentos.

**DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM**



Ensinar técnicas de relaxamento e respiração, que ajudem a criança a controlar a ansiedade e a lidar com situações desafiadoras.

**DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM**



Oferecer à criança oportunidades de experimentar o sucesso e a superação de desafios, em um ambiente de apoio e encorajamento, para que ela desenvolva confiança em suas habilidades e autoestima.

**ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES**



Uma criança com dificuldade em lidar com a frustração e o erro desiste facilmente das atividades quando encontra obstáculos ou não consegue alcançar o resultado esperado.

**DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM**



Ensinar à criança estratégias para lidar com a frustração e o erro, como respirar fundo, pedir ajuda ou tentar novamente de forma diferente.

**DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM**



Valorizar o processo de aprendizagem, em vez de focar apenas no resultado final, elogiando o esforço e a persistência da criança, mesmo que ela não tenha alcançado o objetivo inicial.

**DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM**



Oferecer atividades com diferentes níveis de dificuldade, permitindo que a criança experimente o sucesso e a superação de desafios, aumentando sua confiança e motivação para aprender.

**TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS**



Uma criança afirma que não consegue desenhar e se recusa a participar de atividades artísticas, demonstrando baixa autoestima e falta de confiança em suas habilidades.

**DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM**



Valorizar o processo criativo da criança, em vez de focar apenas no resultado final, elogiando seus esforços e incentivando-a a experimentar diferentes técnicas e materiais.

**DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM**



Oferecer diferentes formas de expressão artística, como pintura, colagem, modelagem ou música, para que a criança possa descobrir seus talentos e interesses.

**DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM**



Criar um ambiente acolhedor e livre de julgamentos, onde a criança se sinta segura para se expressar e explorar sua criatividade sem medo de errar.

**EU, O OUTRO, NÓS**



Uma criança se recusa a contribuir com a organização da sala, deixando seus pertences espalhados e não participando das tarefas coletivas.

**DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM**



Conversar com a criança individualmente, explicando a importância da organização e da colaboração para o bom funcionamento da sala de aula e o bem-estar de todos.

**DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM**



Atribuir à criança tarefas específicas e adequadas à sua idade e habilidades, valorizando suas contribuições e elogiando seus esforços.

**DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM**



Criar um sistema de recompensas ou reconhecimento para incentivar a participação da criança nas tarefas coletivas, como um momento de brincadeira livre após a organização da sala.

**CORPO, GESTOS E MOVIMENTO**



Uma criança tem medo de subir no escorregador, demonstrando ansiedade e insegurança em relação à altura e à velocidade.

**DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM**



Respeitar o medo da criança e não forçá-la a subir no escorregador, oferecendo outras opções de brincadeira que a façam se sentir segura e confortável.

**DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM**



Incentivar a criança a explorar o escorregador de forma gradual, começando por escorregadores menores e mais baixos, e aumentando a altura e a velocidade aos poucos, conforme ela se sinta mais confiante.

**DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM**



Acompanhar a criança durante a atividade, oferecendo apoio e segurança, e elogiando seus esforços e conquistas, para que ela desenvolva confiança em suas habilidades e supere seus medos.

### ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO



Uma criança apresenta seletividade alimentar, recusando-se a experimentar novos alimentos e limitando sua dieta a poucos itens.

### DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM



Introduzir novos alimentos de forma gradual e lúdica, explorando diferentes texturas, cores e sabores, e associando-os a personagens ou histórias que a criança goste.

### DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM



Envolver a criança na preparação dos alimentos, permitindo que ela explore os ingredientes, toque, cheire e experimente pequenas porções durante o processo.

### DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM



Criar um ambiente positivo e acolhedor durante as refeições, evitando pressões ou punições, e elogiando a criança por seus esforços em experimentar novos alimentos.

### ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES



Uma criança com superdotação apresenta grande curiosidade e interesse por temas específicos, mas se frustra facilmente com atividades que considera repetitivas ou pouco desafiadoras.

### DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM



Oferecer atividades desafiadoras e enriquecedoras, que estimulem a curiosidade e o pensamento crítico da criança, permitindo que ela explore seus interesses e aprofunde seus conhecimentos.

### DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM



Propor projetos individuais ou em pequenos grupos, onde a criança possa escolher um tema de seu interesse e desenvolver pesquisas, experimentos ou criações, com o apoio do professor.

### DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM



Valorizar as habilidades e os conhecimentos da criança, reconhecendo suas conquistas e incentivando-a a compartilhar suas descobertas com os colegas, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativo e enriquecedor para todos.

### TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS



Uma criança apresenta dificuldade em pegar no lápis e pincéis corretamente, o que afeta seu desempenho em atividades de desenho, pintura e escrita.

### DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM



Oferecer diferentes tipos de lápis e pincéis, com diferentes formatos, texturas e espessuras, para que a criança possa experimentar e encontrar o que se adapta melhor a sua mão.

### DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM



Utilizar adaptadores de lápis ou pincéis, como engrossadores de borracha ou suportes de dedo, que auxiliem na pega e no controle dos movimentos.

### DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM



Promover atividades que estimulem a coordenação motora fina e a força muscular das mãos, como jogos de encaixe, massinha de modelar ou atividades com pinças.

### EU, O OUTRO NÓS



Uma criança tem dificuldade em se separar da família, chorando e resistindo na hora da entrada na escola, o que pode gerar ansiedade e atrasos na rotina.

### DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM



Criar um ritual de despedida acolhedor e previsível, como um abraço especial, uma música de despedida ou um objeto de transição que a criança possa levar para a sala de aula.

### DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM



Estabelecer uma rotina de acolhimento na sala de aula, com atividades que ajudem a criança a se sentir segura e confortável, como brincadeiras em pequenos grupos ou momentos de leitura individual.

### DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM



Manter contato com os pais ou cuidadores durante o período de adaptação, compartilhando informações sobre o dia da criança e tranquilizando-os sobre seu bem-estar.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pergunta investigativa considerou como o Desenho Universal para Aprendizagem pode contribuir para a construção do espaço de aprendizagem inclusivo na Educação Infantil, tendo em perspectiva o trabalho com os campos de experiências. Entendemos que, a partir da revisão bibliográfica, foi possível identificar a relevância do DUA como abordagem pedagógica inclusiva que pode beneficiar todas as crianças, independentemente de suas habilidades e características individuais. No entanto, conforme mostrou o levantamento de pesquisas correlatas, a aplicação do DUA na Educação Infantil ainda é limitada. Há, portanto, a necessidade de formação docente e de investigação mais aprofundada sobre sua eficácia e implementação neste campo.

Nesta pesquisa, exploramos os fundamentos da Educação Inclusiva, destacando sua evolução ao longo do tempo e o papel do DUA na promoção de uma prática de ensino mais inclusiva na Educação Infantil. A abordagem inclusiva visa a garantir as condições de acessibilidade no processo de ensino aprendizagem para todas as crianças, valorizando a diferença como condição humana e promovendo a equidade nas oportunidades educacionais. Todavia, no processo ensino-aprendizagem, podemos encontrar algumas barreiras.

Ao discutirmos tais obstáculos, entendemos que a eliminação deles requer a criação de um currículo inclusivo e equitativo, com ambientes e produtos educacionais acessíveis (Cast, 2011). Consideramos, então, que o DUA (Cast, 2011) tem sido reconhecido como uma abordagem inclusiva, ao propor que o *design* do currículo, dos ambientes e dos produtos seja pensado para que um maior número de pessoas faça uso deles, tornando-os mais acessíveis. Portanto, vem ao encontro do desafio de romper barreiras também na Educação Infantil.

A escola é um espaço em constante transformação, o que demanda também repensar a profissão docente diante do emergente fim do modelo escolar excludente e do surgimento de novas abordagens pedagógicas. É preciso, pois, investir na formação de professores para a prática de ensino inclusiva, com maior flexibilidade, criatividade e sensibilidade ética, nos termos da necessária reforma dos processos de ensino e aprendizagem.

Ao longo desta pesquisa, mergulhamos no universo da Educação Infantil, buscando compreender como o DUA pode contribuir para a construção de um ambiente mais inclusivo e acolhedor para todas as crianças. A partir da análise das cartas pedagógicas escritas pelas professoras e dos diálogos desenvolvidos nos encontros formativos, pudemos identificar os desafios, as angústias e as buscas dessas profissionais no processo de inclusão das crianças.

Dentre os diferentes desafios detectados na presente pesquisa, três foram os mais significativos e apontaram para a contribuição do DUA no processo de construção da EI mais inclusiva. o acolhimento, a formação docente e os múltiplos apoios demandados pela Educação Inclusiva e equitativa. Passemos a discorrer brevemente sobre eles.

Acolher, na Educação Infantil, é mais do que demonstrar afeto; configura-se em um processo que busca a construção de um ambiente educacional inclusivo para o desenvolvimento integral de cada criança. Implica reconhecer, respeitar a variedade das crianças, com seus ritmos, necessidades e potenciais, rompendo com práticas monoculturais, garantindo a participação de todos nas atividades e decisões do grupo. Acolher significa criar um espaço seguro, em que cada criança se sinta confiante, respeitada e motivada a aprender e interagir com os outros e com o mundo a sua volta.

As múltiplas camadas nos remetem à criação de um ambiente educativo rico em possibilidades, com diferentes níveis de desafio, complexidade e interação, que atenda às necessidades e interesses de todas as crianças. Representam, portanto, a materialização de um ambiente educacional inclusivo, que valoriza a diversidade e oferece a cada criança a oportunidade de aprender e se desenvolver em seu próprio tempo e de sua própria maneira.

A formação docente para a Educação Inclusiva deve, a seu turno, contemplar conhecimentos teóricos e práticos, desenvolvendo habilidades específicas e promovendo a articulação entre diferentes áreas do conhecimento. É preciso que o professor desenvolva uma postura reflexiva e crítica, buscando constantemente aprimorar sua prática sempre com olhar ético, político e social, voltado às necessidades de cada criança.

A parceria e o trabalho em equipe são essenciais para o sucesso da inclusão escolar. Sobre isso, as cartas pedagógicas e os diálogos revelaram o potencial da

reflexão coletiva e da troca de experiências para o desenvolvimento profissional e para a construção de uma educação mais inclusiva. Essas trocas de informações, a construção de estratégias conjuntas e o acompanhamento do desenvolvimento da criança devem ser realizados de forma contínua e colaborativa.

Para além dos aspectos técnicos e pedagógicos, a inclusão na Educação Infantil requer, da parte dos docentes, um olhar para as dimensões emocionais e psicológicas, tanto de si mesmas quanto das crianças. Lidar com a frustração diante dos desafios, com o medo de errar, com a sensação de sobrecarga e com a falta de apoio pode gerar inseguranças e falta de esperança, dificultando a construção de práticas inclusivas, mesmo quando há acesso a formações adequadas. Na construção do mapa mental com as professoras, observamos que elas valorizam a resiliência como qualidade essencial para enfrentar os desafios da inclusão e buscam construir um ambiente educacional em que todas as crianças se sintam acolhidas, respeitadas e motivadas a aprender

As vozes das participantes revelaram, portanto: a necessidade de uma formação mais adequada para lidar com a variabilidade nas salas de aula; a importância do acolhimento e da criação de um ambiente que reconheça variabilidade das crianças; e a busca por estratégias e recursos que possam auxiliar na construção de práticas pedagógicas mais inclusivas. O DUA, com seus princípios de flexibilidade e acessibilidade, surgiu como abordagem de destaque nesse processo, oferecendo um conjunto de diretrizes para a criação de ambientes de aprendizagem mais justos e equitativos.

Entendemos que a relevância de múltiplos apoios para a Educação Inclusiva reside no fato de que as crianças apresentam diversas necessidades, o que pressupõe diferentes tipos de suporte. Esses apoios podem incluir recursos materiais e humanos, como materiais adaptados, profissionais especializados e a colaboração entre a escola, a família e outros serviços da comunidade. A criação de uma rede com múltiplos apoios articulada e colaborativa é essencial para que a inclusão se efetive na prática, garantindo que cada criança tenha acesso às condições necessárias para seu pleno desenvolvimento.

O jogo Equali, criado como produto educacional, surge como ferramenta reflexiva que contribui para a demanda formativa, no sentido de auxiliar os professores na implementação do DUA na Educação Infantil. O jogo, construído a partir dos

desafios e das sugestões apresentados pelas professoras, promove a interação, o diálogo e a busca por estratégias que possam contribuir para a inclusão de todas as crianças.

Acreditamos que esta pesquisa contribui para a ampliação do debate sobre a inclusão na Educação Infantil e para a construção de práticas pedagógicas mais justas, acolhedoras e equitativas. Nossa expectativa é que a investigação seja um ponto de partida para novas reflexões e ações que contribuam para a construção de uma educação cada vez mais inclusiva, na qual todas as crianças tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver.

Para finalizar esta dissertação, compartilhamos nossa carta a educadoras e educadores, como memória deste tempo investigativo.

### **A educadoras e educadores**

*Há 77 anos, a Declaração Universal dos Direitos Humanos - Brasil (1948), em seu Artigo 1º estabelecia que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em direitos e dignidade”. E hoje, em 2025, a inclusão ainda é um desafio e pode representar grande oportunidade de aprendizagem pois “as diferenças oferecem um recurso grátis, abundante e renovável... o que é importante nas pessoas – e nas escolas – é o que é diferente, não o que é igual (Barth, 1990, apud Brasil, 2007, p. 6).*

*Começo esta carta em minha infância. Desde criança, o universo da pesquisa me encantava e, em minhas brincadeiras, compartilhava com minha irmã a função de ser educadora. Estudando no interior de Minas Gerais, mais especificamente na cidade de Dom Viçoso, tive professores que contavam suas histórias de empenho até alcançar a formação docente; o poder de transformação do estudo em suas vidas; a valorização da ciência, da pesquisa; e o desejo e empenho de estarem sempre atualizados.*

*Ao terminar o Ensino Médio, a convite de uma prima, vim morar em São Paulo. Considerei que essa seria a minha oportunidade de entrar na faculdade, como forma de preparação para o mercado de trabalho. Entre as diversas áreas, acreditava que o setor da educação seria o que teria a oportunidade me desenvolver como profissional. No início, acreditava que não tinha muito preparo para isso; ao passar em um concurso de auxiliar técnico de educação, fui muito bem acolhida por uma equipe de*

*profissionais de educação em um Centro de Educação Infantil da prefeitura de São Paulo. A partir daí, começou a minha história na Educação Infantil; passei a me desenvolver como profissional, aprendendo com a experiência dos colegas e com os conhecimentos e reflexões de minha própria prática, bem como buscando formações. Sempre muito encantada e procurando aprender com profissionais os quais me inspirava.*

*Logo que terminei o curso de Pedagogia, iniciei como professora em uma escola de Educação Infantil da prefeitura de São Caetano do Sul. Apesar de já ter realizado algumas formações sobre a inclusão e de ter uma experiência de quase 4 anos como auxiliar de educação, foi ali que enfrentei meu primeiro desafio: uma sala numerosa, com diferentes níveis de desafio para inclusão. Diante disso, busquei estudar as características do comportamento de cada criança e passei a pensar em como lidar com os desafios apresentados. Conversei com colegas, com profissionais experientes, tentei buscar ajuda com a direção, dialogar com as famílias e, por muitas vezes, tive vontade de desistir.*

*No ano seguinte, fui para outra escola. Nos primeiros anos, enfrentei desafios similares: muitas vezes me vi diante de desafios que demandavam múltiplos apoios e não os encontrava.*

*Com o passar do tempo, as coisas melhoram ou pioram? Nesse caso, elas vêm melhorando, especialmente após a pandemia. Acredito que, ao meu redor, as pessoas ficaram mais sensíveis; passaram a perceber que as crianças são diferentes e podem apresentar necessidades especiais; que elas não aprendem de uma única forma — e aqui estamos falando de variabilidade; que a aprendizagem não é linear; que é preciso diálogo e apoio mútuo entre educadores, pais e equipe multidisciplinar.*

*Na escola em que atuo, campo desta pesquisa, fomos nos fortalecendo como grupo ao longo dos últimos 14 anos (que é o tempo que estou na escola), e os profissionais que estão chegando agora já não passam pelo que passamos no início. Logo que chegam, com a nossa experiência, mostramos opções de caminhos. Um excelente exemplo disso é que, no ano passado, vivemos o maior desafio de inclusão dos últimos anos, devido à quantidade e ao nível de obstáculos enfrentados. Houve diálogo com todas as redes de apoio, e a equipe se apoiou diante dos problemas.*

*Sei que, em boa parte das escolas, não acontece o mesmo; já vivi isso. No entanto, é preciso trabalhar em equipe; é preciso entender de forma coletiva o que*

*precisa ser feito para acolher as crianças, pois cada uma representa a peça de um quebra-cabeça. É preciso entender as necessidades delas e buscar referências que nos ajudem a trazer para o nosso ambiente práticas inclusivas que atendam às demandas individuais e coletivas.*

*Nós não somos perfeitos, nossa escola não é perfeita, nossa equipe não é especialista em inclusão. Na formação sobre inclusão, que fez parte desta pesquisa, foram observados vários pontos em que os profissionais estavam equivocados, como na questão da “aceitação”: a criança não precisa ser aceita, ela precisa ser acolhida. Outro ponto é a questão da individualização: essa prática pode limitar a interação da criança, pois, se não houver outras crianças no contexto preparado, ela será privada de aprender no coletivo. Diante disso, a sugestão foi o trabalho com pequenos grupos.*

*Foram oferecidas 2 formações sobre o DUA para os 7 educadores participantes desta investigação e, posteriormente, eles foram convidados a escrever uma carta pedagógica destinada a educadores iniciantes oferecendo dicas pedagógicas e encorajadoras para aqueles que estão começando a sua carreira no magistério. Com isso, ajudariam os novos educadores a entender os desafios e a implementar práticas inclusivas nas escolas.*

*Ao longo desse percurso, verificamos que, embora mostrassem o desejo das educadoras em se expressar, as cartas pedagógicas entregues revelaram uma divergência entre as expectativas explicitadas na carta-convite e as respostas obtidas. Mesmo assim, as limitações apontadas não diminuem a importância das cartas como fonte de reflexão sobre a inclusão na Educação Infantil. Mergulhamos nas entrelinhas dessas cartas, buscando problematizar as respostas e ampliar a discussão sobre os desafios da inclusão na Educação Infantil. Entendemos que as missivas revelam a necessidade de acolher as crianças, bem como que elas apresentam variabilidade e, portanto, têm necessidades de aprendizagens diferentes. Ademais, é preciso ter maior atenção ao sentimento de estarem ou não preparados para trabalhar de forma inclusiva e, do mesmo modo, a formação continuada é fundamenta, devendo abordar, de forma mais aprofundada, os desafios da inclusão, oferecendo ferramentas concretas para a implementação de práticas pedagógicas mais inclusivas. Por fim, foi mencionada a falta de apoio para lidar com os desafios diários para garantir a Educação Inclusiva.*

*Com base na leitura e interpretação das cartas pedagógicas, elegemos uma tríade de desafios para nos aprofundar. Foram eles: o acolhimento da criança, a formação docente e a importância dos múltiplos apoios para a Educação Inclusiva.*

*No segundo encontro, quando já estava claro que o DUA é uma ferramenta que pode contribuir para uma Educação Infantil mais inclusiva, procuramos entender, no contexto de nossa escola e da Educação Infantil, em que o DUA poderia contribuir. A partir da pesquisa e do diálogo com o grupo de educadoras, tentamos responder às seguintes questões.*

*1. Como acolher a criança em suas múltiplas formas de aprender tendo em perspectiva o DUA e os campos de experiências?*

*Com relação ao acolher, de início, foi difícil desenvolver um diálogo sobre o tema, pois as professoras estavam mais voltadas para questões políticas e, por vezes, o confundiram com especificidades da Educação Especial. Foi na discussão do produto educacional que conseguimos tratar melhor do acolhimento, ao refletirmos sobre como proporcionar às crianças atividades com variedade de opções e níveis de suportes diferentes.*

*Para acolher a variabilidade de necessidades especiais apresentadas pelas crianças, buscamos referências no conceito de Reggio Emília, defendido por Loris Malaguzzi (1984), sobre “múltiplas camadas”, ampliando o conceito meramente afetivo da palavra acolher para o entendimento que as crianças são diferentes e precisam estar expostas a múltiplas formas de apresentação de um conteúdo — ou, mais especificamente na Educação Infantil, de propostas que dialoguem com os princípios do DUA e também se estejam alinhadas aos campos de experiência, dando à criança a oportunidade de superar desafios em diversas áreas e níveis de experiência. De Reggio Emília, também trouxemos o conceito do ambiente como “terceiro educador”, planejado com intencionalidade considerando a variabilidade das crianças. Isso reflete o princípio do DUA de oferecer múltiplas formas de percepção na apresentação dos conteúdos (Cast, 2018).*

*2. As professoras iniciantes se sentiram, em algum momento, preparadas para trabalhar de forma inclusiva?*

*A questão da formação docente e o sentimento de estar ou não preparado para o exercício da docência foram pontos fortes apresentados pelos educadores na carta pedagógica e nos diálogos de grupo. Houve uma fala de uma colega, para quem*

*“jamais” o professor se sentirá preparado, pois cada ano é diferente do outro, as crianças são diferentes, e o professor precisa sempre buscar entender e superar os desafios meio da observação e da reflexão sobre a própria prática. Nesse processo, as participantes apontaram a necessidade de formação que dialogue com as demandas do cotidiano e a importância do múltiplo apoio para superar tais desafios.*

*3. Pensando na necessidade de múltiplos apoios, como o DUA pode ajudar a atender às necessidades específicas das crianças na Educação Infantil?*

*Para falar sobre os múltiplos apoios, selecionei a fala de uma educadora: “Neste tempo, acho que as professoras de Educação Inclusiva, quando veem dão algumas ideias, mas quem me ajudou de verdade foram a Cintia e a Keli, nossa assistente de direção e coordenadora. Elas me passaram material para ler e me deram várias dicas que fizeram toda a diferença. (Professora Araci, Relato Encontro 2)”. A escola é composta de uma equipe, e o educador precisa de apoio, de pares avançados e de uma parceria com as famílias. Além disso, é necessário que a criança faça os devidos acompanhamentos.*

*Nos diálogos, entende-se que os educadores, em sua experiência da prática, estão sempre nos dizendo muito sobre os caminhos para enfrentar tais desafios e, nos momentos de formação coletiva, reconhecemos como o diálogo sobre a prática pode ser valioso a fim de encontrar caminhos para superar tais obstáculos. E assim se deu a construção do produto educacional.*

*Para tanto, selecionamos alguns problemas mencionados nas propostas com os campos de experiências. O fato de eu fazer parte da rotina da escola ajudou na seleção dos desafios; logo, trouxemos possíveis soluções baseadas nos princípios do DUA, organizados em níveis de dificuldade. Os obstáculos foram coletados nas cartas pedagógicas, durante o diálogo no momento formativo e por meio da observação e da experiência docente dos colegas e da minha própria prática. Com base nessas informações, construímos o jogo denominado “Equali”.*

*Como veremos na prática, esse jogo de cartas pode ser considerado uma ferramenta educativa, lúdica, acessível, inclusiva e alinhada aos campos de experiências e aos princípios do DUA. O seu objetivo é contribuir para atender às demandas formativas.*

*No terceiro encontro, onde apresentei o “Equali” às educadoras, notei que esse foi o dia em que elas estiveram mais à vontade para falar sobre os desafios da*

*inclusão. O diálogo que desenvolvemos serviu para coletar sugestões para a melhoria do jogo. Por exemplo, uma professora deu a ideia de colocar uma carta sobre as dificuldades de raciocínio lógico, e sugeriu a inserção de uma ação que ela me viu realizar com uma criança que apresentava dificuldades motoras. Na ocasião, adicionei bonecos para exemplificar como subir e descer de um escorregador do qual ele tinha medo, fazendo, do momento de aprendizagem, uma brincadeira. Esse caso também serviu para a discussão da pesquisa em si, pois as colegas espontaneamente comentaram várias ações realizadas no dia a dia para tornar o ambiente mais acolhedor para as crianças. Ademais, aludiram à importância dos múltiplos apoios da equipe gestora, do professor de atendimento educacional especializado e dos pais.*

*Algumas educadoras julgaram positivo o fato de as cartas, ao apresentarem ações baseadas no DUA, terem níveis de suporte. Como exemplo, uma educadora comentou que, em determinado ano, havia duas crianças cadeirantes em sua escola e, no dia de brincarem de cama elástica, ela não sabia se devia deixar que as crianças fossem, se deveria ir junto, se outras crianças poderiam ir juntas... Assim, um ponto de atenção é entender os níveis de suporte para incluir as crianças. Sobre o jogo "Equali", espero que ele seja universal e contribua para a formação docente em outras unidades.*

*Com esta pesquisa, entendo que o DUA pode contribuir para superar os desafios apresentados nos campos de experiências, a fim de tornar o ambiente da educação inclusivo, não apenas com relação ao espaço, mas principalmente em relação ao planejamento de práticas pedagógicas. Ao oferecer múltiplas formas de engajamento, representação e expressão, o DUA permite que cada criança aprenda no seu ritmo e da sua maneira, respeitando sua individualidade e potencializando suas capacidades.*

*O estudo evidenciou a importância da formação continuada para que os professores se apropriem do DUA e o utilizem como ferramenta para criar um ambiente acolhedor, rico em oportunidades de aprendizagem para todas as crianças. A investigação também destacou a necessidade de múltiplos apoios para que a inclusão se torne uma realidade na Educação Infantil, incluindo recursos materiais, pedagógicos e humanos.*

*Embora o trabalho tenha se concentrado em uma escola pública municipal, seus resultados podem ser relevantes para outros contextos educacionais. O jogo*

*"Equali" e as reflexões aqui apresentadas podem inspirar outras escolas e professores a buscarem soluções para a construção de ambientes inclusivos na Educação Infantil.*

*Por fim, creio que minha pesquisa tenha contribuído para a Educação Infantil ao aprofundar a discussão sobre a inclusão e o DUA, oferecendo um produto educacional inovador e de potencial prático para auxiliar os professores na construção de atividades pedagógicas inclusivas. Espero que o percurso que aqui finalizo possa inspirar novas investigações e ações que promovam a inclusão e a equidade na Educação Infantil.*

*Verão de 2025*

*Taiane Marques dos Santos*

## REFERÊNCIAS

AGOSTINI, A. J. A. **A formação de professores a partir da reflexão sobre as práticas inclusivas**: aproximações com o *design* universal para aprendizagem. Dissertação (Mestrado em Educação). 2021. – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2021.

ARAÚJO, A. L. C. de. Infância e educação: o papel da criança na família e na escola. **Aprender**: Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação, Vitória da Conquista, v. 1, n. 1, p. 49-56, 2003.

ARAÚJO, U. F. *et al.* **Programa ética e cidadania**: construindo valores na escola e na sociedade: inclusão e exclusão social. Organização FAFE – Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (USP). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRAGA, J. C. (org.). **Objetos de aprendizagem**: volume 1 - introdução e fundamentos. Santo André: Editora da UFABC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2001

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Inclusão Social: Inclusão e Exclusão Social**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação. 2013. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm). Acesso em: 8 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines**. [s.d.]. Disponível em: <https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl>. Acesso em: 9 jun. 2023.

CARVALHO, T. C. P. de. **Arquitetura escolar inclusiva**: construindo espaço para Educação Infantil. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo). 2009. – Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Carlos, São Carlos, 2009.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portal de Periódicos da CAPES**. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php>. Acesso em: 9 jun. 2023.

COSTA-RENDERS, E. C.; BRACKEN, S.; APARÍCIO, A. S. M. O Design Universal para Aprendizagem e a Pedagogia das Estações: as múltiplas temporalidades/espacialidades do aprender nas escolas. **Educação em Revista**, v. 36, 2020.

DELORS, J. *et al.* **Educação**: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1996. v. 6.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. v. 1. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 2016.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Interloquções com Marilyn Cochran-Smith sobre aprendizagem e pesquisa do professor. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 65, p. 26-52, 2016.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. São Caetano do Sul. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/sao-caetano-do-sul.html>. Acesso em: 8 jan. 2024.

LARROSA, J. *et al.* **O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro: imagens do outro**. Petrópolis: Vozes, 1998.

LIMA, M. E. C. de; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, v. 31, p. 17-44, 2015.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo: Summus, 2003.

MOURA, J. F. de; NACARATO, A. M. A entrevista narrativa: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, n. 1, p. 15-30, 2017.

NÓVOA, A. Escola e professores: proteger, transformar valorizar. 2022. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2024.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Agenda 2030 - Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil**. 2023. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4>. Acesso em: 12 jan. 2024.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Objetivos de Desenvolvimento do Milênio**. Disponível em: <http://www.odmbrasil.gov.br/os-objetivos-de-desenvolvimento-do-milenio>. Acesso em: 12 jan. 2024.

PMSCS. Prefeitura Municipal de São Caetano do Sul. Programa Inclusão Escolar na Rede Municipal de São Caetano.

**YouTube.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=F39cAZBoW4g>. Acesso em: 09 jan. 2024.

PULINO, L. H. C. Narrativas, infância e educação: reflexões e perspectivas. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 23, n. 51, p. 412-427, 2017.

MICHAELIS. **Dicionário Michaelis Online.** 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 26 fev. 2024.

SEEDUC. Secretaria Municipal de Educação de São Caetano do Sul. **Números da Rede.** Disponível em: <https://www.saocaetanodosul.sp.gov.br/secretaria/4>. Acesso em: 09 jan. 2024.

PRAIS, J. L. de S. (2020). **Formação de professores para o desenvolvimento de práticas inclusivas baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem:** uma pesquisa colaborativa. Tese (Doutorado em Educação). 2020. – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

UNIVERSIDADE DE SANTO CAETANO DO SUL (USCS). **Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE.** Disponível em: <https://www.uscs.edu.br/pos-stricto-sensu/ppge/mestrado-profissional-em-educacao>. Acesso em: 9 jun. 2023.

REGGIO CHILDREN. **As cem linguagens em mini-histórias contadas por professores e crianças de Reggio Emilia.** Tradução de Guilherme Adami. Porto Alegre: Penso, 2020.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia:** Escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

SANTOS, B. S. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências.** [s.d.]. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10316/10810>. Acesso em: 22 jan. 2024.

SASAKI, R. K. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SCIELO. **Scientific Electronic Library Online.** Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em: 9 jun. 2023.

SMESCS. Secretaria Municipal de Educação de São Caetano do Sul. **Currículo Municipal de Educação**. 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1eCFz0KK2aXIVBTLLeZAP8eSyUt8DbxWfF/view>. Acesso em: 11 jun. 2023.

SHULMAN, J. H.; SHULMAN, L. S. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos CEnPEC**, v. 6, n. 1, 2017.

UNICEF. Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 16 jan. 2024.

UNICEF. Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância. **Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20os%20Direitos%20Económicos,%20Sociais%20e%20Culturais.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2024

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fonte, 1984.

ZANI, T. A poesia na ação poética de escrita de cartas. **Língua & Literatura**, v. 20, n. 2, 2017. Disponível em: <https://www.lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/81/87>. Acesso em: 13 fev. 2024.

ZERBATO, A. P. **Desenho Universal para Aprendizagem na perspectiva da Inclusão Escolar**: Potencialidades e Limites de uma Formação Colaborativa. Tese (Doutorado em Educação Especial). 2018. 298f. — Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

## APÊNDICE A – CARTA-CONVITE

Queridas(os) educadoras(es),

**Queremos convidá-las (los) a escrever uma carta pedagógica destinada à educadores iniciantes que estão se preparando para o exercido da profissão docente.**

**O objetivo da carta** é oferecer dicas pedagógicas e encorajadoras para aqueles que estão começando a sua carreira no magistério. Acreditamos que a sua experiência pode ajudar esses novos educadores a entenderem os desafios e a implementar práticas inclusivas nas escolas. **Você deve incluir na sua carta:**

- **Sua Experiência:** fale um pouco sobre sua experiência com a Educação Inclusiva, compartilhando como você tem trabalhado para incluir todos os educandos em suas atividades.
- **Desafios:** conte sobre alguns desafios que você encontrou ao tentar implementar práticas inclusivas e como você conseguiu superá-los.
- **Estratégias e Dicas:** ofereça algumas estratégias ou dicas que você acha que são úteis para promover a inclusão e equidade em sala de aula, por exemplo, como criar um ambiente acolhedor e participativo para todos na Educação Infantil.
- **Palavras de Encorajamento:** compartilhe algo que tem te encorajado a seguir nas trilhas da Educação Inclusiva.

Escreva de maneira simples e direta, não se preocupe com formalidades, pois o mais importante é que sua carta seja clara e inspiradora.

- **Prazo:** escreva a sua carta no prazo de uma a duas semanas e a pesquisadora irá retirar pessoalmente no local de trabalho. Caso deseje digitar a sua carta, você pode enviá-la para este email: [taianesabio@gmail.com](mailto:taianesabio@gmail.com)

São Caetano do Sul, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

Muito obrigada pelo apoio!

Taiane Marques dos Santos

## APÊNDICE B – CARTAS PEDAGÓGICAS

### Carta 1

Aos meus futuros colegas de profissão!

Sou professora, há 28 anos na Educação Infantil, e posso afirmar que o caminho não foi fácil até aqui.

No início tive medo de não conseguir, de não estar preparada para trabalhar com crianças pequenas, salas numerosas, mas a cada dia eu procurava dar o melhor de mim, estudando, conversando com colegas, me aperfeiçoando, mas foi na prática do dia a dia com muita paciência e dedicação para enfrentar os desafios que me apaixonei pela profissão e por cada criança que passou por minhas mãos, umas diferentes das outras, cada uma com suas necessidades e diferenças. Novos desafios foram surgindo e nem sempre foi fácil, mas no final quando vem o reconhecimento do nosso trabalho, como um sorriso sincero de uma criança, um “*eu te amo*” espontâneo, um olhar, um abraço super apertado, um beijo, nos faz perceber que tudo valeu a pena e quando nos damos conta de que vencemos os desafios ganhamos forças para seguir em frente nessa profissão tão desvalorizada, é difícil, mas só quem é educador de verdade não perde o amor pela profissão.

Ame o que você faz! Esperamos vocês!

Com carinho,

Professora Beatriz

## CARTA 2

Aos professores iniciantes

Sou professora há quase 23 anos e posso assegurar que não existe nenhuma “receita pronta” para nossa atuação profissional. Quando nos permitimos aprender com as crianças, dentro da diversidade que nos desafia a cada dia, nosso trabalho flui porque elas nos indicam o caminho. Admitir que não sabemos tudo é algo necessário para que sigamos desenvolvendo nossa profissionalidade que começa e nunca termina, está permanentemente em construção. O olhar amoroso que acolhe constantemente com firmeza de propósito são alguns pilares essenciais nessa jornada.

Bora lá, precisamos de “sangue novo” na educação...

Com Carinho,

Professora Patrícia

### Carta 3

Aos iniciantes e futuros professores

Sou professora há 17 anos na Educação Infantil. Espero que você conquiste em sala, seus sonhos da escolha do curso.

A luta é árdua, as vezes nos arrependemos, mas seguimos estudando, trabalhando e nos reconstruindo a cada dia.

Lembre-se sempre dos seus sonhos, mesmo que a realidade seja difícil.

Professora Anna Tamires

**Carta 4**

São Paulo, 15 de Outubro de 2024

Estimados professores, bem-vindos!

Venho através desta cartinha mencionar a paixão por trabalhar com crianças na Educação Infantil há 37 anos. Onde temos de ter muita paciência, criatividade e habilidade de comunicação. A admiração que sempre tive pelos meus pequenos me deu alegria, dobrou a minha motivação e facilitou o meu aprendizado no decorrer dos anos. Mas para chegar nesse aprendizado consciente, precisei promover o bem-estar da criança no aspecto físico e emocional.

Professora Araci

## Carta 5

Futuro Pedagoga(o) ou Professor(a)

Você já percorreu um incrível percurso de aprendizado, demonstrando muito esforço, persistência e dedicação, porém esse é apenas o início do longo caminho do magistério, sempre precisará se renovar e aprender, pois cada novo ano letivo traz demandas para as quais você nem imagina a dimensão de novos aprendizados que precisará.

Cultive sua curiosidade pelo mundo e pelos seres que contemplarem seu mundo, explore além dos limites conhecidos e nunca se canse de aprender mais e mais, seja com livros, pessoas ou qualquer outro meio que se apresente. Todo esforço dedicado ao seu conhecimento é um investimento para seu futuro, suas realizações.

Preparar-se para sala de aula? Você jamais estará realmente preparado, as demandas são cada vez maiores, as exigências nunca tem fim, a gratidão é uma palavra fora de moda e o dia dos professores é só mais um dia no calendário escolar.

Cada dia, um novo desafio, rara é a formação que faça sentido na prática e os percalços são tantos, mas esse é nosso ofício, a missão que escolhemos para nós e sigamos gratos por cada pequena vitória, por cada dia que o progresso se mostrou presente aos seus olhos, mesmo que muitos nem reparem. Cuide de seu coração, se brinde para fazer o melhor para você e por aqueles que a você for confiado.

Professora Cassia

**Carta 6**

Pedagogo (a)

Mantenha sempre um olhar atento e comprometido para construir alternativas e enfrentar desafios.

Seja ético (a), crítico (a), se inspire no seu melhor, não se deixe abalar com números maquiados pelo marketing político.

Só quem está na sala de aula conhece a realidade.

Professora Eliane

## Carta 7

Aos professores iniciantes

Sou professora há quatorze anos e por meio desta carta, venho alertá-las aos muitos desafios que terão pela frente na jornada que iniciam.

A educação está mudando, as inclusões estão aumentando cada dia mais, e para mim, este é o maior e mais difícil desafio nos dias de hoje. As políticas públicas apresentam nas leis muitos direitos, porém no dia a dia não garantem a assistência profissional especializada necessária dentro das escolas de Educação Infantil.

Na educação precisamos nos atualizar a todo tempo, estudar muito, ter várias referências. É necessário muita sabedoria, paciência e resiliência para lidar com pais e famílias ausentes e disfuncionais, gestores e tantas outras cobranças.

Virão dias que pensarão em desistir, como tive muitos, pois além de tudo, não somos valorizados financeiramente e profissionalmente, mas ao pensar na diferença que podemos fazer, através do nosso árduo trabalho na vida de uma única criança, esperar, despertar sonhos, fazer acreditar no potencial existente dentro de cada ser e contribuir no crescimento intelectual, ético, e no desenvolvimento integral de cada indivíduo, é o que nos move.

Professora Giovanna

## **APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DO SEGUNDO ENCONTRO COM AS PROFESSORAS, SOBRE AS CARTAS PEDAGÓGICAS**

### **- Uma mensagem aos professores iniciantes:**

Nós também já fomos iniciantes. Quando iniciamos a nossa carreira não sabíamos de nada, mas com o tempo, lendo e aprendendo, fomos nos desenvolvendo. Mesmo sem todo o apoio que gostaríamos, cada uma de nós foi construindo seu próprio caminho, com a orientação de colegas mais experientes. Participamos de formações, como o que teve recentemente de inclusão no Cecapec, que abordou sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem. Cada criança e cada escola tem suas particularidades e precisa se preparar para atender às necessidades de todos. Isso depende muito do apoio da direção e da Secretaria de Educação. Enquanto não temos todo esse respaldo, vamos fazendo o melhor que podemos com os recursos que temos.

### **Professora Araci**

#### **- Em que momento você sentiu que conseguiu acolher a criança?**

Vamos pensar o caso de uma criança que está conosco há dois anos, por exemplo. Quando ela chegou na escola, ainda não andava e se arrastava pelo chão. Ela tem uma síndrome rara, além do albinismo e da baixa visão. Depois de conversar com a mãe desta criança, comecei a trabalhar em suas necessidades específicas.

Esta criança fazia fisioterapia com cavalos (equoterapia) e fonoaudiologia. Essa parceria foi muito importante por um tempo, mas infelizmente a mãe dela começou a faltar às sessões e a ela perdeu a vaga.

Aos poucos, com muito apoio, a ela conseguiu dar seus primeiros passos. Hoje, ela anda, mas ainda precisa de ajuda para se manter em equilíbrio.

Neste processo a... está indo muito bem! Procurei pesquisar e ler bastante para entender como ajudá-la da melhor forma e o resultado está aí para todo mundo ver. Hoje ela fala, anda, brinca e até discute! Isso mostra que não podemos esperar que

as coisas aconteçam por mágica. A gente precisa ir atrás, procurar soluções e fazer o nosso melhor para ajudar cada criança a crescer e aprender.

**- No dia a dia, como você garante que todas as crianças se sintam acolhidas, incluindo aquelas que necessitam de atenção especial?**

Em minha sala, observo as crianças durante as atividades. Como a sala costuma ser cheia, adapto o espaço de acordo com as necessidades de cada um. Por exemplo, durante algumas atividades, coloco a mesa de uma criança com necessidades especiais ao meu lado para oferecer suporte individualizado ou peço a um auxiliar para acompanhar esta criança de perto.

**- As professoras iniciantes estão com dúvida se se sentirão preparadas para atender às necessidades inclusiva de todas as crianças?**

Acho que nunca me sentirei totalmente pronta, mas o importante é querer aprender e me dedicar. Acredito que eles evoluíram bastante e, nesse processo, nunca me senti despreparada. Quando vejo as crianças evoluindo, como a..., me sinto mais confiante. Aprendo um pouquinho a cada dia e vou melhorando cada vez mais. E para isso, preciso me informar, ler bastante e pedir ajuda para os colegas.

Neste tempo, acho que as professoras de Educação Inclusiva, quando veem dão algumas ideias, mas quem me ajudou de verdade foram a Auxiliar de Direção e Professora, nossa assistente e Professora. Elas me passaram material para ler e me deram várias dicas que fizeram toda a diferença.

**- E os Campos de Experiência e os conhecimentos que você tem sobre o DUA ajudaram a incluir as crianças?** Com certeza ajudaram, mas é preciso criar materiais diferenciados para cada um. A ..., por exemplo, já rabisca e reconhece o nome dela e dos amigos. Só que para escrever, ela precisa de um molde de seu nome (forma vazada), senão não consegue. Então, nós fizemos um molde do nome dela e ela, com nossa orientação, vai tentando copiar. É assim: nós precisamos criar materiais diferentes para cada criança e ver o que funciona melhor.

A Maria Fernanda tem o crachá do nome dela com foto para reconhecer que o nome é dela. Ela não fala, mas ela sabe que Maria Fernanda é o nome dela, tanto é que ela ri quando ouve Maria Fernanda. Ela precisa desse material concreto. No mais, é

preciso correr atrás para não sentirmos que não temos capacidade e nós, professores, devemos buscar por nós mesmos as soluções, em vez de ficarmos dependendo dos outros, porque apoio total nunca vamos ter.

**- Você disse que participou de uma formação do DUA no CECAPE e participou das duas formações oferecidas pela professora Elizabete e da que eu ofereci aqui na escola, você teve alguma dificuldade para entender a proposta do DUA?**

Então tudo isso depende de uma equipe, por exemplo, a equipe tem que estar aqui para preparar esse material. Esse desenho vem da engenharia, um exemplo o pessoal vai fazer fisioterapia na clínica a criança vai lá e tem o desenho do circuito então foi feito um desenho para aquilo. Só que nas escolas não tem isso, eu acho que ainda tá muito defasado, está muito longe do que a gente pensa.

**- Tem também uma outra coisa que o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) proporciona, que acho que nós como equipe fazemos bastante aqui na escola que é oferecer múltiplas formas de aprendizagem, nós sempre estamos avaliando as crianças e tentando oferecer a melhor formas para as crianças aprenderem, acho que disso a gente pode falar porque é uma coisa que a gente faz?**

No desenho em si conseguimos abstrair muitas coisas da criança: Como no cartão que eu pedi para fazer. Isso aqui ó, o cartão que ela fez, ela quis fazer porque trabalhamos a primavera. Ela achou que a gente a elogiou no desenho do painel, então ela fez da cabeça dela. E aqui também ó essa criança.

**- Provavelmente aprende mais pela imagem né? Cada criança aprende mais de uma forma.**

Então nessa parte do desenho sim. Se expressa mais através da imagem, talvez ela aprenda mais através de imagem.

**Professora Giovanna**

**- Eu queria que você falasse um pouco agora...**

É eu concordo com a fala dela, é bem isso mesmo, muitas vezes é nós por nós mesmos e falando da fala da colega sobre sentir que não está preparado eu acho que ela quiz dizer que a gente acha que nunca vai estar totalmente preparado porque sempre tem um novo desafio, sempre uma nova turma, no ano que vem teremos novas crianças e cada criança é única você não pode colocar todo mundo como igual.

Quando lemos sobre educação, vemos que cada criança é única, um ser individual com suas características pessoais. Não é possível afirmar que todos os anos serão iguais. Acredito que a colega tenha expressado na carta que nunca nos sentiremos totalmente preparados, pois cada ano traz um novo grupo de crianças, com suas particularidades. Aprendemos com cada uma delas, e as necessidades mudam a cada turma. Novas crianças, novas síndromes, novos desafios e novas aprendizagens que exigem pesquisa e dedicação. Cada criança nos mostra como devemos trabalhar.

Ao assumir um novo grupo, independentemente das síndromes e questões envolvidas, é fundamental sentir o grupo como um todo. Já trabalhamos juntos em grupos anteriores e sabemos que para preparar uma sequência ou um projeto é necessário realizar uma sondagem inicial para identificar os interesses das crianças. A partir dessa análise, podemos iniciar um trabalho mais personalizado e adequado às necessidades do grupo. É fundamental conhecer cada criança e adaptar nossas ações conforme as suas necessidades.

O que se aplica a um grupo não se aplica necessariamente a outro. Por isso, é fundamental realizar uma sondagem inicial para identificar as características e preferências de cada grupo. A partir desses dados, podemos desenvolver propostas, sequências e projetos mais adequados. Os campos de experiência ajudam muito e acho que ajuda sempre, só que a gente tem que pesquisar o grupo antes.

### **Professora Beatriz**

#### **- Como você tem enfrentado estes desafios apontados nas cartas?**

Bom, em relação a inclusão, eu sempre tive e tenho dificuldade. Não me sinto preparada totalmente ainda, pois cada ano é uma novidade. Quando eu tinha a Nicolly, foi umas das minhas primeiras inclusões mais difíceis. Eu não sabia o que fazer. Com

o passar do tempo tive o Henrique com uma síndrome que nunca tinha ouvido falar. A Síndrome de Noonan. A mãe conversou muito comigo, a professora de AEE, e fui pesquisar e estudar. Ele deu muito trabalho no início, mas me dediquei bastante e o acolhi, pois ele tinha medo, e procurei dar uma atenção especial a ele, e deu certo. O Gabriel, aprendi muito com ele também. Tanto que chegou um momento que nos entendíamos muito bem, ele até se sentava com as crianças e brincava. O Enrico estudei bastante também, muitas reuniões com a mãe dele. Com a terapia dele, foi um dos mais difíceis, o Anthony, muito cuidado. Mas eu acabei buscando formas de acalmá-lo quando desorganizava.

O Anthony conquistei e conseguia acalmá-lo jogando dominó. Mas tudo eu tentava até encontrar o que dava certo. Sempre também com tudo diferenciado com o Enrico.

Não estamos preparadas, cada ano é diferente, cada criança é única, e precisamos estudar muito, e trocar muitas ideias com as colegas, a coordenadora ajuda muito.

Acredito que do início até hoje estou mais preparada, apesar dos casos estarem aumentando muito. Atividades em *pequenos grupos* ajuda também no acolhimento.

As crianças precisam se sentir seguras com os adultos também, saber que podem confiar. Isso também é acolhimento a meu ver. E no final quando vemos o retorno, o progresso é bem gratificante.

### **Professora Anna Tamires**

#### **- Retomando a pergunta, você acha que os professores se sentirão preparados em algum momento para lidar com a demanda da Educação Inclusiva?**

Sobre a falta de preparo é uma situação comum, tenho buscado um aprimoramento com os meus próprios recursos na busca de aprendizado, conhecimento e um processo contínuo e desafiador, sempre priorizando o bem-estar das crianças.

Aqui nós damos o nosso melhor, mas falta respaldo para nós, atendimento psicológico porque nós precisamos de apoio também. Nós oferecemos o nosso melhor, da melhor maneira, procuramos estudar, se aprofundar. Mas falta apoio de AEE, de profissionais capacitados para nos ajudar, para dar esse apoio que nós precisamos. Mas precisa ser um trabalho contínuo não um trabalho uma vez por semana e tem semanas que

nem tem este respaldo. Então a gente trabalha da nossa maneira e sempre estudando.

**- Você acha que os Campos de Experiência podem ajudar com estes desafios?**

Eu acredito que é meio generalizado, ele não é tão específico, acredito que falta muito ainda para aprimorar, acho que é meio superficial”.

**- E de acordo com as cartas o desafio para crianças seria o acolhimento como você faz isso em sala de aula?**

Busco saber as preferências, dificuldades e interesses únicos de cada criança para adaptação de propostas, interações e brincadeiras, garantir a segurança, organizar materiais adaptados, que no caso eu mesma confecciono como brinquedos, materiais com diferentes texturas, sons e formatos. Trabalho com *pequenos grupos* para criar laços de amizade e permitir um acompanhamento mais próximo e inclusivo. Além de respeitar e compreender mostrando que cada criança tem suas próprias características.

**Professora Eliane**

Para acolher a criança acho que é fundamental envolver a turma como um todo com brincadeiras. Assim, promovendo laços de afeto com os demais da turma, o que facilita o desenvolvimento de competências emocionais e psicossociais.

Com relação a estar preparado ofereço a dica que se prepare em cursos, estudos e o principal a vivência em sala de aula (realidade) te ajuda enfrentar essas dificuldades.

Nós precisamos ir atrás de fazer cursos, precisamos tomar essa iniciativa e não esperar alguém vir aqui para nós auxiliar. Eu acho que falta muito ainda acho que é um caminho bem longo ainda a ser percorrido para Educação Inclusiva acontecer.

**Professora Cassia**

**- Você falou dois pontos importantes de que o professor “jamais estará preparado” e que é “rara a formação que faça sentido na prática” você poderia explicar estas considerações?** Sobre a formação dos professores eles estão em constante formação eu acho que não existe formação voltada para o público de Educação Inclusiva, eu acho que existe uma carência muito grande.

As crianças são diversificadas nenhuma é igual a outra, as formações são quase que nulas nessa área, eu não vejo trabalho nesse sentido, eu acho que esse é o problema.

**- E o que você faz para superar isso na sala de aula?**

Aí é caso a caso, você tem que trabalhar e fazer mágica. E é por isso que eu digo que os professores nunca estarão prontos. Se vira nos 30.

**- E sobre o que a gente sabe, sobre os Campos de Experiência e o que aprendemos juntas sobre o DUA, você acha que eles podem ajudar nesses desafios?**

Sim, com certeza, eles são os norteadores.

**Patrícia**

Não existe receita pronta e sim disponibilidade para aprender e ousar fazer diferente até acertar. O que serve para uma criança pode não servir mais daqui 5 minutos, então as soluções se tornam provisórias e precisamos aprender a lidar com isso. Reitero o que escrevi na carta, somos profissionais da educação num contexto de transformações sucessivas e contínuas, o que exige de nós abertura ao novo para que o aperfeiçoamento seja constante.

Convido vocês a refletir aqui comigo sobre o que é ser professor. Penso que na prática fica evidente que é mais que um dom. Vamos nos construindo professores no chão da escola, no convívio diário com as crianças, nas interações que geram trocas de experiências, saberes e constituem-se em novos conhecimentos. Isso cria memória e nos afeta de forma mútua. Nesse sentido, quanto mais diversa e desafiante, mais crescemos se estivermos abertos a esta experiência. Para isso acontecer, acolher é um verbo imprescindível. Acolher as crianças, os educadores e suas famílias. A estrutura da Educação Infantil pelos campos de experiências e não mais disciplinas ou eixos, favorecem o trabalho com olhar integrado e com respeito ao desenvolvimento individual. Vale o investimento em pensar fora da caixinha e ousar construir experiências de aprendizagem de uma forma diferente daquela quando éramos crianças. Nesse sentido o DUA é para todos, independente dos rótulos que costumamos utilizar para as crianças. Como fazer? Estudando para aplicar na realidade que tivermos.

“Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira, às 4 horas da tarde. Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. Paulo Freire

## APÊNDICE D – MAPAS MENTAIS PRODUZIDOS PELAS PROFESSORAS

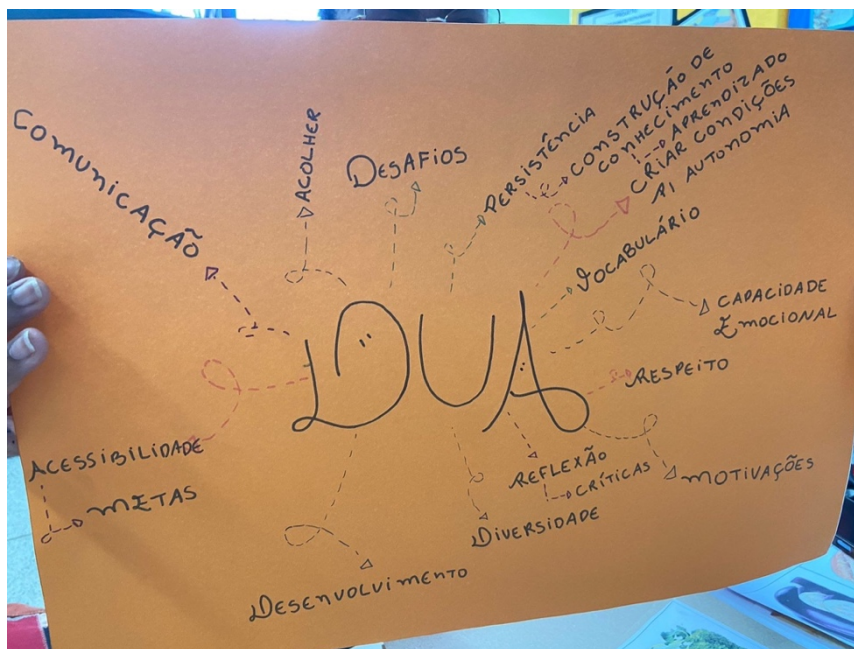


Imagem 1 - Mapa Mental sobre o DUA

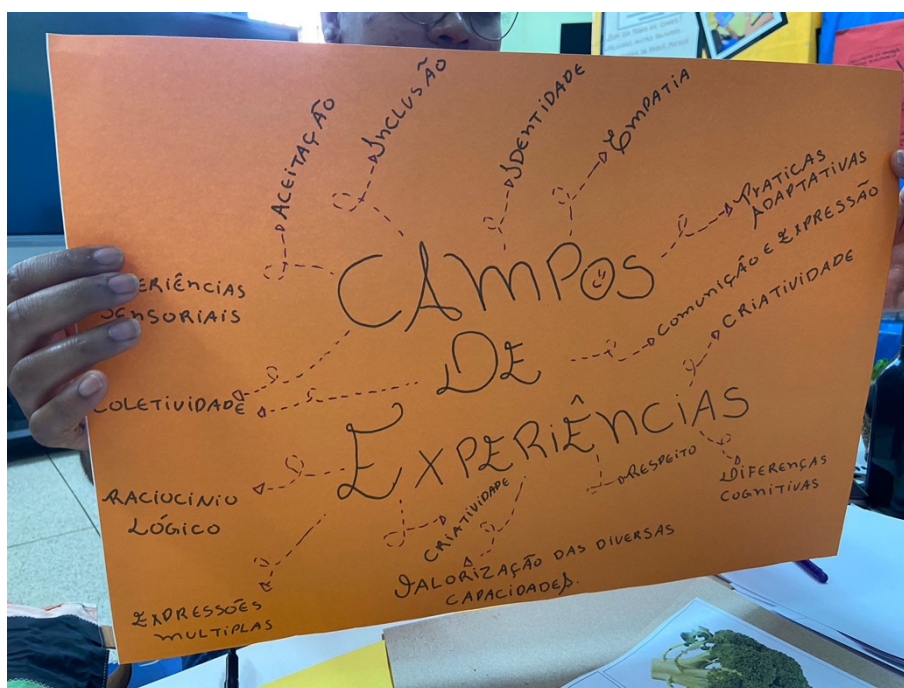


Imagem 2 - Mapa Mental sobre os Campos de Experiências