

AÇÕES INCLUSIVAS NO PROGRAMA LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL (LEEI) DA REGIÃO CENTRO-OESTE

INCLUSIVE ACTIONS IN THE READING AND WRITING PROGRAM FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION (LEEI) IN BRAZIL'S MIDWEST REGION

José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
eduardo.lanuti@unesp.br

Paula Mieco Koizumi Masuyama

paulamasuyama@gmail.com
Prefeitura Municipal de Presidente Prudente

RESUMO

O propósito deste texto é analisar a elaboração do primeiro caderno de formação do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) da Região Centro-Oeste, a partir das experiências de um membro da equipe geral. Tal análise foca nas ações inclusivas propostas pelo Programa e descritas no caderno, e foi desenvolvida em narrativas a partir de três eixos temáticos: 1) pressupostos da educação inclusiva; 2) especificidades da Educação Infantil; e 3) formação de professores. A elaboração desse caderno passou por desafios que, analisados, podem possibilitar uma compreensão a respeito das possibilidades, limites e intenções do Programa, que é novo em todo o país, e das potencialidades da Educação Infantil para ser uma etapa educacional, de fato, inclusiva.

Palavras-chaves: Educação Infantil. Educação Inclusiva. Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil.

ABSTRACT

This text aims to analyze the release of the first training manual of the Reading and Writing Program for Early Childhood Education (LEEI) in Brazil's Midwest Region, based on the experiences of a member of the general team. The analysis focuses on the inclusive actions proposed by the Program and described in the manual, and it is narratively developed considering three main thematic areas: 1) the assumptions of inclusive education; 2) the specificities of Early Childhood Education; and 3) teacher training. The preparation of this manual presented challenges which, if analyzed, may shed light on the possibilities, limitations, and purposes of the Program — a new initiative across the country — as well as the potential of Early Childhood Education to become truly inclusive.

Keywords: Early Childhood Education. Inclusive Education. Reading and Writing Program for Early Childhood Education (LEEI).

1. INTRODUÇÃO

O Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) é promovido por meio de uma parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e as universidades estaduais e federais do Brasil. Tem por objetivo ofertar formação continuada a profissionais da Educação Infantil para criar a cultura da oralidade, leitura e escrita na rotina das crianças apoiando o desenvolvimento de práticas educativas capazes de ampliar as experiências da infância em múltiplas linguagens.

O LEEI está vinculado ao Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, do Governo Federal - uma nova política de alfabetização lançada em 2023 - que defende o protagonismo dos estados e municípios com a indução, coordenação e assistência técnica e financeira da União. Essa nova política é baseada em cinco eixos, sendo eles a Gestão e Governança, Formação de Profissionais de Educação, Infraestrutura Física e Pedagógica, Reconhecimento de Boas Práticas e Sistema de Avaliação.

O LEEI toma como base a ideia de que embora a Educação Infantil não tenha como objetivo principal a alfabetização, toda criança tem direito ao acesso à cultura escrita e, para tanto, a familiaridade com as linguagens oral e escrita é fundamental para o desenvolvimento da criança e constitui um processo que se inicia desde cedo e se desenvolve ao longo de toda a vida. Deste modo, entendemos que a proposta é garantir que as crianças desde pequenas tenham diversas oportunidades de experienciar ambientes ricos e intencionais de uso da linguagem. Afinal, como nos ensinou Paulo Freire (2006), anterior à leitura da palavra, há uma leitura de mundo e com a posterior leitura da palavra escrita, amplia-se a leitura de mundo.

A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) é a responsável pela formação dos estados da Região Centro-Oeste. Em 2024, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e o Distrito Federal aderiram ao Programa LEEI. Goiás foi o único que não integrou o grupo de estados participantes dessa região do país.

A equipe geral do LEEI da Região Centro-Oeste (LEEI-CO) foi escolhida com base nas experiências dos professores em relação à Educação Infantil, à alfabetização e à educação inclusiva - eixos centrais do Programa. Dentre os membros estavam dois assessores de ações inclusivas, sendo um deles o primeiro autor deste texto.

Uma das primeiras atividades desenvolvidas pela equipe geral do Programa LEEI da Região Centro-Oeste foi a elaboração de seu primeiro caderno de formação. Esse material foi composto por atividades a serem desenvolvidas na Educação Infantil visando a apropriação da linguagem oral e escrita pelas crianças. Tais atividades incluem diferentes tipos de textos e exigem dos professores a consideração da especificidade de cada turma, uma vez que são atividades abertas que permitem determinados ajustes de acordo com o contexto em que serão desenvolvidas. Nesse sentido, estimulam a autonomia dos professores no planejamento e desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Consideramos importante destacar o movimento do grupo ao pensar no primeiro caderno de formação do LEEI-CO. A preocupação esteve voltada a pensar na participação ativa de todas as crianças em cada atividade proposta, a partir da potencialidade de cada uma delas, visando seu desenvolvimento pleno, o direito de acesso ao conhecimento e à cultura em um espaço coletivo marcado pela diferença humana - a escola comum do ensino regular. Em outras palavras, o caderno de formação ao qual nos referimos destaca a preocupação do LEEI-CO com a inclusão.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (Brasil, 1998) refere que nas últimas décadas houve uma expansão no nosso país da Educação Infantil dada a importância das

experiências na primeira infância com respeito e consideração à diversidade cultural da sociedade brasileira. É nesse contexto que o grupo inicia a reflexão a respeito da Educação Infantil, na perspectiva inclusiva da educação, para elaborar o material de orientação do trabalho a ser desenvolvido pelos professores. De acordo com os pressupostos do LEEI-CO, tal material deveria proporcionar um ambiente que ampliasse as experiências das crianças com a linguagem oral e escrita construindo um alicerce para que se tornem, futuramente, leitores e escritores habilitados.

Acreditamos que uma análise das experiências construídas nesse processo de elaboração do referido caderno pode possibilitar uma compreensão a respeito das possibilidades, limites e intenções do Programa, que é novo em todo o país, e das potencialidades da Educação Infantil para ser uma etapa educacional, de fato, inclusiva. Esse é o nosso objetivo neste texto.

O caminho metodológico escolhido para interpretar as experiências no LEEI, refere-se à produção de narrativas, disparadas a partir de falas dos participantes nos momentos de reunião para o planejamento das atividades do Programa, que compuseram seu primeiro caderno de formação. Conforme Prado e Soligo (2005, p.3), “a narrativa supõe uma sequência de acontecimentos, é um tipo de discurso que nos presenteia com a possibilidade de dar à luz o nosso desejo de os revelar”.

Nesse sentido, a narrativa é impregnada de experiências individuais (interpretativas) e subjetivas dos acontecimentos e situada de forma que tenha sentido (Garcia e Souza, 2018). Isso significa que as narrativas são nossas apreensões e representações da realidade, por isso são permeadas por significados e (re)interpretações, como nos apresenta Cunha (1997).

As narrativas foram criadas a partir de três eixos temáticos: 1) pressupostos da educação inclusiva; 2) especificidades da Educação Infantil; e 3) formação de professores.

2. NARRATIVA I: PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

“A questão da inclusão no LEEI tem que ser pensada com calma. Hoje tem chegado muitos alunos com deficiência na Educação Infantil”.

“Os assessores de ações inclusivas já participarão deste momento inicial de elaboração do caderno ou haverá um momento depois, só para conversarmos sobre isso?”.

“Depois de elaborarmos todas as atividades deste caderno de formação, o pessoal da inclusão vai ajustar as propostas?”.

Os trechos das narrativas, acima apresentados, foram extraídos da primeira reunião com os membros da equipe de coordenação geral do LEEI, região Centro-Oeste, ocorrida no início de 2024. A união dos temas Alfabetização, Educação Infantil e Inclusão denota a preocupação da coordenação geral em relação às ações inclusivas. Previa-se que seria um grande desafio articular esses temas. E foi!

Na roda de conversa inicial, momento em que os membros da equipe se apresentaram, ouvimo-nos atentamente. Era grande a preocupação do grupo em relação ao que, de fato, o LEEI desejava: o desenvolvimento de práticas pedagógicas que possibilitassem e ampliassem o universo de experiências das crianças com a linguagem oral e escrita, considerando a perspectiva inclusiva da educação.

Sabemos que, no Brasil, a universalização do acesso à educação comum trazida pela Constituição Federal de 1988 significou enorme avanço civilizatório, uma vez que a história da educação em nosso país é marcada pela exclusão daqueles que não correspondiam aos critérios seletivos do

sistema regular de ensino. No entanto, a entrada incondicional de todos os estudantes às escolas comuns não foi e tampouco tem sido suficiente para que a inclusão aconteça. Esse foi um dos pontos discutidos no primeiro encontro com a equipe.

Os assessores de ações inclusivas trouxeram ao debate o fato de que, depois da entrada, foi preciso (e ainda é) pensar constantemente em medidas estruturais e pedagógicas que favoreçam a permanência e a participação de todos os estudantes na escola comum, segundo a capacidade de cada um, conforme determina o inciso V do artigo 208 da Constituição (Brasil, 1988). No caso da Educação Infantil, esse preceito constitucional deve estar atrelado à necessidade de preservar as especificidades dessa etapa da escolarização. O RCNEI (Brasil, 1998) estabelece que se deve promover o desenvolvimento integral das crianças, considerando a diversidade cultural da sociedade brasileira.

Naquela ocasião, uma das professoras formadoras regionais do LEEI, compartilhou com o grupo algo interessante e necessário. Disse que a integração dos estudantes considerados com deficiência em espaços escolares comuns não foi suficiente para que cada criança tivesse garantido o direito de se desenvolver e aprender segundo sua capacidade, pois os sistemas de ensino ainda definem um modelo preconcebido de estudante. Essa fala nos lembrou o que Mantoan e Lanuti (2022) afirmaram no diálogo que estabelecem no livro *A escola que queremos para todos*. Para os autores, por esse modelo preconcebido, as crianças são comparadas e classificadas entre si, em uma lógica excludente, que faz da escola um espaço inóspito para todos aqueles que não demonstram capacidade de reproduzir o padrão previamente estabelecido.

É comum definir modelos de estudante, de criança, de adulto, de ser humano de modo geral e, nessa direção, alimenta-se a lógica educacional excludente ao estabelecer, nos currículos, habilidades a serem desenvolvidas por todos em um tempo previsto; define-se a criança com desenvolvimento “avançado”, “regular” e “atrasado”; elegemos o melhor estudante da turma etc. Neste contexto, nos lembramos do que Masuyama (2021) afirmou em sua tese de doutorado: na educação escolar ainda existe uma concepção baseada no ideário simplificador e reducionista a respeito do desenvolvimento humano. Sobre essa questão, diversas experiências foram relatadas.

Os assessores de ações inclusivas trouxeram à tona o fato de que, embora a escola, hoje, seja aberta a todas as crianças, estar fisicamente juntos no mesmo espaço não garante por si só que o processo educacional já possa ser considerado inclusivo. Faz-se necessário pensar nas condições de permanência e participação de todos e decidimos coletivamente que o primeiro caderno de formação do LEEI deveria explicitar bem essa ideia até porque a Educação Infantil tem enorme potencial para ser inclusiva.

Acreditamos que a preocupação do Programa em desenvolver um material que fomentasse um espaço de ações inclusivas pautado nas diferentes linguagens, principalmente, nas experiências com a linguagem oral e escrita, reforçaria a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento integral das crianças. A ênfase de uma prática educativa tendo como eixo estruturante a leitura promove o acesso à cultura escrita de todas as crianças com a finalidade de formar leitores e escritores desde a mais tenra idade, a partir da singularidade de cada um deles.

Ao considerarmos as falas dos participantes anteriormente citadas, pudemos identificar dúvidas sobre o que, de fato, é a inclusão. Para compreender o que é a inclusão, pensamos que talvez fosse importante retomar o que ela não é ou os conceitos com os quais ela não se relaciona. Por exemplo, ao contrário do que muitos pensam, a questão de fundo da inclusão não é a diversidade humana. A diversidade se dá no resultado de comparações entre pessoas ou grupos de pessoas; por ela se classifica, nomeia, separa, define. Conforme Silva (2014, p. 100), “a diversidade é estática, é um estado,

é estéril”. Quando definimos as crianças capazes e incapazes, típicas e atípicas, comuns e especiais, atuamos na lógica da diversidade. Questões ligadas à cor, etnia, religião e gênero, por exemplo, são próprias da diversidade e, de fato, precisam ser debatidas na escola e em demais espaços de formação e convívio. No entanto, quando nos referimos à inclusão escolar com foco na capacidade humana, em características que não são externas, a diversidade não é apenas insuficiente como, também, problemática.

A inclusão tem como fundamento a consideração da diferença de cada pessoa, ou seja, a singularidade humana e a capacidade que cada um de nós temos de nos transformar. A diferença é interna, subjetiva e, portanto, incomparável e irrepresentável. Esse ponto foi profundamente discutido na reunião e o grupo demonstrou concordar com os limites da representação produzida pela diversidade.

A priori o grupo tratou de conversar a respeito do posicionamento que o LEEI assumiria: a inclusão funciona a partir de uma lógica que não é a da comparação entre as pessoas; da definição de modelos, de padrão de seres humanos; do pré-julgamento, dentre outros. Isso significa que toda pessoa é diferente em si mesma, ou seja, que não há “a criança diferente” ou “o aluno especial”. Esse pensar exige mudanças conceituais e, conseqüentemente, pedagógicas que vão do planejamento do ensino à avaliação da aprendizagem - da Educação Infantil ao Ensino Superior.

Outro aspecto que precisou ser problematizado naquela reunião foi a ideia de aceitação. Para alguns participantes do encontro, a orientação a ser levada para os professores formadores regionais era a de que, nas atividades propostas, haveria que se pensar na aceitação das crianças com desenvolvimento “diferente”. Pela lógica inclusiva, um aluno não precisa ser “aceito” ou “tolerado”, pois entende-se que aquele a quem foi dada a função de aceitar/tolerar está em condição superior à daquele a quem foi dada a condição de ser aceito/tolerado. Para Silva (2002, p.1), “a diferença não pede tolerância, respeito ou boa-vontade. A diferença, desrespeitosamente, simplesmente difere”. Na inclusão, todas as pessoas simplesmente são como são, isto é, são singulares e tal singularidade precisa ser considerada desde o planejamento das aulas e demais atividades pedagógicas. Sobre isso, algo chamou atenção naquele encontro.

No planejamento do caderno de formação, a fala anteriormente transcrita em que uma das participantes questiona a participação dos assessores de ações inclusivas na reunião, a dúvida dela esteve voltada ao fato de já se pensar nas ações inclusivas ou ser mais apropriado “inserir depois os ajustes referentes à inclusão”. Não era a primeira ocasião que evidenciava a incerteza de um colega de trabalho a respeito do melhor momento para pensar em ações inclusivas.

De modo geral, na Educação Básica essa questão permeia a prática e os momentos de formação e traz à tona a ideia de que a inclusão é algo a ser pensado à parte, depois da aula pronta, da atividade já organizada. Nessa lógica, incluir se reduz à adaptação para alguns do que fora planejado para os demais. Tal dúvida gerou a necessidade de um posicionamento do assessor de ações inclusivas, pelo qual esclareceu que a inclusão é um paradigma educacional que mexe com questões profundas do ensinar e do aprender e que, desde o planejamento das atividades, seria necessário já considerar seus pressupostos.

Outra questão preocupante nos encontros foi a ideia de que a inclusão se refere a um determinado público específico. Esse assunto surgiu à medida que se discutia a importância de pensarmos um caderno de formação que contemplasse atividades diversificadas, a partir dos diferentes modos de desenvolvimento das crianças. Percebemos que alguns participantes entendiam que a perspectiva inclusiva de atividade pedagógica se referia às crianças consideradas com deficiência, autismo ou altas habilidades/superdotação.

Conforme a pesquisa de Rezende (2023), existe uma direta associação que os professores e gestores educacionais fazem entre alunos considerados com deficiência e a inclusão. Infelizmente é muito comum a associação entre inclusão escolar e alunos público-alvo da Educação Especial, mas a perspectiva inclusiva da educação, embora envolva esse público e considere suas necessidades de acessibilidade, não se restringe a um grupo específico.

Na elaboração do referido caderno, sobretudo ao pensar nas atividades a serem desenvolvidas no âmbito do LEEI, o grupo procurou não cometer o mesmo equívoco e se dedicou a pensar no potencial da Educação Infantil para o desenvolvimento de contextos educacionais capazes de considerar a turma toda. Mais especificamente esse ponto será tratado mais adiante.

A educação inclusiva representa um avanço no compromisso da sociedade com o reconhecimento e a valorização da presença de cada um na escola, na sala de aula e em todos os espaços de convívio. É nesse paradigma que se projeta a ideia de que todos, indistintamente, têm direito a um espaço educacional que o acolha e potencialize seu aprendizado e desenvolvimento. O acolhimento incondicional não pode ser realizado quando a inclusão é interpretada pela lógica da adaptação ou pela ideia de que ela se refere a um grupo determinado de estudantes.

Nesse sentido, cabe à escola, desde a Educação Infantil, mudanças necessárias para que as crianças desde muito pequenas experienciem e aprendam novos valores nesse espaço coletivo que, embora assim seja, não anula a singularidade de cada pessoa que a compõe.

No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) garante que, dentro do espaço coletivo e comum a todos - a escola comum - sejam identificadas toda e qualquer barreira que dificulte e/ou impeça uma criança de se desenvolver plenamente. Tal identificação ocorre por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) - o serviço da Educação Especial que visa a acessibilidade por meio do oferecimento de recursos que tornam possível a participação de todos. No entanto, dada a especificidade desse Atendimento, suas funções, objetivos e conteúdos não devem ser confundidos com as atividades curriculares propostas nas salas de aula comuns (salas de referência, na Educação Infantil). A educação inclusiva se faz justamente no olhar atento entre o que é particular (as demandas de acessibilidade de cada pessoa) e o que é coletivo (a aula, o encontro com os conteúdos curriculares, o acesso à informação, a troca, a partilha, o diálogo, as percepções sobre o outro).

Soares (2017) enfatiza que é preciso uma mediação pedagógica que promova efetivamente a inclusão e o acesso democrático ao conhecimento, valorizando a diversidade linguística e cultural dos alunos. Salienta que a escola deve romper com a crença de que todos se encaixam num padrão homogêneo de linguagem. Essa ideia foi explorada na referida reunião e os profissionais presentes concordaram que esse deveria ser um dos nossos “pontos de partida” nas formações a serem oferecidas aos profissionais da rede de ensino que atuariam no LEEI.

Não são poucos os desafios que uma escola enfrenta para se tornar inclusiva. As novidades trazidas pelas propostas pedagógicas inclusivas coexistem com o atraso dos propósitos educacionais que já não correspondem às demandas de nosso tempo.

Os profissionais da Educação quase sempre foram formados em espaços excludentes com uma visão naturalizante do desenvolvimento humano e tendem a reproduzir o que aprenderam. Acreditamos que desconstruir e reconstruir a cultura escolar não é uma tarefa fácil, mas possível. O Programa LEEI parte justamente desse propósito que é garantir e oportunizar, por meio de práticas educativas, que todas as crianças experienciem a cultura escrita.

3. NARRATIVA II: ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

“Parece que tudo o que a gente faz na Educação Infantil vai na direção do que vocês estão dizendo sobre a educação inclusiva”.

“Essa questão de diversificação de atividades é bem própria da Educação Infantil mesmo”.

“Na Educação Infantil já entendemos que cada criança tem um jeitinho de aprender e de se desenvolver. Isso tem que ser bem explorado nas formações”.

As discussões sobre as características específicas da Educação Infantil eram do interesse de todo o grupo. Essa etapa da escolarização possui especificidades que precisavam ser discutidas nos encontros de elaboração do primeiro caderno de formação do LEEI-CO. Tais discussões foram sendo trazidas aos poucos pelos participantes que atuavam na Educação Infantil e que tinham grande experiência com a elaboração de atividades para crianças.

À medida que as discussões avançavam no grupo, se descaracterizava a visão de que as crianças de uma turma devem apresentar o mesmo desenvolvimento escolar, expressar do mesmo modo o que pensam, se interessar da mesma forma pelos mesmos temas e manifestar seus conhecimentos de uma maneira padronizada. Passamos a discutir que essas aspirações vão na contramão dos pressupostos de uma educação que aspira, justamente, pela convivência dos diferentes modos de ser e estar no mundo.

Uma formadora estadual que participava do encontro nos lembrou do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (Brasil, 1998), afirmando que, nesse documento, as crianças são vistas como sujeitos de direitos, com percursos individuais. Ao garantir o direito de brincar, a ludicidade, o acesso aos bens socioculturais pelos mais diversos caminhos e promover a formação pessoal e social por meio da autonomia e respeito à diferença, o Referencial parte de valores que se alinham a um trabalho pedagógico que respeita e valoriza o modo próprio pelo qual cada criança aprende e se desenvolve. Não há distinção entre “criança com deficiência” e “criança sem deficiência”, pois se pensa em todas elas. Em suma, a Educação Infantil é uma etapa potente para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico inclusivo.

Entendemos que o grupo já compreendia a Educação Infantil como uma etapa em que a criança tem a oportunidade de construir experiências por meio da inter-relação entre diferentes linguagens para se constituir subjetivamente, isto é, o lugar em que o mundo também é apresentado à criança por meio de experiências, de situações significativas e reais de práticas sociais das quais a leitura e a escrita fazem parte.

Alinhamo-nos à Larrosa (2015) para entender a experiência não como algo que passa, mas que nos passa; não como algo que acontece, mas que nos acontece e nos transforma. O grupo, então, passa a pensar o caderno de formação a partir de atividades que compreendem a experiência não como uma tarefa prática a ser executada, mas como o processo e o resultado de atribuição particular de sentidos ao vivido.

Os trechos que selecionamos das falas de alguns dos participantes revelam que, com o passar das discussões, o grupo foi associando a perspectiva inclusiva às especificidades da Educação Infantil, já tão conhecidas por eles. Nos encontros de planejamento do referido caderno, foram discu-

tidos a necessidade de explorar as múltiplas formas de expressão (convencionais e não convencionais) com o cuidado de pensar em um cotidiano escolar que promovesse interações com a vida social das crianças, possibilitando encontros e experiências sem esperar um resultado imediato tampouco padronizado. Tais concepções eram familiares ao grupo.

Magda Soares foi uma referência importante para essas discussões e nos ajudou a pensar na importância da escola em desempenhar um papel que minimize as desigualdades, oportunizando experiências e considerando os saberes prévios das crianças. Segundo Soares (2021, p. 48), “o professor não pode ser um mero transmissor de conhecimentos, mas um mediador que constrói pontes entre o mundo da escola e o universo social dos alunos”.

Criar ambientes educacionais que promovam experiências legítimas é o que entendemos que o LEEI espera e, esse ponto, une diretamente a perspectiva inclusiva da educação à Educação Infantil. Enquanto outras etapas da Educação Básica focam nos conteúdos em si, interpretando-os como fim, a Educação Infantil entende-os como meios pelos quais a realidade da criança pode ser explorada, compreendida e (re)significada.

Considerar os conteúdos como meios para se conhecer o mundo do qual fazemos parte e, mais que isso, compreender que cada criança possui um contexto próprio e um modo singular de perceber a realidade, significa considerar que cada uma delas chega à escola com diferentes repertórios linguísticos (Soares, 2017).

Por mais que exista um consenso de que a Educação Infantil deve

[...] promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança, considerando que esta é um ser completo e indivisível, as divergências estão exatamente no que se entende sobre o que seja trabalhar com cada um desses aspectos (Brasil, 1998, p. 17).

A preocupação elencada no RCNEI (Brasil, 1998) está justamente nas divergências centradas nos cuidados físicos, na concepção de que a criança pequena é carente, dependente, frágil e passiva. Tal concepção faz com que acreditem que é necessário construir procedimentos e rotinas rígidas, padronizadas. Entretanto, isso é inviável já que evidencia o desrespeito à singularidade de cada criança. Sobre essa questão, a Didática Multidimensional (Pimenta, 2019) nos deu algumas pistas de como pensar a complexidade das relações humanas e seus diversos aspectos, a serem considerados por meio do diálogo, na escola e na vida fora dela.

Face a esse contexto, é importante pensar em práticas que considerem os saberes e modos de expressão das crianças ao chegarem na escola, pois estes são apropriados das relações sociais que convivem em seu meio. Levamos aos encontros de elaboração do caderno de formação do LEEI o seguinte questionamento: podemos pensar que este é um dos grandes desafios da educação? Ao nosso entendimento, o modo de conceber a linguagem ainda é reducionista, simplista, o que produz socialmente a criança capaz, incapaz, adequada, apta, inapta...

Soares (2017) entende que a linguagem utilizada nas escolas é resultante de regras, padrões e normas sociais e históricas que privilegiam um determinado grupo social e, tal regulação, desqualifica e exclui muitas crianças e jovens que estão na escola. Nesse sentido, a partir da perspectiva social da linguagem, compreendemos e defendemos que as práticas discursivas da escola devem estar alinhadas com as realidades sociais e, isso, foi um dos objetivos de elaboração do material do LEEI pensando em ações inclusivas.

4. NARRATIVA III: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

“Acho que o grande desafio da formação dos professores aplicadores será fazer com que todos falem a mesma língua”.

“Os professores precisam entender que o caderno de formação é um bom guia para a prática deles, mas que eles devem estar atentos às necessidades de cada turma”.

Como as escolas têm promovido momentos de formação a seus professores? Que tipo de formação poderia ajudar os professores a desenvolverem um trabalho pedagógico que partisse das especificidades da Educação Infantil, relacionando-as à perspectiva inclusiva? **O que e como** seria uma formação de professores com qualidade pensando nas atuais demandas da Educação? Questionamentos como esses também compuseram os encontros de elaboração do primeiro caderno de formação do LEEI-CO.

Algumas falas dos participantes, sobretudo dos formadores regionais do LEEI, denotam a preocupação em conseguir atingir os professores com a formação, no sentido de levar até eles os princípios teóricos do Programa. A intenção também era a de explicar que, embora o material devesse ser entendido como um norteador da prática pedagógica, ele era aberto, ou seja, permitia que cada professor desenvolvesse um trabalho baseado em seus contextos específicos de atuação, considerando a singularidade das crianças.

É importante frisar que o RCNEI (Brasil, 1998) já referenciava a necessidade de desconstruir a concepção de que as crianças se desenvolvem de forma homogênea mesmo estando em uma mesma sociedade e vivendo em uma mesma época. Parando para refletir, temos a seguinte indagação: como está a concepção de criança pelos professores, educadores e demais profissionais? Evoluímos no pensar - muito, pouco ou nada? As formações de professores da Educação Infantil têm partido de qual concepção de criança, aprendizagem e desenvolvimento?

Nas discussões com o grupo, tratamos da importância da elaboração e efetivação de ações inclusivas pedagógicas que perpassam tais questionamentos e avançam nessa concepção, entendendo que as crianças possuem modos singulares de perceber o mundo, por meio da interação e experiências com o meio em que vivem. Conforme destaca Soares (2017, p. 78), “o professor deve reconhecer as múltiplas linguagens dos alunos e promover práticas pedagógicas que dialoguem com essa diversidade, construindo pontes entre os saberes escolares e os saberes de vida”.

O grupo, a cada encontro de elaboração do primeiro caderno de formação do LEEI, foi elencando a importância da apropriação da linguagem na Educação Infantil e de sua relação na constituição de sujeitos singulares e subjetivos. Além disso, foi abordada a importância de os formadores regionais tratarem do planejamento de aula ou de qualquer outra atividade pedagógica, considerando todas as crianças e seus mais variados modos de se comunicar, expressar suas ideias, registrar o que pensa e o que estão aprendendo. O que se pretendia era uma formação que considerava os atos de ensinar e aprender em uma concepção “multidimensional”, conforme Selma Garrido Pimenta (2019) denominou, e “sensível”, conforme D’Ávila (2018).

As breves discussões a respeito das ideias dessas autoras fizeram muito sentido para o grupo. Com a Didática Multidimensional de Pimenta (2019), a conclusão foi de que a formação dos professores que atuariam no LEEI deveria considerar a inclusão, a emancipação intelectual das crianças por meio de seus questionamentos que precisam ser instigados e valorizados em cada atividade. O entendimen-

to da aula como uma oficina de busca, pesquisa e exploração dos espaços escolares e do diálogo para além de uma simples conversa neutra, como uma comunicação intencional que visa a transformação da criança, foi rapidamente relacionado pelo grupo à proposta do LEEI. Inspirados pela Didática Sensível (D'Ávila, 2018), o grupo pensou a união da razão com a sensibilidade (aspecto fundamental nos processos educativos), na consideração da subjetividade das crianças e na ideia de que a Educação, sobretudo na infância, é uma arte, pois envolve criação, autonomia e liberdade - princípios que, se explorados nas formações, facilitariam a relação entre as especificidades da Educação Infantil e a inclusão escolar.

Nesse sentido, indagamos: qual a importância do professor na Educação Infantil? Lembramos das palavras de Nóvoa (2023) ao conceber o professor como aquele que abre caminhos e muda destinos, ampliando as possibilidades de futuro - futuro das crianças e futuro das sociedades. Assim, acreditamos que a escola de Educação Infantil deve ser um espaço de liberdade e valorização dos saberes e das formas de expressar das crianças.

As discussões sobre a formação de professores foram inevitáveis nos encontros, afinal, havia um grupo seletivo para pensar em um material de formação. Para isso, o grupo entrou em um movimento de reflexão sobre a função social da Educação Infantil no âmbito das políticas de educação inclusiva. Entendemos que a formação de professores é primordial para a elaboração e efetivação de ações inclusivas nessa etapa, conforme destaca Soares (2016). O professor deve ter uma base sólida de formação para criar e planejar situações de experiências significativas de linguagem, respeitando as diferenças culturais, cognitivas, sociais das crianças.

Por isso, é importante investir na formação de professores quanto à apropriação de linguagem, refletindo sobre seu papel complexo e dinâmico na construção de sentidos, significação e ressignificação, compreendendo que cada criança se apropria da linguagem a partir de sua própria história, cultura e experiências, ou seja, por meio de um processo que é singular.

Concomitantemente, o professor para transformar sua prática precisa continuamente analisá-la, com a finalidade de desconstruir estereótipos e elaborar ações pedagógicas inclusivas que contemplem todas as crianças de contextos socioculturais diversos e de diferentes trajetórias de vida (Nóvoa, 2013). Conceber que cada criança é singular permite ao professor respeitar e valorizar o saber prévio de cada uma, seu contexto cultural, seus desejos, seus modos de expressão e promover oportunidades de experiências para todas as crianças considerando as suas necessidades.

5. CONCLUSÕES

A elaboração do primeiro caderno de formação do LEEI passou por desafios que possibilitam uma compreensão a respeito das possibilidades, limites e intenções do Programa, que é novo em todo o país.

Os encontros para a elaboração do primeiro caderno de formação do LEEI evidenciam que, para pensar em ações inclusivas na Educação Infantil, é necessário um entendimento por parte dos formadores estaduais e demais membros da equipe de coordenação geral a respeito que, de fato, é uma educação para todos. A ideia de que a inclusão se refere a determinadas crianças (geralmente aquelas consideradas com deficiência ou dificuldades de aprendizagem) é reducionista e faz com que, na prática, alguns sejam tratados como diferentes, especiais e até mesmo incapazes.

Nesse sentido, se a educação inclusiva diz respeito a todos, esse paradigma não pode ser concebido como “algo à parte”, mas como o fundamento que direciona concepções e práticas pedagógicas de modo que as necessidades individuais das crianças sejam atendidas, sem perder de vista o sentido da escola: a coletividade.

Em outras palavras, a perspectiva inclusiva não pode ser abordada como um aspecto à parte da educação escolar, mas como característica intrínseca de toda e qualquer proposta de ensino e de formação docente. Pensar em uma atividade inclusiva não se trata de uma adaptação do que já foi proposto a alguns, mas de uma verdadeira mudança que atinge todo o planejamento das atividades. A diversificação das estratégias de ensino, a variedade das atividades e a consideração da singularidade humana não cabem em um projeto pedagógico que entende a inclusão como algo “a mais”.

Sobre a formação dos professores, concluímos que o melhor caminho é a escuta atenta dos participantes, de modo que os problemas/desafios de cada contexto específico sejam considerados e pensados de forma circunstancial, não a partir de um método geral, que supostamente é capaz de resolver todos os problemas. A formação de professores, a nosso ver, deve considerar o contexto, para que o ensino também seja contextualizado e faça sentido para as crianças.

Outro aspecto a ser considerado é o potencial da Educação Infantil para ser inclusiva. O fato dessa etapa da escolarização buscar apreender a singularidade de cada criança e considerá-la do planejamento das atividades à avaliação, sem pretender uma homogeneização do desenvolvimento já é um excelente começo para o que pretendemos: uma educação justa, inclusiva, democrática.

A mediação pedagógica é relevante para não reproduzir a exclusão que, infelizmente, ainda se faz tão presente nos espaços educacionais. A valorização da diversidade linguística e cultural das crianças é um caminho que promove o acesso ao conhecimento por meio de ações inclusivas.

Nesse ínterim, um dos grandes “nós” é a compreensão da apropriação de linguagem como um processo complexo, social e singular de construção de sentidos e (re)significação. Tal compreensão permite ao professor pensar e desenvolver ações inclusivas pois, assim, pode considerar a maneira de pensar de cada criança. É isso que permite criar oportunidades diversas para contemplar a todos.

Acreditamos que esse Programa possa enfrentar desafios em relação às práticas docentes justamente pelo fato de a inclusão escolar ainda não ser tão bem compreendida em muitas redes de ensino. No entanto, suas intenções pedagógicas e os materiais formativos que foram e vêm sendo elaborados (atualmente com o LEEI aprofundamento) caminham na direção da valorização da singularidade humana, o que é uma condição para a inclusão.

A valorização dos mais diferentes modos de expressão de ideias das crianças, de desenvolvimento e participação nas atividades, em suma, dos mais diversos modos de ser e estar na escola nos levam a acreditar que esse Programa pode não só contribuir com a inserção das crianças no mundo da escrita, como também com a compreensão do que é uma escola para todos.

Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 20 dez 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> Acesso em 10 dez 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em 10 dez 2024.

CUNHA, M. I. da. CONTA-ME AGORA! as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Rev. Fac. Educ.* vol. 23 n. 1-2 São Paulo Jan./Dec. 1997. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551997000100010>. Acesso em 01 set. 2024.

D'ÁVILA, C. M. *Didática do sensível: uma inspiração raciovitalista*. 2018. 141 f. Concurso (Título de Professora Titular de Didática) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2006.

GARCIA, V. L.; SOUZA, A. N. de. A narrativa e a pesquisa qualitativa. In: Silva, R. M. da.; Bezerra, I. C.; Brasil, C. C. P.; Moura, E. R. F. (Orgs.). *Estudos qualitativos: enfoques teóricos e técnicas de coletas de informações*. Sobral: Edições UVA, 2018.

MANTOAN, M. T. E.; LANUTI, J. E. O. E. *A escola que queremos para todos*. Curitiba: CRV Editora, 2022.

MASUYAMA, P. M. K. *O fonoaudiólogo e seus saberes profissionais na Educação*. 2021. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2021.

NÓVOA, A. António Nóvoa fala sobre a profissão e a prática na formação de professores em Uberaba. *CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*, 5 dez. 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/antonio-novoa-fala-sobre-a-profissao-e-a-pratica-na-formacao-de-professores-em-uberaba>. Acesso em: 25 set. 2025.

NÓVOA, A. Professores para libertar o futuro. *Revista Educação*, 28 jul. 2023. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2023/07/28/antonio-novoa-professores-futuro/>. Acesso em: 23 set. 2025.

PIMENTA, S. G. As ondas críticas da didática em movimento: resistências ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. In: SILVA, M.; ORLANDO, C.; ZEN, G. (org.). *Didática: abordagens teóricas contemporâneas*. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 19-64

PRADO, G.; SOLIGO, R. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação... In: PRADO, G.; SOLIGO, R. (Org.). *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações*. Campinas, SP: Graf, 2005.

REZENDE, A. L. A. R. *Concepções e práticas de professores da sala comum e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) sobre inclusão escolar*. Orientador: José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti. 2023. 112 p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação - UFMS. 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/6336> Acesso em: 19 set. 2025.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014. PP. 73-102.

SILVA, T. T. Identidade e diferença: impertinências. *Educ. Soc. [online]*, vol.23, n.79, pp.65- 66. 2002.

SOARES, M.B. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, M. B. O problema não é o método de alfabetização, é alfabetizar sem método. *Cadernos Cenpec*. Nova série, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 143-162, jan./jun. 2016. DOI: 10.18676/cadernoscenpec.v6i1.355. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/article/view/355/350>. Acesso em: 25 set. 2025.

SOARES, M. B. *Alfabetização e letramento*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2021. 192 p.

Recebido em: 21/10/2025

Aceito em: 10/11/2025