



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

JULIANA FONSECA PAZ

**CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO PRÁTICA EDUCATIVA PARA A
INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Salvador

2018

JULIANA FONSECA PAZ

**CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO PRÁTICA EDUCATIVA PARA A
INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia apresentada ao curso de licenciatura em Pedagogia, na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito final para a obtenção do grau de licenciada em pedagogia.

Orientador: Prof^a. Dra. Sheila de Quadros Uzêda

Salvador

2018

JULIANA FONSECA PAZ

**CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO PRÁTICA EDUCATIVA PARA A
INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia apresentada ao curso de licenciatura em Pedagogia, na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito final para a obtenção do grau de licenciada em pedagogia.

Aprovada em 18 de julho de 2018.

Banca Examinadora:

Sheila de Quadros Uzêda – Orientadora

Profa. Doutora, pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Silvanne Ribeiro Santos

Profa. Doutora, pela Universidade de Barcelona (Espanha)
Universidade Federal da Bahia

Daiane Santil Costa

Profa. Doutora, pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia
Rede Municipal de Salvador

Ao meu Deus e Pai, que em tudo me guiou até aqui, dedico mais esta conquista.

AGRADECIMENTOS

À Deus que está e sempre esteve comigo, inclusive nesses anos de graduação, me guiando e cuidando por onde eu andei.

À mulher maravilhosa que me deu como mãe, a guerreira que lutou e conquistou tudo isso comigo.

À minha vó, a qual só tenho gratidão e admiração pelo tanto que cuidou de mim.

Ao meu pai que me incentivou nos estudos e que de certa forma escolheu carreira parecida com a minha.

À minha família, especialmente, agradeço por fazerem parte da minha história.

Aos mestres e doutores por tudo o que me ensinaram, corrigiram e impulsionaram contribuindo para a minha formação.

À professora Sheila Uzêda sou grata por sua paciência, amabilidade, orientação e dedicação no desenvolvimento desta pesquisa.

Às professoras Silvanne e Daiane pela disponibilidade, participação e contribuição nessa pesquisa.

Aos colegas dos programas que ingressei e grupo de pesquisa pela participação nessa caminhada.

Às minhas colegas e companheiras que iniciaram comigo o curso e que apesar de todas as diferenças se tornarem minhas amigas, só tenho gratidão por esse tempo de amadurecimento que vivemos juntas e desejo que possamos ir além.

Ao meu pastor e minha pastora, irmãs e irmãos em Cristo que há muito tempo me chamam de pedagoga.

Às crianças que estão em meu caminho e que em algum momento deixaram sua contribuição nele.

Às minhas amigas e aos meus amigos que também estão se realizando profissionalmente.

RESUMO

O presente estudo aborda o tema contação de história como prática educativa para a inclusão escolar de crianças na Educação Infantil, que tem por objetivo geral compreender as contribuições da contação de história para a inclusão escolar de crianças neste nível do ensino. A investigação caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. A opção de campo para realização da pesquisa foi uma Escola Municipal referência no atendimento a crianças Público Alvo da Educação Especial (PAEE), tendo como principais participantes uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outra criança considerada especial pela instituição, mas sem diagnóstico, além da sala de aula do Grupo 5, a professora responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da coordenadora da instituição. Foi realizado inicialmente um levantamento bibliográfico e como técnicas de pesquisa realizou-se entrevistas semiestruturadas e procedeu-se à observação da criança em sala. Os instrumentos utilizados para registro dos dados foram o diário de bordo e a gravação de áudio. A análise de dados permitiu afirmar que a contação de história como prática educativa na Educação Infantil apresenta muitas contribuições para a interação e inclusão das crianças Público Alvo da Educação Especial. Espera-se que a pesquisa possa levantar novas discussões sobre as contribuições da contação de história, recurso bastante utilizado na Educação Infantil, para o desenvolvimento de crianças que são Público Alvo da Educação Especial, assim como possa gerar novos questionamentos e linhas de investigação.

Palavras-chave: Contação de história. Inclusão. Educação Infantil.

ABSTRACT

The following analysis addresses the subject “storytelling as an educative practice for school inclusion of children in Kindergarten”, which has as a general purpose the comprehension of storytelling’s contributions to include kids in school. The study distinguishes as a qualitative research of case study. The field choice to carry out the research was a Municipal School, a reference institution for children that require special education. The main participants were a kid with autism spectrum disorder (ASD) and another kid considered special by the institution, but with no conclusive diagnostic. The other participants were a Group 5’s classroom, the teacher responsible for the special educational service (SES) and the institution’s coordinator. A bibliographic search was initially made and the research techniques used were semi-structured interviews and observing the children inside the classroom. The instruments used to register data were a logbook and audio recording. The data analysis allowed to confirm storytelling as an educative practice in Kindergarten has many contributions to the interaction and inclusion of children that require special education. It is expected that the research may rise new discussions about storytelling’s contribution, a vastly used mechanism in Kindergarten, to the development of kids that require special education, as well as produce new questions and lines of research.

Keywords: Storytelling. Inclusion. Child education.

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 - Caracterização dos profissionais
- Tabela 2 - Caracterização das crianças

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | | |
|--------|---|--|
| ADI | - | Auxiliar de Desenvolvimento Infantil |
| AEE | - | Atendimento Educacional Especializado |
| BNCC | - | Base Nacional Comum Curricular |
| CEB | - | Câmara de Educação Básica |
| CH | - | Contação de História |
| CNE | - | Conselho Nacional de Educação |
| DCNEI | - | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil |
| DNCr | - | Departamento Nacional da Criança |
| DSM-5 | - | Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais |
| EE | - | Educação Especial |
| EI | - | Educação Infantil |
| G5 | - | Grupo 5 |
| LBI | - | Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência |
| LDB | - | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | - | Ministério da Educação |
| PAEE | - | Público Alvo da Educação Especial |
| PCNs | - | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PNAIC | - | Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa |
| SECADI | - | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão |
| TEA | - | Transtornos do Espectro Autista |
| UFRGS | - | Universidade Federal do Rio Grande do Sul |

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|--|----|
| 1. | INTRODUÇÃO | 10 |
| 2. | EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA | 15 |
| 2.1 | PARADIGMA DE INSTITUCIONALIZAÇÃO..... | 16 |
| 2.2 | PARADIGMA DE SERVIÇOS | 17 |
| 2.3 | PARADIGMA DE SUPORTE | 18 |
| 2.3.1 | Marcos legais Internacionais | 19 |
| 2.3.2 | Marcos legais Nacionais | 21 |
| 3. | INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 25 |
| 3.1 | DOCUMENTOS ORIENTADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL | 26 |
| 3.2 | EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 28 |
| 4. | CONTAÇÃO DE HISTÓRIA | 32 |
| 4.1 | LEITURA E CONTAÇÃO | 34 |
| 4.2 | CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 35 |
| 4.3 | CONTAÇÃO DE HISTÓRIA E INCLUSÃO | 38 |
| 5. | METODOLOGIA | 41 |
| 6. | RESULTADOS E DISCUSSÕES | 45 |
| 6.1 | CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO | 45 |
| 6.2 | CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES | 46 |
| 6.3 | ANÁLISE DE DADOS | 48 |
| 6.3.1 | Formação dos profissionais | 49 |
| 6.3.2 | Planejamento e projetos da escola envolvendo histórias | 50 |
| 6.3.3 | Práticas educativas do AEE | 54 |
| 6.3.4 | As práticas educativas envolvendo histórias | 55 |
| 6.3.5 | Participação das crianças: Adaptações e Articulações | 57 |
| 6.3.6 | Papel dos profissionais nas atividades com histórias | 63 |
| 6.3.7 | Contribuições da contação de história para a interação e inclusão | 66 |
| 7. | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 70 |
| | REFERÊNCIAS | 72 |
| | APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 78 |
| | APÊNDICE B – MODELO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (PROFESSORA) | 81 |
| | APÊNDICE C – MODELO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (COORDENADORA) | 83 |

1. INTRODUÇÃO

A princesa Sissi! Este era o meu livro favorito, dentre todos que minha mãe comprara em uma feira de livro, onde se trocava nota fiscal por estes presentes. Para mim era vantagem, afinal, ela trabalhava como caixa, então juntar notas não era problema. Filha única, mas com muitos primos e primas, talvez fosse a que tinha mais livros, e o que era um interesse meu, logo se tornou uma grande produção teatral. Juntava-me com meus primos e primas uma vez ao ano, escolhíamos uma das histórias e contávamos uns para os outros, assim partíamos para ensaiar, eleger quem seria quem, fazer o cenário e figurino, e então, convidávamos os pais e fazíamos a apresentação da nossa releitura para eles e para alguns vizinhos ‘penetras’ que subiam no muro ou ficavam da varanda de sua casa assistindo.

Os anos passaram e o ato de contar história foi ganhando outras formas e posteriormente me vi diante da responsabilidade de assumir o ministério de crianças da igreja que congrego. Percebi que um dos elementos principais das práticas ali desenvolvidas é a contação de histórias que ocorria de diversas formas, com livros - em especial a Bíblia - fantoches, figuras e outros recursos. Porém, até então não reconhecia como a contação fazia parte da minha história, até participar de uma dinâmica realizada no componente Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, em que fui convidada a refletir sobre como a Contação de História (CH) está presente no meu cotidiano, de que forma fez parte da minha infância, nas brincadeiras e releituras, nas histórias contadas pela minha avó e de que modo perdura até hoje.

Com olhar sensível a minha história de processo formativo no curso de Pedagogia, noto o desenvolvimento de afinidade com diversos campos da educação, em especial com a Educação Especial (EE) e a Educação Infantil (EI). Por isso, nesta pesquisa tentarei unir esses dois campos de atuação com algo significativo para mim, que é o momento de contar história, tão presente na Educação Infantil, inclusive nos espaços onde realizei os estágios supervisionados.

Nestes estágios, percebi a angústia de alguns profissionais diante da operacionalização do processo de inclusão, e na minha inquietação pela dificuldade da inclusão das crianças Público Alvo da Educação Especial (PAEE) no conjunto

dos alunos presentes nas escolas, criando neles um senso de pertencimento e nos colegas o de acolhimento. Com a universalização das creches e pré escolas, o ingresso de crianças com necessidades especiais na Educação Infantil torna-se uma realidade e faz-se necessário abordar o tema da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva nesta etapa da Educação Básica.

O início do campo da Educação Infantil foi marcado por estar voltado para uma característica de assistencialismo e do cuidar. Com o passar dos anos, no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 colocou-a, como na constituição de 88, como “primeira etapa da educação básica”. Desde então algumas medidas e políticas públicas visam fortalecer e consolidar uma educação pública de qualidade para crianças de zero a cinco anos.

Entretanto, se não houver comprometimento dos profissionais dessa etapa para assegurar os direitos da criança à educação, segundo Freller (2008), isso pode acabar constituindo a Educação Infantil como um dos primeiros espaços de exclusão de determinado grupo de crianças que infelizmente se tornam invisibilizadas desde cedo.

Dentro deste grupo encontramos as crianças com Deficiência, Transtornos do Espectro Autista (TEA) e Altas habilidades/superdotação, que em contrapartida estão cada vez mais procurando as creches e anos iniciais das escolas regulares. Mas será que estamos preparados para receber essas crianças? Esse provavelmente é o maior questionamento que emerge nas escolas atualmente, pois não basta matricular essas crianças é preciso dá todo o suporte para que tenham a oportunidade de acompanhar o currículo e se desenvolverem.

É nessa dimensão que os educadores e as educadoras repensam suas práticas e quando compromissados buscam alternativas para contribuir com o processo de inclusão através de diversas práticas.

Diante das justificativas e discussões acima apresentadas, este trabalho consiste numa pesquisa qualitativa que tem por metodologia o estudo de caso, visando abordar a temática geral da área de inclusão com o tema específico Contação de história como prática educativa para a inclusão de crianças Público Alvo da Educação Especial na Educação Infantil. O problema de pesquisa aqui levantado é:

Como a contação de história pode contribuir para a inclusão de crianças com necessidades especiais na Educação Infantil?

A partir desse questionamento foi iniciado um levantamento bibliográfico para abordar o tema criando ou consolidando conceitos sobre inclusão e contação de histórias, ambos também na Educação Infantil, visando assim atingir o objetivo geral da pesquisa que foi: compreender as contribuições da contação de história para a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na Educação Infantil. Tendo como objetivos específicos:

- Investigar a contação de história como prática pedagógica no processo de inclusão na Educação Infantil;
- Conhecer os papéis dos atores educacionais no processo de inclusão da criança com necessidades educativas especiais;
- Verificar as contribuições da contação de história para a interação social da criança com necessidades educativas especiais.

Escolhi, para tanto, realizar uma pesquisa de campo numa Escola Municipal referência no atendimento a crianças PAEE, por ter sala de recurso multifuncional e atender a uma quantidade considerável de crianças com necessidades especiais. Tendo como principais participantes da investigação a criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e uma criança considerada pela instituição como sendo Público Alvo da Educação Especial, além de uma professora responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), a sala do Grupo 5, que é o grupo da Educação Infantil com crianças PAEE na instituição, e da coordenadora da instituição.

Como técnicas de pesquisa foram realizadas entrevistas semiestruturadas com esses participantes e observação da dinâmica do G5, e os instrumentos de coleta de dados foram o registro em diário de bordo e a gravação de áudio. Todas essas escolhas estão devidamente justificadas e fundamentadas no capítulo referente a metodologia da pesquisa.

Este trabalho justifica-se então dentro de todo esse cenário, por sua relevância acadêmica visto que não foram encontradas muitas pesquisas que abordassem especificamente a interface entre inclusão, Educação Infantil e contação de histórias, nessa perspectiva.

O presente trabalho estrutura-se em Introdução, seguida de quatro capítulos de fundamentação teórica e um destinado à análise dos dados além das considerações finais e dos elementos pré e pós-textuais.

No segundo capítulo, apresento o contexto histórico com os paradigmas que marcaram a relação da sociedade com as pessoas PAEE, no segundo momento abordo os marcos legais internacionais que fomentaram as ações em Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e encerro com os marcos legais nacionais que reafirmam essa política no Brasil. Para tanto, recorri a autores como Sasaki (1997), Aranha (2001) e Kassar (2011), além de leis e decretos.

No terceiro capítulo, contextualizo a Educação Infantil enquanto primeira etapa de ensino e os marcos legais e documentos que norteiam as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Abordo também o processo de inclusão na EI, com o auxílio das produções de Kuhlmann (2000), Leite Filho (2005, 2008), Carneiro (2011) e de documentos legais.

No quarto, escrevo sobre a contação de história como prática educativa na Educação Infantil. Além de apresentar semelhanças e diferenças entre contar história e ler história, finalizo apresentando como a prática de contar histórias auxilia na interação e inclusão, baseado nos estudos de Coelho (2009), Matos e Sorsy (2009), Costa (2016), dentre outros.

No quinto capítulo, apresento a metodologia de pesquisa com estudos de Bogdan e Biklen (1994), Gil (2010) e André e Lücke (2015), fundamentando as escolhas pelo tipo estudo de caso e dos métodos e instrumentos empregados na coleta de dados e demonstro a escolha pela análise de conteúdo para tratar os dados da investigação. Nos apêndices constam o roteiro das entrevistas feitas com uma professora do AEE e a coordenadora, bem como o termo de consentimento livre e esclarecido.

No sexto capítulo, estão contemplados a caracterização do campo, o que ocorreu nesse processo, bem como a análise dos dados coletados e as discussões fundamentadas nas obras e autores referidos ao longo do estudo monográfico.

O sétimo capítulo destinou-se às considerações feitas a partir da síntese dos principais achados e as ponderações daí recorrentes.

Tratando-se de uma pesquisa científica, visa-se dá um retorno aos profissionais que atuam tanto no campo da Educação Infantil, quanto na Educação Especial, aos profissionais em formação (graduandos do curso) e a quem mais se interessar pelo tema, acreditando que este pode ser ampliado para outros espaços informais ou não formais da educação que utilizem como prática educativa a contação de história.

2. EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

As discussões em torno da inclusão ganharam espaço nos últimos anos. Mas ela abarca uma série de medidas em diversos âmbitos da sociedade, educação, socialização, acessibilidade, enfim, nas diferentes instâncias sociais, que precisam ser reavaliadas para se tornarem de fato inclusivas, respeitando a diversidade humana. Dentre esse público diverso, temos as pessoas com deficiência, Transtornos do Espectro Autista ou superdotação, que apesar da dificuldade de terem seus direitos que foram assegurados por lei, concretizados, já é possível perceber que há iniciativas e ações para a inclusão dessa parcela da população.

No campo da educação, que é o foco desta pesquisa, o debate sobre inclusão começou na década de 90, de modo mais expressivo, uma discussão em voga é a inclusão dos alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE) na escola regular de ensino, tornando a Educação Especial (EE) uma modalidade que perpassa todas as etapas e níveis da educação, incluindo a Educação Infantil (EI). Todas essas conquistas surgem de movimentos, discussões e críticas sobre a relação da sociedade em geral com a camada social que possui algum tipo de limitação física, sensorial, cognitiva ou relacional. Mas nem sempre foi assim, em linhas gerais, ao longo da história a relação da sociedade com essa população passou por momentos bem distintos.

Na antiguidade, há relatos sobre o modo excludente como gregos e romanos tratavam as pessoas que tinham alguma deficiência, incluindo a prática de infanticídio. Isso por conta de uma sociedade em que as atividades de guerra e agricultura ou pecuária eram essenciais, assim, pessoas com limitações pareciam não ter 'serventia'. Na idade média, as relações com essa camada da população caminhavam de exclusão a atitudes piedosas para com elas. No século XVI, medicina, alquimia, magia e astrologia eram áreas procuradas para o 'tratamento' de pessoas com deficiência e nesse momento surge o primeiro hospital psiquiátrico (ARANHA, 2001).

No século XVII a educação assumiu um caráter preparatório para o trabalho, surgiram discussões sobre as diferenças e assim a sociedade começou a ter um outro posicionamento em relação as pessoas com deficiência, destacando-se iniciativas de institucionalização e tratamento médico e com poucas tentativas de

práticas educativas (ARANHA, 2001). Desse modo, no século XVIII, as pessoas consideradas diferentes eram internadas em hospícios ou asilos, mas nesse período, surge o primeiro paradigma da relação entre sociedade e pessoas com deficiência, que existe até hoje, porém teve momento marcado na história, isso é o que será apresentado no tópico a seguir:

2.1 PARADIGMA DA INSTITUCIONALIZAÇÃO

Em 1747, em uma importante contribuição para a história da Educação Especial, Jacob Rodrigues tem a iniciativa de ensinar surdos a se comunicarem. Isso abre portas para outras ações e em 1800, na Suíça, Guggenbuhl, funda uma instituição para cuidar e tratar pessoas consideradas deficientes mentais. Segundo Aranha (2001), esse projeto foi o estopim para a concepção de cuidado institucional de pessoas com deficiência mental. Mas o projeto deu origem a instituições segregadas, chamadas de “instituições totais”.

Esse modelo, se espalhou para outros países, incluindo o Brasil, onde em 1854 é criado o Instituto de Meninos Cegos e o Instituto de Meninos Surdos em 1857 (MENDES, 2010). Nesse paradigma, as pessoas com deficiência eram afastadas de suas famílias e do convívio em sociedade e colocadas em instituições ou escolas especiais. A deficiência tinha no imaginário da época uma relação com doença, incapacidade ou invalidez. Para Sasaki (1997) este é um dos motivos pelos quais a sociedade não modificava suas atitudes, pois a deficiência era tratada como um problema da pessoa que a possui.

Na década de 60, no Brasil, de acordo com Mendes (2010), com o golpe militar e a privatização do ensino houve uma expansão no número de serviços de assistência a pessoas com deficiência. Em contrapartida, no cenário internacional, eclode uma série de discordâncias a este sistema de institucionalização e diversos acadêmicos levantam críticas à organização e consequências da institucionalização para subjetividade humana, dentre as quais destacam-se tratamentos que desconsideravam a individualidade do sujeito e ocorriam à base de recompensa e punição efetivados por profissionais não capacitados e o isolamento sofrido por essas pessoas (ARANHA, 2001). Condições que, pouco auxiliavam no desenvolvimento do indivíduo, e o impedia de viver de forma autônoma com os demais.

Diante de tantas polêmicas, de reflexões sobre direitos humanos e das minorias e dos custos para o estado destinar a pessoas que talvez não dessem o retorno esperado diante do investimento de capital empregado para manutenção desses espaços, emergiu no mundo e conseqüentemente no Brasil um movimento de ‘desinstitucionalização’ (ARANHA, 2001). O movimento visava retirar as pessoas de instituições totais colocando-as em um sistema equiparado com o estilo de vida dito ‘normal’. Esta ideia ancorava-se na ideologia da normalização que considerava condições ‘normais’ as vividas pela maioria da população e condições de ‘desvio’ aquelas vivenciadas pelas denominadas minorias. Surgindo, assim, um segundo paradigma descrito a seguir.

2.2 PARADIGMA DE SERVIÇOS

Diante das manifestações contrárias ao processo de institucionalização, foi ganhando espaço, na década de 60, um movimento de integração, com base na ideologia da normalização, que visava desenvolver nas pessoas com alguma deficiência habilidades que pudessem colocá-la em proximidade com o que se considerava um desenvolvimento ‘normal’ para depois integrá-las em sociedade, dependendo de como respondessem às intervenções.

Foram criadas as organizações ou ‘entidades de transição’ onde os serviços ofertados tinham a intenção de preparar para futura inserção no mercado de trabalho. Essas instituições tiveram tamanho destaque na Educação Especial brasileira, que segundo Kassir (2011) elas estavam “chegando a confundir-se com o próprio atendimento público, aos olhos da população, pela gratuidade de alguns serviços” (p.67).

Voltando à esfera educacional, os espaços especiais se propunham a ensinar para posteriormente possibilitar o ingresso em salas ‘normais’, ou seja, nesse paradigma as pessoas com alguma deficiência eram ‘toleradas’, estudavam dentro de escola comuns, mas em salas especiais com professores especializados. Segundo Aranha (2001, p.17. Grifo do autor) a “... **mudança centrava-se, ainda, essencialmente, no próprio sujeito.**”. Assim, a ideia de respeito à diversidade não tinha espaço dentro da concepção de normalidade.

No século XX, no Brasil, foi difundida a ideia do agrupamento nos espaços educativos das crianças tidas como ‘normais’ e ‘anormais’ para melhorar a educação. Helena Antipoff, em 1930, deixou um marco criando a Pestalozzi em Minas Gerais, o que se tornou uma referência para criação de outras organizações educacionais. Para fundamentar tal separação foram usados os testes de inteligências, como recurso para avaliação e diagnóstico. (KASSAR, 2011).

Esse modelo também sofreu críticas de estudiosos, pessoas com deficiência e de entidades que os representavam, pois alegavam ser incoerente a exigência de que os indivíduos se moldassem ao padrão imposto e pela difusão do pensamento de que todos deveriam ser iguais em direitos (ARANHA, 2001). Iniciou, então, uma discussão sobre olhar essas pessoas como cidadãos, independentemente de sua deficiência, e de não colocar apenas sobre estas a responsabilidade pela sua socialização e educação, mas atribuir também à sociedade a responsabilidade de oferecer o suporte que elas precisam permitindo iguais condições de acesso. Surge então o terceiro Paradigma – o de Suporte – que corresponde ao movimento de inclusão e será descrito abaixo.

2.3 PARADIGMA DE SUPORTE

No final dos anos 80 e início dos 90, a integração torna-se questionada, levando em consideração as ideias de que todas as pessoas têm direitos de ter acesso e de se posicionar em sociedade como os demais. Iniciou-se assim, um movimento para que a sociedade disponibilizasse os recursos que favorecesse o acesso aos serviços ofertados na comunidade e a plena participação das pessoas com deficiência em sociedade. Tratava-se do movimento pela inclusão, amparado pelo Paradigma de Suporte.

Este paradigma fundamentava-se nos seguintes princípios apresentados por Sasaki (1997): **autonomia**, relacionado ao domínio da pessoa sobre espaço físico ou social permitindo o seu acesso, deslocamento e inserção; **independência** no sentido de decidir por si mesmos e se posicionar sem depender de outros no âmbito pessoal, social ou econômico; e **empowerment** (empoderamento) que leva em consideração o controle assumido pela pessoa sobre sua vida, através do poder

pessoal. Assim o conceito de inclusão é adotado nesta pesquisa segundo a definição deste referido autor:

Conceitua-se a inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade (SASSAKI, 1997, p.41).

A intervenção na concepção de inclusão ocorre tanto no desenvolvimento do sujeito como nos diversos campos da sociedade para que esta possa se reajustar e dar o suporte necessário garantindo o acesso e participação na vida em comunidade. De acordo com Aranha (2001) para que haja inclusão é necessário que a sociedade seja inclusiva e democrática, na qual tais indivíduos possam se manifestar e tomar decisões. Por isso, é preciso comprometimento e planejamento legal, social e educacional para conviver em sociedade, tendo em vista a diversidade e a superação de barreiras:

Cabe, portanto, à sociedade eliminar todas as barreiras físicas, programáticas e atitudinais para que as pessoas com necessidades especiais possam ter acesso aos serviços, lugares, informações e bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional (SASSAKI, 1997, p.47).

O foco das mudanças, então, se encontra na sociedade que segundo o modelo social de deficiência é quem se organiza para atender as necessidades de seus membros com transformação na maneira de pensar, nos serviços e nos espaços sociais.

Assim, no campo da educação não é diferente, a escola precisa se modificar para atender às necessidades dos estudantes. A procura de crianças Público Alvo da Educação Especial pela Educação Básica existe e isso é fruto de todo um processo de luta para a inclusão destes. Essas discussões foram levantadas e expostas em conferências, documentos e marcos legais para a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Por isso, nos próximos tópicos julga-se importante tratar de alguns marcos internacionais e nacionais abordando suas contribuições quando se fala de Educação Especial na perspectiva inclusiva.

2.3.1 Marcos Legais Internacionais

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos foi organizada após a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que contou com participação de

representantes de governos de vários países e organizações não governamentais, realizada em 1990, na Cidade de Jomtien, Tailândia. Desde o art. 1º, o documento deixa claro o posicionamento da universalização da educação em qualquer fase do desenvolvimento e da importância da Educação Básica para tal fim. No que tange a Educação Especial, o art. 3º, § 5, deixa claro a concepção de que as mudanças partem dos espaços para o acesso dessas crianças. Apesar de no trecho abaixo utilizar o termo 'portadoras de deficiências' que por diversas discussões atuais não é mais adequado, o documento salienta que, independentemente do tipo de necessidade educativa que as pessoas apresentem, possam ter o acesso garantido, como vemos no seguinte trecho:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (BRASIL, 1990, p.4).

Em 1994, apresenta-se um documento, fruto de uma conferência mundial realizada na cidade de Salamanca, Espanha, com participação também de organizações de pessoas com deficiência, representantes de governos, advogados e demais segmentos da sociedade. Essa reunião foi um marco pelas discussões voltadas à Educação Especial, especificamente. Além de reafirmar algumas discussões contidas na declaração mencionada anteriormente, a declaração de Salamanca ressalta que o foco seja a criança e o respeito às diferenças, além de assumir a educação em espaços inclusivos como o mais indicado, recomendando que isso seja instituído nas leis e práticas dos países signatários, como ressalta no seguinte trecho:

escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (BRASIL, 1994, p.1).

Permanecendo no tema da inclusão, a Convenção da Guatemala através do Decreto Nº 3.956, de 2001, visava acabar com as diferentes formas de discriminação que atingem as pessoas com deficiência e sua interação na sociedade, levando em consideração as convenções anteriores. O referido documento está em concordância com os anteriores quando se diz está:

Reafirmando que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano; (BRASIL, 2001, p.2).

Mais adiante, em 2007, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinado em Nova York, Estados Unidos, apresenta uma série de medidas e deveres a serem assumidos pelos assim denominados 'estados partes', dando diretrizes, mas também responsabilizando os governos pela educação, que reafirma inclusiva. Ressalta-se no documento que a inclusão será em todos os níveis do ensino, pois:

Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida [...] (BRASIL, 2007, p.28).

Esses documentos marcaram a política de Educação Especial em vários países, incluindo o Brasil, influenciando leis e decretos na legislação brasileira que reiterasse a necessidade de um Atendimento Educacional Especializado, com vistas à inclusão. Por isso, no tópico seguinte serão apresentados cronologicamente alguns dos principais marcos legais, nacionais, referente a esta modalidade de educação, tendo o foco no atendimento as crianças, na Educação Básica e no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

2.3.2 Marcos Legais Nacionais

Para iniciarmos esse tópico faz-se necessário apontar a contribuição da Constituição Federal de 1988, no capítulo III, seção I, art. 205, que trata da educação como um direito de todos: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade," (p.144), com objetivo voltado a exercer cidadania e preparar para o trabalho. E ainda apresenta a educação aos 'portadores de deficiência' na rede comum de ensino, preferencialmente.

Já em 1996, é promulgada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394) que em seu capítulo V se refere à Educação Especial, formalizando esta como modalidade de ensino ofertada, preferencialmente, em rede regular, de acordo com a constituição. Ou seja, dá responsabilidade ao Estado por esse

atendimento, mas não exclui e participação de instituições especializadas. A Educação Especial terá início desde a Educação Infantil, perpassando todos os outros níveis de ensino, com currículos flexíveis e recursos educativos que atendam às necessidades educacionais dos alunos.

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, apresenta uma definição mais abrangente da Educação Especial:

Art. 3º Por *educação especial*, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001, p.1).

Mais uma vez o atendimento especializado, pretende desenvolver a autonomia e independência dos indivíduos, sendo que o trecho de “substituir os serviços educacionais comuns” caso o aluno apresente uma dificuldade acentuada ou outras formas de comunicação e sinalização, abre espaço para que a escola comum não seja a única opção de escolarização dessa população.

Em 2009, o documento do Ministério da Educação (MEC) intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, apresenta um breve histórico das lutas e marcos legais que reafirmam a política de educação inclusiva visando contribuir, segundo consta no próprio texto, com elaboração de políticas públicas para educação de todos com qualidade e para tanto estuda as condições da Educação Especial no país.

O decreto 6.571/08 foi o Revogado pelo decreto Nº 7.611, em 2011, que “Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências”. O decreto reafirma o dever do Estado com a educação das pessoas Público Alvo da Educação Especial (PAEE) e considera esse público as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. Assim, assume a necessidade da educação inclusiva em todos os níveis da educação, como em outros documentos, se posicionando contra a discriminação e assumindo a concepção de educação ao longo da vida.

O documento afirma que o AEE pode ser “compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:” (Brasil, 2011).

Sendo complementar no caso de altas habilidades ou superdotação e complementar para os outros indivíduos PAEE nas salas de recursos multifuncionais. Tendo por objetivos, promover acesso, participação e apoio independente da necessidade.

Abrindo, um parêntese, ressalto que este trabalho aborda PAEE, em geral, mas como no campo de pesquisa tem-se significativa quantidade de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), apresento aqui o decreto nº 8.368 de 2014 que reitera o papel de toda uma comunidade na educação dessas pessoas, iniciando na Educação Infantil:

Art. 4º É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar o direito da pessoa com transtorno do espectro autista à educação, em sistema educacional inclusivo, garantida a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior. (BRASIL, 2014).

Além disso, como uma das crianças na sala do Grupo 5 tem o diagnóstico de TEA, faz-se necessário apresentar aqui alguns comportamentos característicos de pessoas com Transtorno do Espectro Autista para compreender melhor esse público. De acordo com o Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-5) pessoas com TEA podem apresentar alguns comportamentos como: Déficit em comunicação social e reciprocidade socioemocional, não demonstrar interesse por pares, padrões repetitivos ou restritivos de comportamentos, hiper ou hiporreatividade de estímulo sensorial, dificuldade em mudanças de rotina, foco em intensidade por algo, entre outros (DSM-5, 2014, p.50).

Voltando a falar da educação do Público Alvo da Educação Especial, de forma geral, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) de 2015, apresenta uma série de direitos das pessoas PAEE e no capítulo IV aborda sobre o direito à educação, com objetivo dessa educação concordando com os objetivos da EE citada anteriormente, na Resolução CNE/CEB nº 2. Na LBI afirma:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015).

O documento é abrangente e aborda as várias etapas da educação, com medidas até mesmo para concursos e profissionais. Além disso, coloca sobre responsabilidade da educação do PAEE tanto estado e família, presentes em outros documentos, mas acrescenta a comunidade escolar e sociedade. Em todos os níveis e modalidades, com aprimoramento e acessibilidade, adaptação e ofertas de serviços que garantam acessibilidade.

O que é saltado dos documentos é o caráter inclusivo da educação e da necessidade do Atendimento Educacional Especializado em todos os níveis de educação, incluindo e tendo início na Educação Infantil, que como foco dessa pesquisa será abordada no próximo capítulo.

3. INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Assim como o começo da Educação Especial, o início da Educação Infantil é marcado pelo assistencialismo, principalmente oferecido aos bebês, porém não com o sentido de institucionalização total. Essa assistência a EI atingia não só as crianças, mas às suas mães, para que estas pudessem trabalhar.

Para tratarmos neste capítulo da inclusão nesta etapa da educação vale ressaltar um breve contexto histórico da Educação Infantil e criação das instituições que atendiam/atendem as crianças, para tanto foram destacados os momentos ou fatos históricos que considere mais relevantes para o andamento desta pesquisa.

As instituições para crianças menores surgiram depois das destinadas às crianças maiores. De acordo com Kuhlmann (2000) as creches, por exemplo, foram criadas em 1844, na França, porém somente com a diminuição da mortalidade infantil e das lutas que eclodiram, em diversos países, pela existência desses espaços, é que as creches, em 1870, são difundidas e chegam ao Brasil, no período republicano. Em São Paulo, algumas empresas concordaram, por volta de 1920, em seguir a legislação do estado e criaram 'escolas maternais' e creches para cuidar dos filhos de operários enquanto estes trabalhavam.

Segundo o autor acima, entre 1923 e 1940 criam-se cargos e departamentos para tratar de assuntos pertinentes ao atendimento das crianças pequenas. O que destaque são os termos nos nomes referentes a estes órgãos, com expressões como 'maternidade e infância' que lembra a preocupação com serviço prestado a mãe e não só as crianças, 'proteção' e 'educação e saúde', o que pode remeter ao cuidado à frente de educar as crianças.

O Departamento Nacional da Criança (DNCr), foi criado, em 1940, tendo como uma de suas funções gerar normas para o funcionamento das creches. Já em 1949, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro é fundado o Curso de 'Especialização em Educação Pré-Primária', tido como pós-normal e depois transformado em curso superior (KUHLMANN, 2000).

Depois do golpe de 64 o Brasil passou por um processo de democratização, e na década de 80 se tornou mais denso o debate sobre a infância com participação de representantes da esfera judiciária de educadores, assistentes sociais, militantes que lutaram por direitos das crianças e de sua educação (LEITE FILHO, 2005).

A idade para o atendimento de crianças nas creches e pré-escola é colocada como sendo de 0 à 6 anos de idade, na década de 80. Segundo Leite Filho (2008), nesse momento, a concepção de criança caminhava por duas ideias: Uma tendo crianças como ameaça à sociedade por conta da concepção que se tinha das que estavam marginalizadas, e outra como o futuro da nação. Entretanto apenas no final de 1980 é que elas passam a serem vistas como cidadãs legalmente.

Porém, de acordo com Kuhlmann (2000), muitas das instituições que atendiam a este público ainda eram vinculadas a órgãos de serviços sociais emergindo então discussões acerca da perspectiva educativa e assistencialista que a Educação Infantil enfrentava. Na década de 90 é que dessa discussão começa a ser defendida, o ideal de não separar a educação do cuidado com as crianças pequenas, essa perspectiva é adotada em documentos legais que regem a EI no Brasil.

A seguir apresento os principais documentos que afirmam os direitos das crianças e orientam a Educação Infantil ou que foram elaborados como fruto das discussões apresentadas nesta etapa da educação e que contribui para pensar temas centrais voltados a EI.

3.1 DOCUMENTOS ORIENTADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Um marco para a educação de crianças se encontra no art. 208, da Constituição Federal do Brasil (1988), depois da ementa constitucional Nº 59 de 2009, onde a educação se tornou obrigatória e gratuita, como dever do estado, a partir dos 4 anos. Tendo na etapa da Educação Infantil a responsabilidade por essa faixa etária, podendo ser ofertada em creche e pré-escola.

Já a LDB (1996), no capítulo II da Educação Básica, seção II no que se refere a Educação Infantil, a define como primeira etapa da educação e apresenta a concepção de desenvolvimento da criança de forma integral.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996, p.11).

A resolução nº 5, de 2009 que “Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”, revoga a resolução CEB nº 1 de 1999 que institui as DCNEI. Esse primeiro documento confirma e expande as concepções da LDB de 96, no

trecho acima, apresentando a criança como um ser de direitos, e direcionando as práticas pedagógicas há uma educação centrada nelas:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é 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, 2009, p.1).

Esse documento apresenta alguns princípios para a EI. Assim como a criança é um ser integral ela também é um ser social e, por isso, alguns princípios são fundamentais de serem desenvolvidos desde a infância. Segundo o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), elaborado pelo Ministério da Educação, fruto da resolução nº 5, de 2009, ressalta que as propostas pedagógicas devem respeitar princípios: éticos, políticos e estéticos, destaco os princípios éticos, por sua afinidade com a temática da inclusão:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. (BRASIL, 2010, p.16).

No trecho acima, é possível notar que há uma preocupação com o respeito a diversidade e particularidades dos indivíduos. Assim, o documento organizado com o MEC e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) apresenta também alguns princípios norteadores da EI, entre esses, a 'Diversidade e Singularidade' que se posiciona demonstrando que quando se almeja uma educação universal é preciso destacar isso através de uma concepção de inclusão. Ou seja: "A escola que opta por ensinar a viver em conjunto, aprender em parceria, com solidariedade e respeito ao outro, opta também por realizar a inclusão de modo orgânico" (BRASIL, 2009. p.61).

Para tanto é necessária que a metodologia empregada nesta etapa favoreça experiências e práticas que levem a participação de todos os envolvidos, pois, é nesse momento de formação da criança que os conceitos e preconceitos podem ser formados, como também pode ser o melhor momento para ensinar a conviver em diversidade, segundo o texto do MEC e UFRGS (Brasil, 2009). Sendo assim, o currículo da Educação Infantil precisa estar centrado em eixos norteadores as interações e brincadeiras. Destaco aqui as interações pois elas podem constituir uma base para a inclusão de crianças Público Alvo da Educação Especial.

As DCNEI já apontavam como objetivo das práticas pedagógicas assegurar o direito “... à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, **à convivência e à interação com outras crianças.**” (BRASIL, 2010, p.18, grifo meu). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) também apresenta seis direitos da criança: brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se e destaco aqui o direito a conviver com o outro por diferentes linguagens e com respeito.

Diante de tais considerações é preciso então pensar em uma educação inclusiva que caminhe desde os anos iniciais da educação trazendo contribuições para o desenvolvimento das crianças e para que as interações entre pares sejam realizadas com respeito a diversidade, como já é assegurado nos documentos apresentados anteriormente. Essa perspectiva da educação inclusiva na etapa da EI será apresentada no tópico a seguir discutindo com alguns autores.

3.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Com a adoção da política de Educação Especial na perspectiva inclusiva a escola passa por um processo de reformulação tentando atender as demandas desse sistema e do Público Alvo da Educação Especial e isso não é diferente nas creches e as ditas pré-escolas. A sociedade historicamente manteve uma relação de discriminação com essa parcela da população, mas isso precisa ser superado. Para tanto a escola precisa permitir as interações, como foi dito nas DCNEI (2010), por isso, os educadores necessitam conhecer seus educandos para que esses se percebam como sujeitos capazes de aprender. Assumindo aqui a definição de aprendizagem segundo Vigotsky (2007):

o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam. (p.100, trecho em itálico pelo autor).

Para o autor a aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados. Tanto a etapa de desenvolvimento permite a aprendizagem de determinados conteúdos como a aprendizagem do novo estimula o desenvolvimento.

Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (Vigotsky, 2007, p.103).

Nessa relação entre desenvolvimento e aprendizagem cada assunto abordado na escola está ligado ao desenvolvimento da criança, ou seja, trabalhar o respeito e a convivência consigo e o outro, é de suma importância se desejamos uma escola inclusiva desde a EI. Como em um dos campos de experiência da BNCC (2017) ‘O eu, o outro e o nós’ salienta que é na interação que as crianças encontram seu modo próprio de agir, sentir e pensar e conhecem outros modos de viver, outras pessoas, e outros olhares. Assim a escola precisa propiciar condições para que as crianças tenham contato com outras culturas para poderem ampliar a percepção de si mesmas e do outro, valorizando a identidade, respeito e as diferenças.

Para que isso ocorra, segundo Carneiro (2011), as metodologias e relações são essenciais, pois, a aprendizagem é um fenômeno particular e cada pessoa aprende de uma maneira, ou seja, é preciso um currículo flexível com adaptações que estejam presentes em todas as práticas pedagógicas desde o planejamento, que levem consideração os diversos jeitos de aprender e características dos alunos, até a avaliação, que considere as especificidades de cada um. Assim também para Angotti (2014), como a infância é um momento importante para o desenvolvimento deve ser planejado.

Dessa forma, o currículo das instituições de EI podem contribuir para a construção de uma sociedade menos segregada com relação as pessoas PAEE, estando de acordo com o texto da Revista da criança escrito com alguns relatos de experiências em escolas, dados estatísticos e fala de profissionais parceiros consultados:

A inclusão é extremamente favorável à eliminação de posturas excludentes, pois a partir da convivência na heterogeneidade, as crianças aprendem, desde cedo, a não discriminar. Estudos comprovam o desenvolvimento de práticas colaborativas e valores como a solidariedade e o respeito à diferença”, aponta Denise Alves, consultora do MEC. (BRASIL, 2007, p.23).

O respeito a diversidade para fins de uma sociedade democrática que exerce o seu papel social promovendo o acesso à educação que possa incluir as pessoas em sociedade, é um dos objetivos da inclusão. Por isso, é preciso uma escola que respeite a diversidade, com oportunidades para que as crianças com deficiência possam se desenvolver como cidadãos de direitos que são, estruturando assim, essa etapa da EI para desenvolver o potencial das crianças independente das especificidades. Esse período é tão importante pois segundo Carneiro (2011) é na

Educação Infantil que “desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global.” (CARNEIRO, 2011, p.86). Segundo Angotti (2014), o desenvolvimento então ocorre de forma natural levando em conta a criança como sujeito social, histórico e cultural com os educadores tentando promover significado para as experiências e existência das crianças.

O processo de inclusão apresenta condições favoráveis ao desenvolvimento infantil, pois possibilita a interação de crianças PAEE com as outras crianças, além da interação entre suas famílias, e o desenvolvimento de auto-imagem nas crianças, pois, “Em face de tantos e tão significativos benefícios entendemos que quanto mais cedo se iniciar o caminho da inclusão, mais extensas e positivas serão as mudanças no desenvolvimento da criança e na sua inserção social...” (BRANDÃO e FERREIRA, 2013, p.490).

De acordo com Freller (2008) é preciso considerar “três princípios necessários para a construção de um ambiente inclusivo: O cuidado, a confiança e a reflexão” (p.32). O primeiro relaciona-se com o respeito que deve permear as relações, o segundo com a abertura para o diálogo sem julgamentos e o terceiro a reflexão sobre a prática. Nisso tudo é preciso uma ação do coletivo, pois a inclusão não se faz num esforço individual.

Para Carneiro (2011) as parcerias na Educação Infantil entre família, outros setores da comunidade e entre professor de sala regular e de AEE, tornam-se fundamentais para superar as barreiras e melhorar o trabalho pedagógico. Nesse aspecto o coordenador pedagógico tem grande contribuição pois é ele o agente articulador, segundo Inoue e Amado (2012), “entendemos que o Coordenador Pedagógico tem como função principal articular redes de aprendizagem que instalem e sustentem processos de formação e autoformação.” (p.33).

Além do papel deste agente, as práticas, como projetos que se desenvolvem na Educação Infantil podem ser positivas, pois, para Hernández (1998) os projetos de intervenção poderiam se tornar uma maneira de repensar e refazer a escola, com relação a espaço, tempo e relações e com as necessidades sociais. Assim, os projetos dão vazão a um trabalho coletivo e não centrado nos adultos, ou em apenas um elaborador, mas também, com participação das crianças e com observação as suas necessidades.

O importante é o direcionamento das práticas pedagógicas para promover a inclusão. Relacionando ao que diz o texto do MEC: “Essa nova proposta educacional tem como alicerce: acessibilidade, projeto político pedagógico, criação de redes e de parcerias, formação de professores e atendimento educacional especializado.” (2007, p.20). Como também nas DCNEI (2010) apresenta que o importante é que em todas essas práticas a centralidade esteja na criança como protagonista, permitindo que elas se expressem.

Dessa forma, o uso de várias linguagens são uma maneira de comunicação entre criança e adulto, porém com o desenvolvimento a criança passa a utilizá-la para organizar seu pensamento, fazendo dela uma ‘função mental interna’ (VIGOTSKY, 2007). Os educadores, então, devem estar atentos as linguagens utilizadas pelas crianças para se comunicar, entendendo que ela já traz conhecimentos, conceitos e pré-conceitos consigo cabendo a escola potencializar o que for positivo e desconstruir o que for negativo. Ainda segundo Vigotsky (2007), vemos que “O ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola.” (p.94). Ou seja, o processo de aprendizagem ocorre além da escola mas este espaço é fundamental para apresentar o que foi construído pela sociedade com diversas linguagens.

São as diversas linguagens artísticas, lúdicas e estéticas que as creches e pré-escolas devem oferecer as crianças considerando seus interesses, etapa de aprendizagem e as contribuições dessas práticas para o desenvolvimento infantil buscando a inclusão de todos nesse processo. Nesse sentido, podemos ter como uma as linguagens a prática da contação de história e é esta que será discutida no seguinte capítulo.

4. CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

A contação de história sempre esteve presente em várias culturas. Sendo que nas sociedades com um viés mais oral as pessoas confiavam em sua memória para passar adiante pela palavra dita o que os seus antepassados construíram, os hábitos e valores do seu povo preservando, assim, sua identidade. Sendo dessa forma, toda sociedade em algum momento já teve necessidade de inventar e narrar suas tradições, assim segundo Torres e Tettamanzy “toda civilização que existiu contou” (2008, p.2).

O ato de contar histórias está vinculado a tradição oral, pois, nela são perpassados elementos de uma cultura, ou seja, como salienta Santos (2013) “Tudo, absolutamente tudo que, numa sociedade oral, se fez de importante para o funcionamento de suas instituições é objeto de transmissão da tradição oral.” (p.33). Assim, cabe ressaltar que a tradição oral pode ser entendida como “... um testemunho transmitido verbalmente de uma geração para outra.” (VANSINA, 2010, p.140).

Nessa perspectiva, sabemos que a sociedade brasileira foi construída com a incorporação de diversas outras culturas. Destaco aqui as três culturas que mais se tornaram significativas para nossa constituição enquanto nação e as ressonaram na nossa tradição oral. A exemplo, a judaica cristã, a africana e dos povos originários. É um esboço do papel da oralidade nestas comunidades que abordo a seguir.

De acordo com Santos (2013), na tradição africana os familiares são os primeiros, na vida de uma criança, a lhes ensinar através dos contos, provérbios e outros meios orais. Mas há pessoas responsáveis por armazenar e passar adiante a história como os dielis (ou griots) e os Woloso (cativos de casa) que são considerados os contadores de história, sendo que dentro do grupo dos griots, existem os que são genealogistas, historiadores ou poetas. A ligação entre o homem e a palavra é muito forte, pois é onde se encontra a história viva da África sendo a narrativa responsável por constituir o indivíduo.

Fundada na iniciação e na experiência, a tradição oral conduz o homem à sua totalidade e, em virtude disso, pode-se dizer que contribuiu para criar um tipo de homem particular, para esculpir a alma africana. (HAMPÂTÉ BÂ, 2010, p.169).

Nos contos indígenas há muita riqueza de significados referentes a sua cultura e seu povo, sendo que não há uma homogeneidade entre os agrupamentos de povos originários, por isso, a riqueza se torna ainda maior. Porém, pode-se dizer que em comum as histórias permanecem com o objetivo de transmitir os saberes e memórias dos ancestrais para que a nova geração possa compreender o meio à qual pertence e as regras de convívio (SANTOS, 2013).

Algumas histórias da tradição judaico-cristã são bem conhecidas por nossa sociedade, outras não, para Santos (2013, p.64) “as narrativas bíblicas são partes constituintes...” da tradição oral. A cultura cristã, se pauta em sua pregação da palavra, nos escritos bíblicos, das parábolas e as histórias consagradas ao longo do tempo, com relação ao dizer, interpretar, atrair, aconselhar e aludir (FARIA, 2017).

Sociedades orais assumem a perspectiva de não ser considerado a oralidade como falta de capacidade leitora. Os discursos podem ser transmitidos de diversas formas, mas o que se tem é o verbalismo como característica (VANSINA, 2010). Nessas sociedades a tradição é passada pela palavra falada, por isso, muitos dos contos são considerados tradição oral. Assim Vansina (2010) assume que:

As tradições são também obras literárias e deveriam ser estudadas como tal, assim como é necessário estudar o meio social que as cria e transmite e a visão de mundo que sustenta o conteúdo de qualquer expressão de uma determinada cultura. (p.142).

Nesse processo até hoje na nossa sociedade ainda se vive a contação através dos “causos” de nossos parentes, de uma conversa por telefonema ou mesmo das redes sociais, pode ser feito por avós aos seus netos, pais aos seus filhos, em conversação com amigos e professores com seus alunos, assim, podemos perceber que assegurar o papel do contador de histórias é essencial:

Cabe afirmar que a narrativa é, por certo, um dos aspectos mais importantes do processo linguístico da humanidade. Sendo assim, os contadores de histórias têm por objeto de ofício algo precioso do ponto de vista linguístico. Mas não somente do ponto de vista linguístico, mas cultural também, pois as histórias são poderosos recursos de sustentação e difusão das culturas. (SANTOS, 2013, p.35).

Com o desenvolvimento da cultura escrita houve uma desvalorização da oralidade em uma disputa sobre qual era a ‘correta’. Abordei acima o papel do contador, mas, às vezes este se confunde ao papel de leitor de histórias, por isso, cabe aqui fazer uma síntese das características de ambas para ficar claro em que perspectiva será tratado nesta pesquisa.

4.1 LEITURA E CONTAÇÃO

Na nossa sociedade ocidental há ainda uma relação de não confiabilidade na palavra somente falada, deixando parecer que a escrita é mais concreta. Porém, não há porque hierarquizá-los, pois, todos fazem parte de uma produção humana, de acordo com Hampâté Bá (2010): “O testemunho, seja escrito ou oral, no fim não é mais que testemunho humano, e vale o que vale o homem. ” (p.168). Ou seja, ambas são concretizadas de acordo com quem conta ou escreve e quem escuta ou ler.

Não se pode desconsiderar que existam características próprias da leitura e da oralidade. Essa discussão pode ser bem explicitada em Matos e Sorsy “Sim, existe diferença entre contar e ler uma história, porque também existe diferença entre palavra oral e palavra escrita. ” (2009, p.6). Para esses autores, na narrativa oral é o nosso sistema auditivo que percebe tudo e nos dá uma sensação de unidade entre o som e o corpo. No caso da leitura o sentido é a visão, na leitura individual mergulhamos e nos isolamos. A contação se relaciona ao coletivo, mas a leitura individual é do sujeito. Cabe ao professor perceber o que realmente quer com este momento. Se for para criar o sentimento de estar e pertencer a comunidade, a narrativa oral alcança esse objetivo. Já se a intenção é desenvolver habilidades de introspecção e reflexão analítica a leitura individual a cumpre.

Porém existe uma interface entre ler e contar que é a leitura compartilhada. Nela o leitor pode utilizar de alguns recursos dos contadores de história, como olhar sensível, entonação de voz e se dispor em uma roda para compartilhar as histórias, assim transparece as características de atrair o coletivo e possibilitar interações, bem como nas histórias contadas. Porém, ainda não pode ser configurada como contação porque esta envolve improviso e não necessita de um texto escrito no momento da apresentação.

Já sabemos que a Educação Infantil, não é momento preparatório para o ensino fundamental, mesmo os anos mais próximos dele, como o Grupo 5, e nem é momento para a criança ser totalmente alfabetizada, no sentido de concluir sabendo ler e escrever as palavras. Sendo assim, para Soares (2016) cabe a leitura nesta etapa a fim de ler e compreender extraindo informações do texto, tendo essa

perspectiva a partir dos conhecimentos de determinado tema, de como se vê e o interpreta, não precisando saber decodificar palavras.

Ou seja, a leitura nessa fase está relacionada a leitura de mundo da criança, entendo isso pelo viés de Freire (1997) “Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele.” (p.20).

Nesse contexto podemos abordar o conceito do letramento literário numa perspectiva de acordo com Pinheiro (2006), o letramento pensado com relação a literatura, criou o conceito de letramento literário, com a apropriação individual das práticas de leitura/escrita, e especialmente a leitura, se relaciona ao leitor que sabe escolher e sabe apreciar o que lê, o essencial não é o que se lê, apenas, mas como e para que se lê. Ler um texto não apenas por pretextos analíticos, mas ler literariamente.

Assim os papéis entre contador e leitor podem ser definidos de acordo com Matos e Sorsy (2009) da seguinte maneira: O contador é mais livre, requer interação, interpretação e improviso, e este recria o conto com o outro, a voz e os gestos revelam sentimentos e emoções do texto. O leitor ‘empresta’ sua voz ao texto, pode utilizar recursos para envolver, mas não improvisa ou recria o texto.

As características dos contadores de história também podem ser incorporadas pelo professor em sala de aula. Essa relação entre professor contador e a utilização das histórias na sala de aula, em especial, na EI é o que veremos a seguir.

4.2 CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Durante os estudos realizados sobre a contação de história no âmbito educacional, foi percebido que muitas eram suas definições e estas, por sua vez, estavam relacionadas a essência da contação. Ora como expressão da tradição oral, outras como arte, como recurso, atividade lúdica, expressão estética e prática pedagógica. De certo que poderíamos considerar a CH por todas essas vertentes, por que, afinal, ela é uma expressão da nossa tradição oral e uma arte da palavra contada que utiliza de recursos se transformando em uma atividade lúdica e uma

experiência estética capaz de ensinar como prática pedagógica. Mas, neste trabalho a CH é entendida como prática pedagógica, e assim a consideramos. Entretanto não podemos perder de vista todas as suas outras características essenciais.

Para Mateus (2013) a contação de histórias como prática pedagógica não perde sua característica se limitando a linguagem, mas continua com seu viés literário, sua capacidade de despertar a imaginação e sentimentos, e de ir além da palavra, mas na sala de aula, enriquece a prática docente, pois ela é capaz de ensinar.

O professor e o contador se aproximam, pois, os dois trabalham com pessoas e precisam interagir com estas para ensinar, passar valores e trocar conhecimento. Eles guardam a palavra e participam desse processo de fala e escuta (SANTOS, 2013).

O contador tem um texto e precisa incorporá-lo e transmitir a essência da história e mudar o texto interagindo com os ouvintes. Nós sempre estamos contando histórias utilizando gestos, expressões e imitações, conscientes ou não, a diferença estar no fato de o contador profissional se dedicar a estudar e transmitir essa arte de contar. Para Matos e Sorsy (2009):

Dessa forma, poderíamos dizer que qualquer pessoa que tenha **voz**, algum poder de memória e uma capacidade de observação, de reflexão e que seja capaz de tirar lições de vida é um contador de histórias em potencial. (p.37, grifo meu).

Entendendo nessa citação o termo 'voz' como poder de expressão e não como algo relacionado a fala oral, pois surdos também contam histórias. Assim como o contador se descobre contador e a criança também desenvolve sua forma de aprender. Tanto essa criança como o professor produzem cultura, ou seja, a prática de contar história, no campo da educação pode se tornar um recurso transformador para o educador, lavando-o a um olhar mais sensível e atento as crianças, pois, segundo Santos (2013):

...na arte da contação, o profissional da educação, em especial o professor, é convidado a expandir um conhecimento interdisciplinar e observar a realidade à sua volta com a sensibilidade de quem faz cultura. (p.119).

É nesse contexto que a linguagem oral tem papel fundamental, pois estamos imersos nela desde o nascimento e através dela as crianças se percebem e se desenvolvem como sujeitos de direitos em um contexto cultural e social, como é

possível perceber no trecho abaixo retirado de um dos cadernos elaborados pelo programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) do MEC:

É no movimento contínuo da linguagem oral, especialmente por meio da fala, agindo sobre a própria linguagem e sobre o mundo, então, que as crianças vão se conhecendo e reconhecendo socialmente como pessoas. Identificam-se com outros e, ao mesmo tempo, diferenciam-se, criando seus modos de ser-pensar-viver. (2016, p.47).

Matos (2005) escreve o livro *A palavra do contador de histórias* com relato de outros autores e contadores de história, no texto, é notável uma crítica a utilização de história nas escolas apenas como algo utilitário ou que seja visto como algo que irá tirar a criança do mundo real, colocando-a no da imaginação. Nas práticas escolares, o professor precisa perceber que contar tem a ver com imaginação, para ir além de uma visão de ‘conteúdos necessários’, pois a educação não se dissocia no ato de contar, interagindo com o que nos é apresentado no trecho a seguir:

Essa é a educação que desejamos para as nossas escolas de Educação Básica, em especial, nas classes da Educação Infantil e nos anos Iniciais do Ensino Fundamental, espaço de atuação dos pedagogos em formação, envolvidos com esta pesquisa. Trata-se de uma escola cuja proposta pedagógica adote, entre outras coisas, a cultura como um elemento iniciador do processo de ensino e aprendizagem. (SANTOS, 2013, p. 120).

Por isso, quando utilizamos os contos populares possibilitamos que as crianças tenham acesso à cultura produzida pelos seus e por ela mesma como participante dessa sociedade, também demonstra a diversidade cultural e ampliação da consciência estética, além de resgatar a memória coletiva (TORRES; TETTAMANZY, 2008). Assim, não somente a criança pode ter acesso ao que foi produzido como também se reconhecer nesse processo.

Em Matos (2005) os contadores salientam que o professor pode enriquecer suas práticas através dos recursos utilizados pelos contadores profissionais, como por exemplo, o professor precisa seduzir seus alunos e perceber com olhar sensível seus interesses. Com a comunicação oral pode criar e construir com a criança, estimulando a imaginação. O contador precisa gostar da história, pois, de acordo com Coelho (2009, p.14) “A história é o mesmo que um quadro artístico ou uma bonita peça musical: não poderemos descrevê-los ou executá-los bem se não os apreciarmos”. Assim como o contador precisa unir todos em torno do que fala crendo no que conta, o professor também precisa acreditar no que diz e agregar um grupo onde todos se sintam responsáveis, participantes e integrados.

Tendo sido apresentadas as possibilidades de discussões neste capítulo sobre CH na Educação Infantil, suas características, e considerando as discussões dos capítulos anteriores sobre inclusão e esta etapa da Educação Básica, esboçaremos no tópico a seguir algumas contribuições percebidas em leituras realizadas até então, entre a relação contação para a inclusão de crianças PAEE, considerando o problema desta pesquisa já mencionado na introdução.

4.3 CONTAÇÃO DE HISTÓRIA E INCLUSÃO

Os estudos sobre a contação de história para a inclusão de pessoas Público Alvo da Educação Especial ainda parecem serem tímidos. Mesmo assim, Diante de todas as características abordadas anteriormente sobre a contação nota-se uma que é fundamental, a capacidade de aproximar os pares, pois é algo que se faz em coletivo e, por isso, requer interação.

A palavra falada rege os momentos de CH, porém com o recurso da palavra escrita se pode colher outros contos, informações e montar uma bagagem com a literatura. Dessa forma, para Costa (2016), a literatura no trabalho pedagógico possibilita que as crianças se expressem de forma oral e escrita, e enriquecem culturalmente proporcionando experiências com a leitura de forma prazerosa e não de forma obrigatória. Vale ressaltar que no campo da literatura infantil se tem produções com personagens com deficiências.

De acordo com Maria e Valente (2013), a inclusão, na literatura infantil, inicia com o conhecimento e reconhecimento da realidade diversa que temos para desconstruir estereótipos, visando possibilitar o reconhecimento de uma identidade passando as barreiras da aceitação, assim, segundo esses autores:

As histórias infantis estão valorizando a diversidade e o direito à diferença de uma forma que estas passam a contribuir para o desenvolvimento social, a criticidade e a melhoria das atitudes das crianças enquanto participante ativo da sociedade. (MARIA E VALENTE, 2013, p.10).

Valendo-se dessas produções literárias ou não, a contação de história na EI, quando bem conduzida, pode auxiliar na reflexão, socialização entre as crianças abarcando as dimensões éticas, sociais, políticas e cognitiva das crianças, possibilitando a desconstrução de preconceitos (COSTA, 2016). Ou seja, a oralidade está relacionada a experiências coletivas:

O hábito de ouvir histórias desde cedo ajuda na formação de identidades; no momento da contação, estabelece-se uma relação de troca entre contador e ouvintes, o que faz com que toda a bagagem cultural e afetiva destes ouvintes venha à tona, assim, levando-os a ser quem são. (TORRES; TETTAMANZY, 2008, p.2).

Em textos achados no levantamento bibliográfico, encontram-se intervenções que envolvem a intencionalidade de utilizar histórias buscando modificar a imagem que crianças com desenvolvimento típico podem ter em relação as PAEE. Como no texto de Maria e Valente (2013), onde os autores argumentam que essas histórias podem possibilitar respeito as crianças PAEE, pois com a inclusão é preciso que o professor se atente a “repensar a nossa prática pedagógica com o intuito de abordar temas que mereçam atenção e conseqüentemente trabalhá-los de forma que possam servir como fonte de estudo e conscientização.” (p.3).

Entretanto, para Torres e Tettamanzy (2008), a partir da leitura de mundo da criança a literatura oral, auxilia a exercitar a imaginação e ter contato com esta e outras artes. Entendemos que há, neste caso contribuições da CH para a inclusão ocorrendo pela aproximação da criança com essa forma de expressão, pois permite imaginar, estar com o outro na roda e expressar-se. Por isso, é preciso que se tenha cuidado em não a transformar em algo utilitarista. Podendo permitir que as crianças tenham acesso a diversos temas e não somente com autores ou obras que abordem personagens representando o Público Alvo da Educação Especial.

Já Santos (2013), nos permite compreender que as contribuições da contação de história no processo de inclusão e interação é possibilitada pela inserção de algumas características dos contadores de história, nas práticas docentes. Pois assim, permitiria o contato com o outro, escuta sensível, cativar pela fala, que são alguns das características essenciais para os contadores, como exemplificado no trecho abaixo:

As narrativas orais integram, socializam, aproximam os diferentes. Por isso, é importante que a função de professor coexista com a de contador de histórias. Quando revestido de contador de histórias, com verdades herdadas de seu repertório de contos e de posse das qualidades estéticas da arte da contação, o professor tem condições de interagir com o outro em seus processos de narração e de escuta de si. (SANTOS, 2013, p.117).

Todas essas vertentes podem ser aceitas para salientar as contribuições da contação para a inclusão escolar das crianças PAEE na Educação Infantil. Numa prática pedagógica o educador, tendo os atributos do contador, proporciona experiências com a contação de histórias podendo apresentar literaturas que

abordem a diversidade. Mas também pode simplesmente contar uma história, parábola, fábula e deixar que elas falem por si e que nesse momento de CH as crianças interajam, com a mediação do educador, sempre que for necessário, adaptando material e a forma de contar adequando a faixa etária e necessidades da criança com quem intervém.

5. METODOLOGIA

Este trabalho configura-se como pesquisa qualitativa, pois, esta caracteriza-se como uma investigação que considera não apenas o resultado concreto e quantificado, mas o processo e as interfaces por trás do fenômeno estudado.

O estudo qualitativo, como já foi visto, é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada (ANDRÉ E LÜCKE, 2015, p.20).

O campo é a fonte de informação na pesquisa qualitativa e o pesquisador levanta os dados neste ambiente considerando o contexto e os sentidos dados pelos participantes ao fenômeno investigado, em suas diversas perspectivas. Esta se configura como uma pesquisa descritiva onde é o pesquisador que analisa cuidadosamente os dados que são as palavras. Considerando o processo, como e porque as pessoas fazem o que fazem, sendo a análise dos dados que vai auxiliar na compreensão do objeto de estudo, correlacionando os dados para criar suas hipóteses, estas características foram apresentadas por Bogdan e Binklen (1994).

Goldenberg (1999) aborda o percurso feito por alguns teóricos na transição de uma perspectiva de pesquisa apenas quantitativa e que formulasse leis gerais, para uma pesquisa qualitativa em que o foco é a compreensão. Nesse aspecto surgem pesquisas de características diferentes dentre as quais o estudo de caso, que é a metodologia escolhida nesta pesquisa para responder ao problema de pesquisa: como a contação de história pode contribuir para a inclusão de crianças com necessidades especiais na Educação Infantil?

O estudo de caso nos permite analisar um fenômeno ou mais, de uma maneira específica e cuidadosa, por isso foi escolhido para que pudessem ser levadas em consideração as particularidades de cada sujeito e de seu contexto.

Apesar de ter seu início na pesquisa médica e psicológica o estudo de caso ganha força nas pesquisas sociais. É nessa perspectiva que iremos abordá-lo neste trabalho, com vistas ao campo da educação. Para Gil (2010) as etapas em que esta pesquisa vai se desdobrar são flexíveis e muitas vezes interligadas, pois, a unidade caso se refere a um fenômeno em seu contexto. Esse tipo de pesquisa permite compreender um fenômeno como um todo pelo estudo de um ou mais casos, necessitando, então de uma coleta das informações por diversas fontes "...com o

objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto.” (Goldenberg,1999, p.34).

Para André e Lücke (2015), o estudo teórico é fundamental numa pesquisa tipo estudo de caso. No campo o contexto tem real importância para o andamento da pesquisa afim de compreender as interações entre os participantes e as ações. O fenômeno deve ser observado em suas diferentes dimensões, considerando as especificidades e sua totalidade. Para isso o pesquisador precisa utilizar de diversas fontes relacionando estes, podendo haver mais de um ponto de vista sobre o objeto analisado.

Concluindo, podemos dizer que o estudo de caso “qualitativo” ou “naturalístico” encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola. Ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade. (ANDRÉ E LÜCKE, 2015, p.27-28).

As investigações qualitativas geralmente utilizam entrevista e observação como método de pesquisa. E um estudo de caso requer o uso de múltiplas técnicas para analisar o caso de forma aprofundada dentro de seu contexto de acordo com Gil (2010).

As técnicas utilizadas na pesquisa foram juntamente a observação e entrevista. A observação, permite ter um contato direto com o campo, sendo o contexto um fator importante nas pesquisas tipo estudo de caso, a observação possibilita compreender este de forma aproximada considerando os conhecimentos e experiências dos sujeitos neste campo e se aproximando das suas concepções, para André e Lücke (2015) “... possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens.” (p.30). Uma dessas vantagens é a percepção detalhada e mais aprofundada do objeto de estudo.

A entrevista tem como vantagem algumas características como a de proporciona maior flexibilidade na forma de coleta dos dados, além de perceber o que e como se diz, notando opiniões dos participantes sobre assuntos complexos com mais profundidade e estabelecer relação com os participantes da pesquisa e perceber a relação destes com o fenômeno pesquisado. (GOLDENBERG, 1999).

A escolha nesta pesquisa é pela Entrevista semiestruturada pois, de acordo com Boni e Quaresma (2005), na entrevista aberta e semiestruturada há a facilidade em discorrer sobre o tema. Esta técnica exige a elaboração de um roteiro de perguntas, no caso dessa pesquisa, esse foi elaborado junto com a orientadora, mas estas perguntas podem ser abertas e fechadas. A entrevista semiestruturada tem características de uma conversa informal, o pesquisador pode fazer outras perguntas e voltar a temática sempre que fugir dela. Como vantagens tem-se melhor coleta de dados, a possibilidade de aprofundar no tema e a proximidade com o entrevistado. Mas as desvantagens estão nas limitações do investigador e da insegurança que pode gerar no entrevistado.

Como instrumentos de registro de dados foram utilizados o diário de bordo e o gravador. O diário de bordo para fazer anotações durante as visitas a campo a partir das observações feitas na escola em geral e na sala de aula do Grupo 5. Além disso, foram realizadas entrevistas coletando dados através da gravação de áudio, autorizadas no termo de consentimento livre e esclarecido.

O campo aqui indicado é uma Escola Municipal, pois se caracteriza como uma instituição pública considerada de referência no atendimento a crianças com necessidades especiais possuindo uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), profissionais especializados e Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI). Possui grupo quatro e cinco da Educação Infantil e algumas atividades literárias, além de um vasto acervo de livros na biblioteca, podendo assim contribuir para a referida pesquisa que, além de inclusão, envolve a temática da contação de história na Educação Infantil. Mas este campo será mais detalhado no capítulo a seguir.

Os sujeitos principais da pesquisa foram uma criança com transtorno do espectro autista e outra que a escola considera como criança Público Alvo da Educação Especial, mas que não possui um diagnóstico médico, ambas matriculadas no grupo 5 (G5) da Educação Infantil e atendidas pelo AEE. Além delas, foi realizada entrevista com os profissionais envolvidos diretamente no processo de ensino e aprendizagem destas crianças que são a professora do AEE, por ser a profissional com especialização e atuação direta com as crianças PAEE e a coordenação da escola, pois também tem um papel de formador e de suporte a

esse professor e provavelmente o sujeito com o olhar mais ampliado para todo o contexto das práticas educativas dos professores.

Para Campos (2004), em uma pesquisa qualitativa é importante escolher um método de análise que garanta uma visão multifacetada dos dados. Por isso, a escolha neste trabalho é pela análise de conteúdo.

Assim, a análise de conteúdo compreende técnicas de pesquisa que permitem, de forma sistemática, a descrição das mensagens e das atitudes atreladas ao contexto da enunciação, bem como as inferências sobre os dados coletados. (CAVALCANTE; CALIXTO; PINHEIRO, 2014, p.14).

A análise de conteúdo extrapola a contemplação da fala somente, mas também do sentido e o significado do que se diz, passando pelo campo simbólico, sem perder de vista o objetivo da pesquisa e o contexto em que ocorreu a investigação.

Considerando as características da análise de conteúdo apresentadas Campos (2004), partindo das falas dos participantes, foi realizado uma escuta dos áudios das entrevistas, para separar as unidades de análise por temas de maneira não apriorística, pois as categorias foram organizadas a partir das respostas dos sujeitos. Então analisei os dados inferindo o que se pode considerar relevante para esta pesquisa, atrelando com teóricos e teorias intuitivas do pesquisador, além de considerar o que foi percebido durante as observações. Transcrevendo então, trechos dos áudios e descrevendo momentos observados que venham a exemplificar o que se pode analisar das categorias organizadas, embasada nos aportes teóricos presente nessa pesquisa.

O seguinte capítulo apresenta o campo observado de forma mais detalhada, com informações que considero relevantes, a caracterização dos participantes e a análise dos dados coletados com a utilização das técnicas e instrumentos descritos acima.

6. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo irei analisar, a partir das discussões levantadas até então, os dados coletados durante a pesquisa no campo com participação dos sujeitos envolvidos. Para isso, caracterizo o campo onde a investigação ocorreu e os participantes que contribuíram com a entrevista para então analisar os dados a partir dos autores que embasaram os capítulos anteriores.

6.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO

A escola escolhida para ser campo dessa pesquisa foi espaço do meu primeiro estágio no curso de Pedagogia. Retornando a instituição no período dessa investigação, quando entrei na escola reconheci aquele lugar que pouco havia mudado externamente, desde que estive lá pela última vez. Havia um parque logo a direita da entrada e enquanto caminhava até a secretaria, um som chamou minha atenção, era uma história sendo narrada vinda de alguma sala de aula.

A escola possui salas de aulas amplas, área externa com quadra, pátio, biblioteca e sala de artes. A sala do grupo 5, escolhida para desenvolver a pesquisa, é refrigerada por ar condicionado, tem prateleiras com vários livros e brinquedos à disposição das crianças, além de cartazes com produções e combinados estabelecidos.

A turma do G5 é pequena, com número entre meninos e meninas balanceado. Em campo, pude observar a rotina da turma, em que as crianças chegavam e esperavam no pátio até o horário de irem para a sala. Uma vez na sala, elas eram acolhidas e ficavam um tempo livre brincando até que a professora chamava para uma roda de conversa, explicando o que iria ser feito no dia, ou apenas conversavam sobre diversos temas até entrar no conteúdo da aula e nas atividades. Geralmente, o que vi, foi a realização de atividades com histórias e depois o reconto, para então fazer uma pintura ou atividades relacionadas ao tema proposto.

As atividades com histórias, observadas em sala, foram realizadas pela professora segunda regente do G5. Tais práticas estavam mais relacionadas a leitura compartilhada, com livros da literatura infantil. A professora sentada em roda,

lia uma história e mostrava as figuras para as crianças e ia fazendo perguntas em relação a narrativa. Depois dava o livro para as crianças manusearem e recontarem da maneira que entenderam.

Não foi possível ter contato com a professora primeira regente do G5, pois nos dias em que estive em campo ela não se encontrava ou só entrava em sala depois do horário disponibilizado pela instituição para a observação. Por conta do número de estagiários na escola, a escola não cedeu mais dias para a realização do trabalho de campo.

Nesse trabalho, foi possível entrevistar dois sujeitos e observar a sala do G5 com duas crianças PAEE. A seguir, caracterizo os participantes da pesquisa e explico sua identificação neste trabalho.

6.2 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

As participantes entrevistadas na pesquisa foram a coordenadora pedagógica que possui cerca de nove anos na instituição e a professora de AEE que já tem oito anos neste espaço. Todas duas possuem pós-graduação.

Em um estudo de caso é preciso levantar dados de diferentes fontes para ter um olhar amplo daquilo que se pesquisa, mas o pesquisador deve estar preparado para a complexidade do campo e as situações imprevisíveis estando disposto a buscar outras formas de coletar os dados ou de encontrar alternativas ao fato de não os ter. Como apresenta Goldenberg (1999) “O pesquisador deve estar preparado para lidar com uma grande variedade de problemas teóricos e com descobertas inesperadas, e, também, para reorientar seu estudo.” (p.35).

A professora, segunda regente do grupo 5, também foi convidada a participar da entrevista e no primeiro momento concordou, porém no dia marcado para a realização desta, ela não se sentiu à vontade em participar da investigação. Foi levantada pela pesquisadora a possibilidade de ela participar através de um questionário, entretanto ela não concordou em continuar fornecendo dados para a pesquisa. Todavia em sala, a professora mostrou-se muito solícita em responder aos questionamentos da pesquisadora e em conversar informalmente sobre temas relevantes a investigação.

As crianças do Grupo 5 possuem entre 5 a 6 anos de idade. Sendo que, um dos sujeitos observados, uma menina, não apresenta um diagnóstico fechado, mas está sendo acompanhada no AEE, pois a escola a considera PAEE devido a alguns comportamentos que ela demonstra. Segundo a professora que faz esse atendimento, ela tem um laudo de suspeita de TEA. Essa criança tem uma frequência regular, por isso, pude acompanhá-la mais de perto.

O outro sujeito, um garoto, possui o laudo de Transtorno do Espectro Autista e também frequenta o AEE, ainda que tenha uma frequência irregular. Dentre outros fatores, isso ocorre por morar em um bairro distante da escola. Ainda não socializa ou comunica bem com as outras crianças e tem alguns comportamentos agressivos, porém apresenta potencialidades para se desenvolver nestas áreas e possui interesses por músicas e histórias cantadas.

A partir dos dados colhidos caracterizo os sujeitos da pesquisa da seguinte forma, para auxiliar na compreensão da análise de dados:

Tabela 1 – Caracterização dos profissionais

| Identificação | Formação | Tempo na Instituição |
|--------------------------|---|-----------------------------|
| Professora do AEE | Pedagogia com Pós em Educação Especial | 8 Anos |
| Coordenadora | Pedagogia, especialização EJA e educação integral | 9 Anos |

Tabela 2 – Caracterização das crianças

| Identificação | Sexo | Tido de deficiência |
|----------------------|-------------|---|
| Criança A | Feminino | Sem diagnóstico médico fechado, suspeita de TEA |
| Criança B | Masculino | Com diagnóstico de TEA |

As identificações acima foram as utilizadas nessa pesquisa durante o tópico a seguir para denominar as falas dos personagens e os trechos em que forem demonstradas as observações da sala do grupo 5. Segue abaixo as análises dos dados coletados e discussões que podem ser levantadas através deles.

6.3 ANÁLISE DE DADOS

As análises dos dados coletados nas entrevistas e durante as observações serão expostas aqui com trechos da transcrição dos áudios e das anotações em diário de bordo. Tais dados são analisados segundo os autores apresentados nos capítulos teóricos. Para tanto foram agrupados os dados de acordo com sete categorias de análise, que são: Formação dos profissionais; Planejamento e projetos da escola envolvendo histórias; Práticas educativas do AEE; As práticas educativas envolvendo histórias; Participação das crianças: Adaptações e Articulações; Papel dos profissionais nas atividades com histórias; Contribuições da contação de história para a interação e inclusão.

As categorias foram pensadas para melhor descrever a complexidade das vertentes sobre inclusão encontradas em campo. Por isso, serão analisadas em cada tópico, permitindo que na conclusão sejam arrematadas em um aparato geral.

Apresento a seguir de forma sistematizada, descrevendo as categorias de acordo com os temas mais amplos para os mais específicos. Início abordando a formação desses profissionais para trabalhar com contação, depois discuto sobre o planejamento e os projetos desenvolvidos na escola que envolvem literatura. Então abordo as práticas que constituem a sala de AEE, para refletir sobre as práticas envolvendo histórias na instituição, tanto em sala de aula comum como do AEE.

Continuo falando da participação das crianças nesses momentos pela perspectiva dos profissionais e das adaptações necessárias realizadas. Discuto sobre os papéis dos profissionais participantes no processo de inclusão pela fala dos sujeitos entrevistados. Finalizo demonstrando como os participantes percebem as contribuições da CH para a interação e inclusão das crianças PAEE e com observações feitas em campo.

Nas análises utilizarei o termo 'atividades com histórias' para descrever as práticas pedagógicas que na observação do campo, ou nos trechos das entrevistas, descrevem o uso da literatura escrita e oral, sendo através da contação, leitura individual ou compartilhada. Pois, em campo se percebeu muito a utilização desta última, mas com características e presença das outras duas, não ficando muito clara o que as participantes consideravam como contação ou leitura.

6.3.1 Formação dos profissionais

Para iniciar as categorias de análise pensou-se em abordar a formação dos professores, já que esta é a base para sua qualificação. Quando a professora do AEE foi questionada se sua formação inicial a preparou suficientemente, a professora do AEE responde:

*Mais ou menos, eu acho que sim porque a contação de história é muito espontânea é da gente, não é? Então eu aprendi a contar história ouvindo história quando minha mãe me contava, meu pai, e assim vai. **Eu acho que contar história, pra mim, é uma coisa que vem, assim, da gente mesmo, se a gente gosta a gente vai passar isso, se a gente não gosta ou não ler historinha como é que a gente vai ter prazer de contar?** (Professora do AEE, grifo meu)*

Esse relato da profissional nos faz perceber a relação íntima das nossas histórias com as histórias que queremos contar. Matos e Sorsy (2009) reafirmam isso em:

Uma história que “fala a você” é uma história que, provavelmente, vibra com sua própria experiência ou porquê, de alguma forma, responde a perguntas que estão pairando no fundo de sua mente, ou até mesmo [...] porque traz perguntas novas que ajudam a melhor reformular questões antigas. (p.39).

Esse caráter da história de nos deixar memórias pode ser visto por Torres e Tettamanzy (2008), que diz que a história vai atingir a cada pessoa de maneira específica, ou seja, “Sempre que ouvimos uma história, ativamos nossa memória corporal, pois antes de recebermos a história de forma racional a recebemos através das sensações corporais.” (p.7). Essa memória afetiva faz estabelecer relação entre o texto e nosso gosto por ele e vontade de contá-lo ou não, por isso a ideia da professora de AEE destacada em negrito está também de acordo com as discussões de Coelho (2006) de que para escolher uma história é preciso que o contador considere seu gosto. A professora continua dizendo que:

Então é o prazer pelo prazer, é você ter vontade, tá fazendo aquilo com vontade, eu acho que vai. A preparação é essa, não vejo muito, é na minha formação acadêmica tem aqueles passos né, aquelas técnicas [...] o que mais influenciou na minha vida na minha contação de história é o meu dia a dia mesmo, é eu ter escutado história, ter vivido esse momento de ouvir história contada, de meu pai pegar um livro e ler pra mim [...] Até hoje eu lembro da primeira história que ele me contou, então isso me preparou né, pegou um livro grande, eu lembro do tamanho do livro, e contou a história, então isso ficou marcado em mim [...] (Professora do AEE)

Como já foi dito anteriormente as memórias e o gosto pela história são significativas para contar, porém, como veremos de maneira mais aprofundada na categoria a seguir, as práticas de CH exigem um planejamento, especialmente

quando se trata de uma instituição educativa. Não pode ser feita de qualquer forma. Contar histórias como foi visto no capítulo 4 tem técnica, tem recursos, pode ter intencionalidade e essa organização, em especial na EI, deve estar centrada na criança. Claro que o professor/contador é livre para criar e improvisar com seu público, porém sua realização exige estudo e reflexão.

Fica notável que a professora não teve uma formação efetiva para trabalhar com contação de história na Educação Infantil, sendo que esta prática é presente no seu planejamento e intervenção. Sem uma formação adequada as práticas podem ficar comprometidas, talvez por isso haja algumas incoerências entre os termos utilizados pelas profissionais para se referir a contação, leitura individual e compartilhada. Não que possa ter superioridade entre elas, mas sim, apenas características diferentes.

6.3.2 Planejamento e projetos da escola envolvendo histórias

Quanto ao planejamento para contar uma história, o ideal é que se faça um roteiro, pois este “possibilita transformar o improviso em técnica, fundir a teoria à prática” (COELHO, 2006. p.13). Assim um plano se faz necessário nas atividades que contenham CH como em todas as práticas presentes na Educação Infantil.

Quando perguntada à coordenadora se ela participava do processo de planejamento das atividades pedagógicas do grupo 5, esta respondeu:

De todas as turmas. Na Educação Infantil [...] eu participo do planejamento com as meninas de todo o trabalho que elas vão desenvolver, certo, inclusive a contação de história. (coordenadora)

Ela considera que a atividade de contação de história é uma atividade permanente na EI, com participação dela não somente na organização de atividades específicas sobre CH, mas sim de todo o planejamento. Nesse sentido o papel da coordenadora é cumprido como suporte às educadoras no planejamento das atividades dos educandos, como podemos ver abaixo:

No entanto, como seu papel principal é ajudar na formação dos professores e na gestão pedagógica da escola, a proposta é que, aos poucos, ele possa redesenhar suas funções, legitimando-se como formador e parceiro dos professores. (INOUE; AMADO, 2012, p.32).

No AEE, o planejamento das atividades com contação de história ocorrem a partir do plano individual do aluno para então elaborar um plano de intervenção.

A gente trabalha com a necessidade daquela criança, porque a gente elabora um plano de intervenção, então essas histórias elas são direcionadas de acordo com um objetivo, a gente já criou um projeto aqui de contação de história, mas esse projeto não seria especificamente para as crianças com deficiência e sim pra todas as crianças. Esse projeto a gente levava historinha de crianças com deficiência [...] mesmo na questão de sensibilizar as outras crianças, para que acolha bem. (Professora do AEE)

Sendo percebido aqui o papel mediador do professor, olhando cada aluno e suas especificidades na organização das intervenções, evitando usar o projeto como um método pronto, como adverte Hernández (1998). Porém, não parece haver a participação efetiva das crianças nesse planejamento.

É um plano individual, então depende da necessidade que eu estou percebendo daquela criança naquele momento e qual é o objetivo que eu vou trabalhar com aquela criança. (Professora do AEE)

A ideia da utilização das histórias com personagens que tenham alguma deficiência, pode se configurar como um processo de exclusão, se a única vertente da literatura que a criança tenha acesso seja esta. A diversidade também precisa está nos temas das histórias escolhidas possibilitando que a criança tenha acesso a diferentes gêneros e produções textuais.

Durante as entrevistas foram evidenciados a existência de três projetos da escola que envolve literatura oral ou escrita como o 'projeto institucional de leitura', a 'acolhida cultural' e os 'caminhos da leitura'. Vou retratá-los abaixo a partir das falas da coordenadora e da professora de AEE:

Na escola existe um projeto chamado 'institucional de leitura'... ele é desenvolvido durante o ano inteiro, na escola, da educação infantil ao quinto ano [...] Eu divido os conteúdos durante o ano inteiro de cada série de acordo com o planejamento com os professores. Por exemplo, o primeiro bimestre e o segundo bimestre a educação infantil ficou com palavra cantada e com poemas cantados, certo? [...] Cada unidade é um autor ou um tipo de gênero textual a ser trabalhado [...] (coordenadora)

Esse é um projeto que engloba as escolas da rede pública, mas permite que fique a critério de cada instituição, desenvolver o projeto de acordo com seu contexto e suas necessidades. A coordenadora diz que este projeto é elaborado em coletivo entre ela e os professores, evidenciando que isso não é novidade porque a escola, já trabalhou com projetos voltados a literatura anteriormente. Durante a

entrevista ficou notável que há uma preocupação com o tempo de aprendizagem das crianças, deixando alguns temas para o segundo semestre quando a criança tivesse mais familiarizada, como pode ser vista na descrição de outro projeto abaixo:

Semanalmente a gente faz a acolhida cultural, como já te falei, a acolhida cultural ela é feita por professores, coordenação, gestão, pais de alunos, e os próprios alunos [...] dentro da acolhida cultural um momento que a gente chama 'caminhos da leitura', que são leituras simultâneas que acontecem em todas as turmas [...] então a educação infantil também vai se organizar com a professora pra fazer a contação de história no pátio, do jeito deles, naturalmente, certo. [...] Então é por isso que a gente deixa pra eles no segundo semestre porque já tem uma caminhada, já tem um tempo trabalhando com as histórias, Já tem um tempo se familiarizando com a contação de histórias [...] (coordenadora)

Durante minhas observações a professora do G5, como já foi dito anteriormente, deixava que as crianças recontassem a história do seu jeito, isso pode ser um fator positivo na familiarização das crianças para quando, no segundo semestre, a EI participar do projeto como contadores e não só ouvintes. A abertura dada a participação de outros sujeitos e da família agrega a comunidade ao processo de educação dessas crianças. A professora do AEE já participou desse momento e o descreve destacando o seguinte:

Sim! Na escola tem, na escola tem o momento da acolhida cultural, não é. Que é feito com as crianças, com todas as crianças e eles também, claro né que estão na inclusão. E é um trabalho muito bom! Onde existe contação de histórias, músicas, várias atividades culturais [...] É uma vez por semana na quinta feira [...] É o momento que envolve todos os alunos e é chamado de acolhida cultural. E muitas vezes, a gente também aqui do AEE, a gente participa dessas atividades contando também histórias relacionado a inclusão, entendeu? A gente leva sobre o autismo, criança autista [...] nesse momento a gente tem também a oportunidade de contar histórias [...] ou textos, ou vídeos aí a gente aproveita pra levar um vídeo relacionado a inclusão. (Professora do AEE)

Para a professora do AEE, este é um momento propício para sua participação abordando a temática da inclusão, mas é percebido que não é apenas esse tema que é trabalhado durante as atividades do projeto, mas há uma abertura para quando essa profissional participar, falar sobre. Na escola há o planejamento, o acompanhamento e a culminância para que as crianças apresentem o que construíram ao longo do ano, como percebemos no trecho transcrito abaixo:

Agora, por exemplo, tem esse trabalho do quarto ano que as meninas vão apresentar, eles vieram aqui já [...] e fizeram uma prévia [...] e eles fizeram uma leitura onde a gente pode acompanhar e ver como é que tá a entonação como é que

tá a postura, certo? O que é que precisa melhorar nessa leitura pra eles apresentarem. (coordenadora)

Na intervenção da coordenadora na forma de apresentar das crianças é preciso que haja um cuidado com o respeito ao tempo e jeito de contar ou ler as histórias que cada criança possui, podendo ser apresentada a elas técnicas, mas com cautela para não haver padronizações.

A culminância desses projetos da escola que perduram durante todo o ano acontece ao final do ano, numa 'Amostra literária' e a organização desses projetos ocorrem nas reuniões semanais, ou quinzenais entre professoras e coordenadora.

Há também projetos interdisciplinares que são desenvolvidos na instituição ou projetos individuais de cada grupo/ano e a culminância desses ocorrem no tempo estabelecido, não precisando chegar ao final do ano. A exemplo, um projeto de higiene pessoal que pude observar a culminância com apresentação de todos os anos no pátio da escola.

Segundo os relatos da coordenadora, há sistema de empréstimos de livros da biblioteca, onde as crianças escolhem o material que vão levar para casa. Assim há um convite à participação da família nesse processo. O envolvimento dos pais nos projetos escolares torna-se uma maneira de estreitar a relação família-escola.

Tem um projeto de empréstimo de livro onde eles levam livro pra casa e as crianças com deficiência também levam esses livros, que é realizado pela escola, pela coordenação juntamente com os professores [...] geralmente as crianças com deficiência as professoras colocam no diário. Aqueles que ainda não lê, que não consegue lê ainda, aí a gente coloca, a professora coloca 'a leitura deve ser feita pela família'. (Professora do AEE)

A avaliação da participação da criança Público Alvo da Educação Especial, nas práticas escolares serão melhor analisadas no tópico 6.3.5, mas aqui podemos adiantar a participação desses sujeitos nos projetos desenvolvidos. A professora do AEE pelos trechos abaixo percebe que:

Eu acho que eles gostam, eles participam, eles necessitam, eles precisam disso como toda criança ... Claro que tem aquelas crianças que é, como eu te disse, ainda não tá nesse processo, não chegou ainda, não entendeu ainda esse espaço e talvez por ele não compreender isso aí fica mais difícil ele tá ali, participar, entendeu? Então é coisa que ainda ele não adquiriu essa habilidade ainda, do ouvir né, da atenção, da concentração. (Professora do AEE)

Apesar das dificuldades ela considera que as crianças gostam desses momentos. Mesmo as que, não respondam como se espera, é preciso perceber que o tempo é da criança e não do adulto. Isso é possível se levar em consideração a relação adulto-crianças, eliminando atitudes de adultocentrismo como ressalta no texto do MEC com UFRGS (2009).

Na acolhida [...] o profissional que chegou ali que desenvolveu a atividade que pergunta algo sobre a história, eu já vi alunos com deficiência suspender a mão e falar, então isso pra gente é um, é um prazer né, é uma riqueza. Que Bom! A gente vê que ele realmente tem potencial. (Professora do AEE)

Nesse trecho é evidenciado que a criança tem um potencial a ser desenvolvido e que elas podem participar e interagir. As profissionais devem ter um olhar atento a estes momentos investigando o que contribuiu para que a criança participasse percebendo seus interesses.

Dessa forma, seria importante haver registros para a posterior avaliação não só das crianças, mas da prática em si, e da atuação dos profissionais, como está previsto na LDB (1996), e nas DCNEI (2010) “Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças” (p.29). Assim, a criança está no centro do planejamento e também é sujeito ativo nas avaliações.

Além do planejamento e dos projetos desenvolvidas na escola com presença das histórias, um fator essencial no processo de inclusão e interação entre as crianças, são as contribuições do Atendimento Educacional Especializado. Por isso, antes de se abordar as práticas com contação de história presente em campo é preciso falar de como ocorre as intervenções do AEE neste espaço, isso é o que está melhor evidenciado na categoria abaixo.

6.3.3 Práticas educativas do AEE

Faz-se necessário abordar especificamente as práticas que envolvem o AEE para entender como as histórias são percebidas neste espaço.

Os documentos legais apresentam que o foco do Atendimento Educacional Especializado, inclusive na Educação Infantil é estar atrelado as práticas da sala de aula regular. Como vemos no texto da Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2009) “Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica

do ensino comum.” (p.11). Nessa perspectiva é que a professora do AEE aparenta embasar suas práticas:

[...] Então é feito um projeto de intervenção e nesse projeto a gente procura trabalhar em cima das limitações aproveitando o potencial que eles têm e em cima do potencial que eles demonstram, aí a gente trabalha mais a questão da limitação mesmo, aquilo que impede a criança de ter um bom desempenho lá na sala de aula comum. Então o nosso trabalho aqui na sala de AEE é todo voltado pra [...] eliminar um pouquinho das barreiras que impede a criança de ter um bom desempenho lá na sala de aula regular. Todo o nosso trabalho é voltado para o melhor desempenho da criança lá. Pra que ele possa se adaptar e ter um bom desempenho, acadêmico lá na sala de aula comum. (Professora do AEE)

O foco da sala do Atendimento Educacional Especializado é mais específico, no sentido de direcionar suas práticas para dá suporte para a inclusão intervindo nas limitações que as crianças possuem, tentando superá-las ou amenizá-las. Talvez por isso, as falas da professora do AEE, quanto as escolhas das histórias estejam tão voltadas a temáticas do PAEE e de conscientização dos pares.

Na sala do AEE existe atendimento a crianças com vários tipos de deficiência, mas o que predomina é o TEA, e segundo o Decreto nº 8.368, de 2014, no Art. 4, refirma o direito deles de estarem nesse espaço sem discriminação.

[...] nós não temos na escola alunos com altas habilidades [...] O que predomina aqui na verdade é o espectro autista. Nós temos aqui hoje 26 alunos, se não me engano, 16 deles é Transtorno do Espectro Autista, então a maioria é, nós temos com síndrome de Down e com deficiência intelectual e tem uma que é com deficiência múltipla [...] (Professora do AEE)

Para trabalhar com esse público tão diverso a educadora do AEE precisa considerar a particularidade de cada um, suas limitações e potencialidades e contar com os demais profissionais em um processo de colaboração entre eles. Além de conhecer as crianças e qual é a sua real necessidade educacional especial, por isso, o laudo é importante para esses profissionais. Esse laudo é importante, pois auxilia as professoras do AEE que o usam na elaboração do estudo de caso da criança e consideram as informações que tem nesses documentos.

6.3.4 As práticas educativas envolvendo histórias

Quando questionada sobre a importância da atividade com contação de história para a Educação Infantil, a coordenadora responde:

Acho que a contação de histórias ela desenvolve muito a imaginação da criança, sabe, a gente ver assim, eles muito envolvidos, muito atentos, eles querem manusear o livro, eles querem ver as imagens, então acho que é um momento, assim, muito rico de aprendizagem toda contação de história. (coordenadora)

Nas observações que fiz em sala as crianças realmente ficavam curiosas, queriam manusear o livro e ver as imagens no momento de leitura compartilhada. Mas as vezes parecia que estavam mais focadas no objeto em si (o livro). Por isso, um momento de contação poderia ser mais adequado para resgatar foco das crianças na história e na imersão do grupo e em grupo neste momento.

Quando o assunto é as contribuições da atividade com histórias para o desenvolvimento infantil, a resposta é parecida, ela acredita que desenvolve a imaginação e auxilia no processo de aprendizagem ajudando as crianças a socializar e partilhar.

Porém uma criança com TEA, que é o diagnóstico apresentado pela criança B e que é algo de suspeita da criança A, tem essa capacidade de imaginar comprometida. Por isso, tentar estimular e desenvolver essa habilidade é necessário. Nisso, as atividades com contação podem auxiliar, pois, o conto é repleto de imagens e significados que vão sendo construídos em nossa imaginação pela fala do contador “Essa é a grande magia das histórias, viajarmos para qualquer lugar, sem sairmos do lugar.” (TORRES; TETTAMANZY, 2008, p.5). Mas o educador precisa estar ciente de que pode não obter retorno de imediato com as crianças, precisando insistir nas práticas, respeitando o tempo do educando.

Durante a entrevista a coordenadora contou e leu uma história para mim, para exemplificar como eles trabalharam com as crianças e comentou que assim fazia com a intenção de:

Trazendo pra realidade dos alunos, entende? A necessidade de respeito ao outro, ao limite, nós temos alguns alunos com deficiência então os alunos convivem muito bem com os colegas, porque já entenderam que a gente pra viver bem em sociedade a gente precisa aprender a conviver. Aí a gente procura sempre fazer esse tipo de leitura [...] (coordenadora)

Neste sentido não se pode perder de vista a essência da contação de história transformando-a em algo de carácter utilitarista, mas podemos fazer, como diz Matos e Sorsy (2009, p.39) “A escolha da história também pode partir da necessidade da plateia para a qual você irá contar”. De acordo com Maria e Valente

(2013) o uso da literatura possibilita estabelecer relações de respeito entre as crianças PAEE e as que possuem desenvolvimento típico, trazendo temas que possam auxiliar no processo de conscientização. Isso não quer dizer que os temas precisam ser sobre deficiências, superdotação ou TEA. Mas as histórias transmitem valores como respeito, diversidade e acolhimento.

Quando perguntada de que forma a professora do AEE trabalha com histórias infantis em sala, ela responde o seguinte:

Com leitura, análise de imagem com as crianças [...] Geralmente a gente faz a leitura, contar, a leitura da historinha, explora imagens... a gente solicita reconto por eles. Também pra avaliar a questão de memória. O nosso objetivo maior na contação de história, maior é esse, a memória, quando ele faz o reconto, e também a atenção e concentração. Trabalha muito isso. (Professora do AEE)

Para a Professora do AEE as contribuições da contação para o desenvolvimento infantil estão relacionadas ao estímulo da atenção, concentração e memória. Para autores estudados, como Torres e Tettamanzy (2008), a memória relacionado a CH diz respeito ao resgate de memórias coletivas, não necessariamente de se falar em contação para estimular a memória individual da criança. Não querendo dizer que isso não possa ocorrer, pois quando a criança lembra da história, responde às perguntas ela está despertando o recurso de sua memória. Entendendo que talvez esse tenha sido o caminho utilizado pela professora para salientar a contribuição da CH.

Para acompanhar a contação de história, ela realiza atividades como o reconto e exploração de imagens. No caso de crianças com TEA, o uso de imagens pode ser um recurso de adaptação necessário para prender a atenção da criança, e estimular sua concentração naquela atividade, pois estas também são habilidades comprometida nas crianças com TEA. Isso dependendo da necessidade que este indivíduo demonstre, pois, o Transtorno do Espectro Autista pode se apresentar de muitas formas.

6.3.5 Participação das crianças: Adaptações e Articulações

Quando indagada se no grupo 5 tem crianças com deficiência, TEA ou altas habilidades/superdotação, a coordenadora se confunde dizendo que no grupo 5 tem crianças com autismo e tem uma menina que tem síndrome de Down. Sendo que a

princípio o diagnóstico dessa menina não está fechado, segundo as professoras de AEE, mas há um laudo de suspeita de Transtorno do Espectro Autista.

O grupo 5 nós temos um aluno com transtorno do espectro autista, só um [...] No grupo 4 tem uma menina que ainda tá com o diagnóstico não tão fechado. Ela tem um diagnóstico de transtorno do espectro autista, mas não [...] temos suspeita, mas ainda não tá comprovado e se for, deve ser bem leve ou não, pelo que a gente percebe assim, mas estamos aguardando. (Professora do AEE)

Quando a coordenadora é perguntada sobre quais as habilidades e limitações que essas crianças apresentam, ela relata de acordo com sua perspectiva como coordenadora, que não está diariamente em sala de aula, mas acompanha fazendo observação e pelos relatos das professoras.

A menina com síndrome de Down consegue acompanhar as atividades, sabe com tranquilidade, não tem nenhuma dificuldade de socialização. Fui na sala e acompanhei ela fazendo as atividades junto com os colegas sem nenhum problema, então ela tá desenvolvendo as habilidades pertinentes a faixa etária. Agora o aluno que tem autismo ele, não vem todos os dias, não tá frequentando assim como deveria, a escola tá sempre em contato com a família pra saber os motivos pelos quais ele não tá podendo vim alguns dias e a gente ainda sente alguma resistência em ficar na sala. (coordenadora)

As participações dessas crianças em sala são bem distintas. Pelo que observei, a criança A, comunica-se, interage nos momentos de atividades com histórias e participa das demais ações desenvolvidas pelo grupo, mas com adaptações de algumas atividades. A criança B caminha ao seu ritmo, mas ainda não responde bem aos comandos e às vezes se auto agride. A coordenadora aponta que a frequência irregular da criança pode influenciar negativamente, pois assim há uma quebra com a continuidade do trabalho pedagógico.

[...] se ele vem, tem uma rotina, eles vão, eles conseguem socializar com mais facilidade. Se eles não vêm por um motivo ou por outro, aí tem que ter todo o processo até que aquela rotina aconteça para que eles possam desenvolver as habilidades, sabe, devagarinho, porque depende muito dessa, é meu olhar né sem ser um profissional que trabalha com isso [...] quando eles não vêm, não tem uma rotina de frequência aí é mais difícil a socialização. (coordenadora)

Nos dias que estive fazendo observação em campo, o vi uma vez apenas, e realmente é uma criança que apresenta alguns comportamentos que o impedem de acompanhar a turma. Na hora da história, por exemplo, ele andava pela sala e por pouco tempo ficou com a Auxiliar de Desenvolvimento Humano (ADI) na roda.

As atividades relacionadas ao conto de histórias elaboradas especificamente para crianças com PAEE, só ocorre na sala de AEE, quando se trata de adaptação dessas atividades para a participação das crianças, a coordenadora diz:

Mas na sala de aula eu percebo que a professora pode até criar alguma situação naquele momento para que ele consiga ficar na sala, porque ela já vai conhecendo o aluno, ela já vai percebendo aquilo que realmente faz com que ele fique mais atento, com que ele participe mais. (coordenadora)

Aí se encontra o olhar de contador do professor, para tentar compreender o que encanta a criança e assim poder intervir nisto, como apresenta Santos (2013). Quanto a avaliação da participação das crianças PAEE nesses momentos, a coordenadora faz um relato sobre a aula de um projeto da escola com a participação das crianças A e B:

Na atividade prática, ela prestou atenção em toda a atividade teórica que a professora estava explicando o assunto da higiene pessoal, depois ela estava fazendo na prática aquilo que ela aprendeu [...]. No caso do outro aluno é porque não está ainda no momento dele, o momento dele ainda é de familiarizar é de tá com o boneco, de pegar no boneco, mas não era ainda de está ali fazendo a prática com os outros, o momento dele ainda não era aquele. (coordenadora)

Como mencionei, cheguei a presenciar a culminância desse projeto sobre higiene pessoal. As crianças do G5 representaram como se deve tomar banho utilizando um boneco como exemplo, e a 'criança A' estava também participando, assim como outras crianças PAEE de diversas turmas apresentaram de alguma forma. A criança B não tinha ido à escola nesse dia.

A criança B, do grupo 5, em sua participação nos momentos de contação de história pode ser percebido no trecho a seguir:

Ele ainda não consegue, digamos assim, prestar atenção na história, pra ele isso não existe, a gente tá contando ele ignora totalmente, porque como eu te disse ele está naquele processo de adaptação a gente já teve outros alunos nessa situação e depois evoluíram né. Então, Ele tá ainda nessa, coisa mais do concreto, da gente pegar, da música, do dançar do movimento. Ele tá mais ainda nessa fase até chegar ao que a gente deseja. Mas ele consegue ficar na rodinha [...] tem momentos que ele consegue ficar na rodinha na hora da contação de história lá na sala de aula. (Professora do AEE)

Para que a criança se desenvolva a persistência em investir em sua educação não pode parar, pois a EI é a etapa de início da Educação Básica e momento propício a intervir visando que um dia possa conviver e interagir mesmo com suas limitações e potencialidades. Estando de acordo com o documento da Política

Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva “O acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno.” (BRASIL, 2009, p.12).

Quando se refere as adaptações realizadas nas atividades de CH, depende da necessidade do aluno, para a professora do AEE, não se precisa de muitos recursos, pois a necessidade está relacionada a conseguir chamar a atenção da criança com TEA. Por isso, é importante que o professor selecione as atividades de acordo com o período de desenvolvimento da criança, mediando o acesso ao conhecimento sem fragmentações, valorizando o que ela traz e impulsionando (FRELLER, 2008).

Tá dentro nosso plano de individual do aluno a gente conta de acordo com a necessidade. A gente planeja ‘contar uma historinha ou uma história [...] no som ou no youtube’ [...] Mas nem sempre fica eu só contando ou lendo a história [...] mas procuro variar de acordo com a necessidade de cada criança. (Professora do AEE)

É fundamental que essas atividades tenham um embasamento, em especial no letramento literário. Segundo Pinheiro (2006) “É importante destacar que, na perspectiva do letramento, as habilidades de leitura devem ser aplicadas diferenciadamente a diversos tipos de suportes e textos” (p.25). Esta autora enfatiza que para além de apresentar diversos gêneros textuais é preciso considerar os diferentes modos de leitura das crianças. Essas práticas desenvolvidas na escola podem se tornar experiências ricas, mantendo relação com o que a Base Nacional Comum Curricular apresenta no campo de experiência ‘Escuta, fala, pensamento e imaginação’:

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. (MEC, 2017, p.40).

Quando a professora do AEE é perguntada sobre as habilidades e limitações que essas crianças atendidas demonstram, narra o seguinte:

Variável, cada um tem suas especificidades, não existe assim, digamos assim as mesmas limitações, então cada aluno apresenta de uma forma diferente [...]. Uns apresentam na fala, a maioria aqui tem problema da fala, da linguagem oral,

problemas comportamentais também relacionados mais a questão de birras [...] (Professora do AEE)

Isso ela apresenta porque na turma do AEE ela tem um número considerável de crianças atendidas e cada uma delas possuem habilidades e limitações específicas e exigem práticas específicas também.

[...] esse aluno mesmo dessa turma do grupo 5 ele está em processo de adaptação ele tem muita limitação relacionada a adaptação a sala de aula, ele não quer ficar, ele tem muita dificuldade pra realizar as atividades propostas pra turma e aí muitas vezes precisa fazer uma adaptação, apesar de ser uma criança que tem apresentado potencial, mas tem essa dificuldade de comportamento ainda, ele tem autoagressão, ele chora muito, ele não aceita os comandos [...] varia essa questão de aceitar ou não comandos, muitos já aceitam né, outros tem essa dificuldade. E umas das dificuldades maior, que a gente vê nas crianças, principalmente autista, é essa questão de adaptação mesmo, quando chegam na escola é como se eles não soubessem o que é isso aqui, então eles não querem ficar na sala, aí aos pouco vai se adaptando, vai conseguindo aí chega um ponto que eles já ficam normalmente, isso já aconteceu muito aqui. Aluno passar um ano, 1º ano, naquela dificuldade né de adaptação, as vezes precisa até reduzir horário porque ele não consegue ficar 4h na sala de aula, mas com o tempo a gente vê que eles vão acostumando e consegue muito bem. (Professora do AEE)

O principal do trecho acima é em relação a adaptação dessas crianças ao espaço escolar. Conseguir estar em sala, entender a rotina e participar nesse processo. Isso, mais uma vez, é variável pois depende do sujeito, do suporte ofertado e de como a criança vai reagir a tais. As adaptações então precisam ser feitas levando em considerações essas variáveis almejando sempre a inclusão do indivíduo. Dessa forma é preciso observar o que nos diz as DCNEIs (2010), quanto a definição de criança como:

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. (p.12).

Ou seja, independente das limitações que elas possuam ou dos problemas de adaptação que apresentem, elas têm direito, por lei, de estarem nesses espaços tendo acesso ao que foi ofertado a elas, entendendo-as como seres de direito que são, sendo a educação como um direito de todos. Mas isso não parece está assegurado quando a criança B precisa vim de um bairro tão longe da escola, esse é um dos fatores pelo qual ele falta tanto.

Mora muito longe da escola, essa semana não tá vindo, essa questão de ônibus essa coisa toda [...] e tem também alguns problemas de saúde, aí tem vários fatores que contribui pra não ter uma frequência regular, principalmente quando mora distante da escola. A lei diz, né que essas crianças precisam ter, toda criança não só com deficiência né, tem direito a uma escola próxima a sua residência, só que o que que acontece, com essa questão de inclusão, nem sempre isso acontece, nem todas as escolas conseguem já entender que essa criança precisa da escola como qualquer uma outra criança, e aí vem aquela coisa do 'não tô preparada', ou as vezes aceita a criança na escola só por conta da lei, quando chega lá a criança fica nos cantos por lá fazendo o que ele bem o que ele quer, pulando pra lá e pra cá, é isso o que acontece, ainda né, na nossa realidade. [...] (Professora do AEE)

No trecho acima, a professora do AEE demonstra o direito que essa criança possui de ter acesso à educação, mas que não é assegurado na prática. Seja pela negligência aos interesses do PAEE ou da justificativa de falta de preparo dos profissionais e das instituições. Exigindo que a criança se desloque para uma escola distante ferindo um direito legal.

Quando se trata do direito a educação deste público a LDB de 96 no capítulo V, art. 58 demonstra que: “§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.” (p.19). E isso, é parcialmente ofertado na escola campo da pesquisa, pois como não é uma creche, oferta apenas os grupos 4 e 5 da EI e acaba por atender um número significativo do PAEE.

Quando se refere as adaptações de atividade e da escola para atender as necessidades dessas crianças e sua família, a professora de AEE aponta:

Aí quando chega aqui a gente tem um esforço né de tentar levar aquela criança pra sala, buscar formas, meios né, de fazer a adaptação daquela criança e aí por conta disso nossa escola fica sendo, é assim como, 'a escola que recebe as crianças de inclusão' e isso é, toda escola precisa fazer isso, mas infelizmente isso não uma realidade ainda, aí essas mães ouvem falar 'ah, na escola X tá recebendo' aí vem pra cá. (Professora do AEE, o uso da letra X é para que o nome da escola seja preservado nesta fala)

As famílias das crianças PAEE do Grupo 5, segundo a professora do AEE, tem um papel bem atuante na escola. E os profissionais se preparam para atender as necessidades também da família, compreendendo que a inclusão não é só papel da escola, mas que esta tem um papel fundamental na articulação com a família.

Sim muito presente, muito comprometida. Assim, agora muitos, as famílias, inclusive as mães que quem mais fica com a criança, aí ela tem demonstrado assim, as vezes demonstra muito, digamos assim, queda emocional, aí as vezes desaba, porque se

sente impotente as vezes, por exemplo, essa criança do grupo 5 mesmo, ela se auto agride tem dias que ela chega toda arranhada, e bate a cabeça na parede, aí quando ela vê isso né, ela acompanha isso em casa, porque esse comportamento ele tem em casa e tem na escola também, e aí as vezes tem aquela baixa, de questão emocional mesmo de não saber o que é que faz. (Professora do AEE)

Então se faz necessária uma intervenção da escola, no que possível for, de conscientização e acompanhamento desses pais e articulação entre eles, para que em coletivo percebam a importância da inclusão e de como podem apoiar um ao outro, superando as dificuldades.

Aqui na escola a gente só faz, essa reunião, esse encontro bimestral [...] que além da gente passar alguns conteúdo relacionado a inclusão, geralmente a gente trabalha com, 'crianças com autista como agir?', com temas relacionados a cada deficiência e aí a gente também tem um momento onde a gente deixa livre para que uma mãe vá passando as suas experiências para outras, como se fosse uma ajudando a outra né, dando força, 'como foi que eu reagi' [...] 'que foi que eu fiz' então a gente deixa, todo o nosso encontro tem um momento de troca [...] é um momento muito bom de troca. (Professora do AEE)

Dessa maneira, a escola aproxima as famílias em trabalho coletivo com a instituição, fortalecendo uma comunidade inclusiva. De acordo com o texto do MEC e UFRGS que apresenta *Princípios educativos para a educação infantil*, para que ocorra uma educação voltada ao desenvolvimento da criança é necessário tanto que os espaços sejam parceiros dos responsáveis tomando decisões em conjunto em um processo de comunicação contínua (BRASIL, 2009).

Ou seja, as parcerias nessa etapa da educação são muito importantes. Tanto com a família como entre profissionais, é essa articulação e papel dos agentes envolvidos na educação que iremos abordar a seguir.

6.3.6 Papel dos profissionais nas atividades com histórias

Para a coordenadora, o papel do professor de sala de aula comum na mediação das atividades de contação de história é:

Fundamental. Porque a gente contagia o outro, a gente motiva o outro a partir daquilo que a gente gosta, então o professor que conta a história que ele vive aquela história, naturalmente ele vai contagiar o seu aluno, ele vai motivar o seu aluno a querer, é isso o que eu vejo quando você termina de contar os alunos querem o livro pra tá manuseando. (coordenadora)

Para a professora do AEE o que deve ser papel do professor de sala de aula comum na mediação das atividades de contação de história é inserir essas crianças,

criando todas as possibilidades para que isso ocorra respeitando as particularidades delas.

Inserir a criança nessa contação de história normalmente como qualquer outra criança, caso necessite de uma adaptação ou de um olhar diferenciado dessa criança, procurar da melhor forma possível inserir essa criança na atividade, esse é o papel do professor [...] como a gente faz a interlocução com o professor na sala de aula comum é voltada pra isso [...] se ele vai precisar ou não de alguma adaptação [...] quem vai dizer isso é a própria criança. (Professora do AEE)

As práticas pedagógicas devem promover experiências a garantir que a criança, de acordo com as DCNEI “Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas” (BRASIL, 2010, p.26). Como a contação de história é uma prática que se faz com o outro, cabe bem neste objetivo. A professora deve então tentar eliminar as formas de discriminação que podem estar na sala de aula.

Nas minhas observações em sala de aula a professora de aula comum sempre se valia de histórias infantis, na verdade já entrei na sala pela primeira vez nesse momento. Ela lia com o livro como recurso apresentando as imagens e dando o livro para as crianças. Todos pareciam muito entretidos, nessas atividades, inclusive a criança A, que respondia às perguntas que a educadora fazia sobre a história, geralmente, nesses momentos, a criança estava sentada perto da professora, pois assim a educadora conseguia mais sua atenção. Ou seja, a mediação da educadora era fundamental nesse momento.

Para a coordenadora o papel do professor de AEE na adaptação das atividades de contação de história, é da seguinte maneira:

Eles fazem um trabalho muito bom. Porque eles um trabalho com cada aluno individual, né, em cada momento [...] e elas fazem muito essas atividades, quando precisa, adaptadas pra os alunos [...] e elas tem todo esse trabalho com músicas [...] com a contação de história até acalmar aquele aluno pra que possa ficar ali e interagir em outras situações [...] mas tem toda uma caminhada porque elas conhecem cada um alunos individualmente e sabem como fazer as intervenções naquelas situações. (Coordenadora)

Ou seja, ela considera que esses profissionais estão dando o suporte necessário à inclusão dessas crianças e agem junto a elas considerando suas particularidades.

Para a professora de AEE, seu papel consiste em auxiliar na adaptação das atividades de contação de história disponibilizando todo o suporte necessário a professora.

Aí vai depender da professora também [...] Vai depender também de cada criança, do que a criança precisa e o que é a dificuldade que a professora tá tendo pra inserir aquela criança na atividade. (Professora do AEE)

Também atua contribuindo na Formação continuada do professor voltada aos processos de inclusão, apesar de ser função do coordenador pedagógico, os profissionais especializados podem se articular com ele para que toda a escola seja beneficiada por esse processo de formação, pois se subentende que são os profissionais do AEE quem possuem um conhecimento vasto sobre a temática e pode assim, compartilhar com seus colegas. Por isso realiza reuniões para acompanhar e auxiliar o professor de sala comum e também já desenvolveu momentos de formação, que infelizmente já tem um tempo que não ocorrem, como vemos a seguir:

Já aconteceu aqui [...] mas a gente tinha momentos de grupos de estudo. Onde a gente sentava com todos os professores em um determinado momento, isso acontecia geralmente uma vez a cada bimestre, e aí a gente tinha, planejava diante das maiores dificuldades [...] mas ultimamente nos últimos dois anos, por conta do tempo mesmo, a gente não ficou com tempo por conta da reserva [...] a gente ficou sem tempo, a gente não tem mais tempo pra grupo de estudo [...] (Professora do AEE)

No cotidiano do trabalho escolar é fundamental destacar a incorporação das ações formativas. Pois, estas se configuram como pertencentes às atividades e direito dos professores. Ou seja, a comunidade escolar precisa se perceber enquanto grupo colaborativo e se articular com práticas educativas de rede. Assim é essencial os momentos de estudo coletivo para consolidar as práticas formativas. (INOUE; AMADO, 2012, p.27). Além disso, esse pode se tornar um momento rico de trocas de conhecimento e experiência.

Para que seja possível a articulação do trabalho do professor do AEE com o professor de sala de aula comum, na escola, tem momentos de reuniões para planejamento com o coordenador e horários com os profissionais do AEE para fazer as adaptações necessárias.

Para a professora do AEE o papel da coordenadora pedagógica no planejamento das atividades de contação de história é de ajudar no planejamento

tentando proporcionar as crianças PAEE as mesmas atividades que as demais, porém adaptadas para elas.

O nosso cuidado aqui, inclusive com o coordenador, que a gente trabalha com o coordenador, é que não fuja da atividade [...] que seja o mesmo conteúdo só que de uma forma, de acordo com o que, em que nível está aquela criança [...] o que a gente quer mesmo é que aquela criança esteja inserida nas atividades que estão sendo trabalhadas na sala de aula mesmo que ele não [...] vá acompanhar igual aos outros, mas que pelo menos, ele tenha acesso também aquele conteúdo [...] principalmente respeitando as limitações de cada um e fazer com que eles avancem. (Professora do AEE)

Para Inoue e Amado (2012), o papel principal do coordenador tem relação com formação dos professores e na gestão, e diante de sua atuação, se estabelecer também como parceiro dos professores.

Diante do que foi exposto nesse tópico podemos ressaltar que os profissionais percebem e reconhecem seu papel nas atividades com a contação e na inclusão. Além disso, reconhecem as contribuições dos seus colegas nesse processo. Na EI e no processo inclusivo que se almeja na escola, percebe-se que a educação se faz com os pares e como um trabalho coletivo que é, precisa feita com articulação e colaboração.

6.3.7 Contribuições da contação de história para a interação e inclusão

Quando se trata da relação das contribuições da CH para a interação social da criança PAEE com as demais crianças, a coordenadora acredita que sim contribui, pois permite a partilha do que *“foi lido, os comentários que eles fazem, o conto, tudo isso contribui.”* Mas a fala da coordenadora sobre este tópico foi bem sucinta, por isso, as falas referenciadas aqui dizem mais respeito a professora do AEE.

Essa profissional acredita que a interação está voltada a participação do PAEE nas atividades de contação como qualquer criança, pois no trecho a seguir vemos:

E muito sim, a gente presencia isso sempre né, eles acolhendo e ‘vem (o nome da criança) vem sentar vamos escutar historinha’ isso aí é fundamental [...] a gente vê isso nas dramatizações que as vezes os professores fazem, na hora de culminância de projetos da escola, aí faz dramatização de historinhas e eles estão sempre, as

crianças estão sempre participando também, as crianças com deficiência, os outros coleguinhas ajudando né, pegando pelo braço 'bora', isso aí é muito bom [...] (Professora do AEE)

Com o currículo norteado pelo eixo interações e brincadeiras, como ressalta a DCNEI (2010), as práticas que caminham por esse viés da interação merecem destaque na Educação Infantil, com propostas curriculares da instituição e práticas pedagógicas dos educadores que possam desenvolver atividades por esse viés educacional. Nesse sentido a CH é positiva quando proporciona essa interação, o estímulo a imaginação e uma possibilidade de comunicação.

Na opinião da coordenadora as atividades com histórias contribuem para a inclusão da criança Público Alvo da Educação Especial e na opinião da professora de AEE também, porque para esta última, a CH é algo lúdico:

Com certeza! Porque é o lúdico né e o lúdico só contribui né, porque essas crianças gostam muito do lúdico, a pesar de ter criança que ainda não consegue a atenção ou concentração necessária pra esses momentos de contação de história, mas de alguma forma eles gostam, não é, mesmo quando a história é contada, quando é história ouvida de som, em outro instrumento que não seja a contação, eu percebo que eles gostam. (Professora do AEE)

Nessa fala é possível notar que considerar que as crianças irão gostar da CH apenas porque é lúdico, pode ser uma ideia muito generalista, pois o lúdico é algo muito pessoal, assim como gostar da história, como já foi dito anteriormente é algo individual. Porém de acordo com Costa (2006) essas práticas educativas com CH na Educação Infantil, podem favorecer a inclusão, no sentido em que possibilita a comunicação entre quem ouvi e quem conta favorecendo que a criança forme sua identidade, sendo uma atividade de cunho cultural.

As práticas pedagógicas têm função significativa no processo de inclusão, entretanto, para além disso, a professora do AEE acredita que nas escolas, em geral, a maior barreira são as atitudes dos educadores e dos profissionais e o comprometimento ou não deles com o processo de inclusão como se nota nessa fala:

A barreira que eu vejo no geral, não só aqui na escola, é o professor, é a aceitação do professor, é os professores estarem abertos a aceitar essa criança [...] é ele acreditar que aquela criança pode, que aquela criança tem potencial, pra mim a maior barreira da inclusão é isso aí. Porque é o professor que faz a inclusão não somos nós da sala de AEE, a gente é apenas um apoio, mas se o professor não quiser ele não vai fazer [...] até mesmo gestão, coordenador, que as vezes faz de

conta que a criança não existe, ou porque acha que aquela criança não tem potencial [...] não só do professor da sala de aula comum, mas de todos os profissionais da escola porque quem faz a inclusão são eles, são quem tá na escola se não [...] de toda a equipe está aberta para receber a criança. (Professora do AEE)

No começo desse trecho, a participante diz que a inclusão quem faz é o professor, o que sabemos que na verdade se faz com todo o coletivo. Mas depois ela reitera sobre a importância de toda a comunidade para a inclusão efetiva das crianças no contexto escolar. Pois uma sociedade inclusiva é uma sociedade para todos (SASSAKI, 1997), então conclui-se que para que ocorra a inclusão esse 'todos' precisam estar envolvidos e comprometidos, essa discussão continua em torno do trecho a seguir, quando se trata da família:

Porque não vê o avanço da criança e aí começa a não acreditar [...] e o que a gente faz é reforçar isso, que a criança tem potencial que a mãe precisa acreditar que se não é hoje é amanhã, que é aos pouquinhos, de cada conquista da criança pra gente é uma festa. Deve ser pra gente da escola, de todos os profissionais como também pra família. Porque se não existir essa crença, digamos assim né, acreditar pode cair mesmo [...] não é por aí, então o caminho é você persistir e aos pouquinhos você vai conseguindo [...] trabalhinho de formiguinha. (Professora do AEE)

A professora do AEE ainda salienta que para que a inclusão ocorra, além das práticas e dos profissionais é preciso o cumprimento do papel fundamental das famílias de acreditarem nas possibilidades e nas potencialidades das crianças. Assim, nota-se que a escola teria dificuldade de promover a inclusão sem a parceria da família. Podendo atrelar este pensamento ao de Freller (2008), que foca na inclusão sendo realizada com participação coletiva e comprometida, também aos documentos legais, como a constituição de 1988, que apresenta papel também da família na educação das crianças. Esses textos ressaltam o papel de toda a comunidade na educação dessas pessoas.

Também é percebido, nesse trecho, que não se pode subestimar a criança porque ela tem sim potencial e de acordo com Vigotsky (2007) quando o aprendizado cria a zona de desenvolvimento proximal revela outros processos internos de desenvolvimento que só se realizam no momento em que a criança passa a interagir e agir em cooperação, a partir de então, se desenvolve independente dela. Dessa forma, a escola tem papel significativo por se caracterizar como espaço que proporciona esse contexto de aprendizagem e desenvolvimento. Destaco então a importância da inclusão para propiciar o direito das crianças PAEE

a esse contexto educativo já que na escola regular ela convive com outras crianças e tem acesso aos conhecimentos historicamente construídos.

As potencialidades dessas crianças não podem ser ignoradas pois a educação como um direito assegurado a esse público é vista na LBI com o objetivo de conseguir “o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. ” (BRASIL, 2015).

Assim, das falas e temáticas apresentadas nesta categoria de análise conclui-se que, para os sujeitos da pesquisa, uma educação inclusiva na Educação Infantil conta com a contribuição das práticas pedagógicas, como a contação de história que abre espaço para atividades interacionistas. Mas também precisa da participação e compromisso da família, educadores e profissionais da comunidade escolar para que a inclusão seja implementada.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de tudo o que foi exposto nos capítulos teóricos percebe-se que muitos autores da área de contação de história e literatura concordam com os benefícios destas para a Educação Infantil. As histórias possibilitam a liberdade da imaginação e a literatura infantil se relaciona com a criança com uma linguagem de acordo com sua faixa etária.

A leitura e contação de histórias são coisas diferentes, mas nenhuma é superior a outra. Apenas características interativas as diferem, ler individualmente é intimista, mais pessoal, enquanto que contar agrupa, comunica, relaciona. Nessa perspectiva de interação e de convivência é que penso a CH como uma possibilidade para a inclusão. Ela chama a atenção, proporciona aproximações e experiências estéticas e éticas. Além disso, a CH comunica, então ela amplia experiências. É um exemplo da expressão cultural que propaga valores, ideias e por isso, pode contribuir na Educação Infantil para sensibilizar, desconstruir preconceito e acrescentar valores positivos de respeito as diversidades.

Outras possibilidades de relação entre contação de história e educação inclusiva está no professor que se torna contador. Não no sentido de ser um contador profissional, mas como alguém que se utiliza dos recursos e técnicas dos contadores. O olhar atento ao interesse das crianças, a escuta sensível ao que elas dizem e a vontade de encantar pelo que faz. Somente a CH não será decisiva na inclusão, mas é um norte, abrindo um leque de recursos que o professor pode utilizar através dela.

Diante disso, na análise dos dados é notável um desejo e comprometimento da escola, campo da pesquisa, em proporcionar essas atividades literárias para as crianças e da tentativa de incluir as crianças com necessidades especiais em todas as suas propostas. Claro que a resposta de como vão reagir a estes momentos vem das crianças, o que cabe aos profissionais é exercer seu papel enquanto comunidade inclusiva e respeitando as limitações e possibilidades da criança.

Através desta pesquisa com o objetivo de compreender as contribuições da contação de história para a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na Educação Infantil é possível entender que a CH foi percebida como uma prática que contribui para a interação e inclusão entre as crianças e,

dependendo de sua mediação, possibilita momentos de convivência e diálogo entre pares. Além de favorecer o encontro com a memória da tradição oral. Permite então que as crianças tenham acesso ao conhecimento social e a identidade da cultura em que está imersa, estabelecendo sua própria identidade como ser que também produz cultura.

As práticas que envolvem histórias, podem não ser a contação, mas a leitura individual e compartilhada, também tem suas contribuições para as interações permitindo a partilha e o contato com a literatura escrita.

Pode-se afirmar também que a formação continuada e articulação entre pares são fatores que incidem diretamente no processo de inclusão, mas principalmente, a postura adotada pelos envolvidos. Nesse sentido a CH entra como prática educativa de aproximação. O papel dos atores educacionais nos processos educativos que envolvem contação e outras práticas inclusivas são essenciais, desde que cada um tome consciência de sua participação e tenha comprometimento com uma educação coletiva. Assim, com tal articulação entre profissionais e, por que não, as famílias e a comunidade é que se pode estabelecer um espaço verdadeiramente inclusivo.

Foi percebido nas falas dos entrevistados e no levantamento bibliográfico que ainda não está muito claro em produções sobre esse tema o que é contação ou leitura de histórias na Educação Infantil, dificultando um pouco a análise de dados, evidenciando assim, a necessidade de se investir mais em estudos, pesquisas e formações sobre essas temáticas.

Também é preciso investir em pesquisas para a possibilidade de inclusão com outras temáticas, como no caso da contação de história. Estudos que articulem CH, interação escolar e inclusão de crianças PAEE na Educação Infantil, pois foram achadas poucas produções sobre isso. O que compromete a ampliação dos horizontes dessa pesquisa. Mas é notável que estudos sobre a CH estão crescendo se levarmos em consideração que nem sempre esse tema foi estudado, apesar de sempre ter existido.

Espera-se então que essa investigação tenha contribuído com a ampliação das temáticas da Educação Infantil, educação inclusiva e contação de história e de levantar a importância de uni-las em prol de uma educação que valorize a interação, inclusão e o respeito entre as crianças.

REFERÊNCIAS

- American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <https://aempreendedora.com.br/wp-content/uploads/2017/04/Manual-Diagn%C3%B3stico-e-Estat%C3%ADstico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5.pdf>.
- ANDRÉ, M.E.D.A. LÜCKE, M. **Pesquisa em Educação**: Abordagens qualitativas. 2.ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2015.
- ANGOTTI, M. (org). Educação Infantil: para que, para quem e por quê. In: _____. **Educação Infantil**: para que, para quem e por quê?. 4. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014. cap. 1, p.15-33.
- ARANHA, M.S.F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Brasília, Ano XI, n. 21, mar. 2001. Disponível em: www.adiron.com.br/arquivos/paradigmas.pdf. Acesso em: 25 jun.2018.
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Santa Catarina, v. 2, n 1 (3), jan./jul., 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027>. Acesso em: 30 jun. 2018.
- BOGDAN R. C., BIKLEN. S. K. Características da investigação qualitativa. In_____ **Investigação qualitativa em Educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora, Coleção ciências da educação. 1994, p.47-51.
- BRANDAO, M. T. e FERREIRA, M. Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil. **Rev. bras. educ. espec.** v.19, n.4, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382013000400002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 22 de jun. 2018.
- BRASIL. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.
- _____. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994
- _____. Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Casa Civil**. Subchefia de Assuntos Jurídicos. Brasília: 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 20 mai. 2018.
- _____. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2007.

_____. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo facultativo. **Casa Civil**. Subchefia de Assuntos Jurídicos. Assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 16 mai. 2018.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009. **Casa Civil**. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 16 mai. 2018.

_____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Casa Civil**. Subchefia de Assuntos Jurídicos. Brasília: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em: 16 mai. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de Fevereiro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf. Acesso em: 16 mai. 2018.

_____. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: 2009. Disponível em: portal.mec.gov.br/.../16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da... Acesso em: 16 mai. 2018.

_____. Decreto. Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Casa Civil**. Subchefia de Assuntos Jurídicos. Brasília: 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 16 mai. 2018.

_____. Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Página 2. Brasília-DF, 3 dez. 2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2014/decreto-8368-2dezembro2014-779648-publicacaooriginal-145511-pe.html>. Acesso em: 29 jun. 2018.

_____. LBI 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Casa Civil**. Subchefia de Assuntos Jurídicos. Brasília: 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 mai. 2018.

_____. Ministério da Educação. Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13203:resolucao-ceb-1999&catid=323:orgaos-vinculados. Acesso em: 27 mai. 2018.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13684:resolucoes-ceb-2009&catid=323:orgaos-vinculados. Acesso em: 27 mai. 2018.

_____. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Brasília : MEC, SEB, 2010. Disponível em: ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf. Acesso em: 27 mai. 2018.

_____. Base nacional comum curricular. **Ministério da Educação**. Secretaria da Educação Básica. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>. Acesso em: 24 de jun. 2018.

_____. MEC. A inclusão de crianças com deficiência cresce e muda a prática das creches e pré-escolas. Rita de Biaggio. São Paulo/SP. **Revista da criança: do professor de educação infantil**. 22 jun. 2007. Disponível em: portal.mec.gov.br/docman/marco-2011-pdf/7697-revistacrianca-seb44-pdf. Acesso em: 29 jun. 2018.

_____. MEC.UFRGS. Princípios educativos para a educação infantil. In _____. Práticas cotidianas na educação infantil: Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em 27 mai. 2018.

_____. MEC. Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações. Brasília: MEC /SEB Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Coleção Leitura e escrita na educação infantil. v.4, 1.ed, 2016. 120 p. Disponível em: <http://www.projetoleituraescrita.com.br/publicacoes/colecao/>. Acesso em: 27 mai. 2018.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Rev. bras. enferm.** v.57, n.5, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5.pdf>. Acesso em: 07 jun 2018.

CARNEIRO, R.U.C. Educação inclusiva na educação infantil. **DOSSIÊ TEMÁTICO: infância e escolarização**. Educação inclusiva na educação infantil. 2011. p. 81-95.

CAVALCANTE, R.B.; CALIXTO, P.; PINHEIRO, M.M.K.. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Inf. & Soc.** João Pessoa, v.24, n.1, jan./abr. 2014.

COELHO, B. **Contar histórias: Uma arte sem idade.** 10 ed. Editora: Ática. 2009. Série Educação. P.74.

COSTA, F. B. L. da. O uso da contação de história e da literatura para uma Educação inclusiva: uma prática inclusiva no estágio supervisionado. In: II CINTEDI - congresso internacional de educação inclusiva, II jornada chilena brasileira de educação inclusiva. v. 1, 2016, Campina Grande/PB **Anais eletrônicos...** Campina Grande/PB, 2016. Disponível em: [Http://www.editorarealize.com.br/revistas/cintedi/resumo.php?Idtrabalho=456](http://www.editorarealize.com.br/revistas/cintedi/resumo.php?Idtrabalho=456). Acesso em 24 de jun. 2018.

FARIA, I. G. de. et al. A influência da contação de histórias na educação infantil. **Mediação**, Pires do Rio - GO, v. 12, n. 1, p. 30-48, jan./dez. 2017. Disponível em: www.revista.ueg.br/index.php/mediacao/article/download/6368/4470. Acesso em: 25 jun. 2018.

FREIRE, P. **A importância do Ato de ler: Em três artigos que se completam.** 35 ed. v. 13. São Paulo: Cortez. (Coleção questões de nossa época). 1997.

FRELLER, C. et al. (Coord.). **Educação inclusiva: percursos na educação infantil: Laboratório de estudos sobre preconceito.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais.** 3ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

HAMPÂTÉ BÁ, A. **A tradição viva.** In: HISTÓRIA geral da África, I: metodologia e pré-história da África. 2. ed. rev. Brasília, DF: UNESCO, 2010. Disponível em: unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190249POR.pdf. Acesso em: 25 de jun. de 2018.

HERNÁNDEZ, F. Os projetos de trabalho e a necessidade de mudança na educação e na função da Escola. In _____. **Transgressão e mudança na educação: Os projetos de trabalho.** Porto Alegre: ArtMed, 1998. cap. 3, p.61-91.

INOUE, A.; AMADO, C. (coord.). A formação permanente de professores e o papel do coordenador. In. _____. **Coordenador pedagógico: função, rotina e prática.** 1 ed. Palmeiras, BA: Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, 2012. Cap. 2, p. 23-33. (Série educar em rede). Disponível em: institutochapada.org.br/livros/Livro%20Coordenador%20Pedagógico.pdf. Acesso em: 29 jun. 2018.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

KUHLMANN Jr., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, mai./ago., 2000. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27501402>. Acesso em: 20 de jun. de 2018.

LEITE FILHO. A.. Rumos da educação infantil no brasil. **TEIAS**: Rio de Janeiro, ano 6, nº 11-12, jan/dez 2005. Disponível em: www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/download/23981/16952. Acesso em: 21 de jun. de 2018.

LEITE FILHO, A. **Políticas para a educação da infância no Brasil nos anos 1950/1960**. 2008. 261 f. Tese (Doutorado). – Pontifícia Universidade Católica, Centro de Teologia e Ciências Humanas, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: livros01.livrosgratis.com.br/cp076282.pdf. Acesso em: 21 de jun. de 2018.

LUBISCO, N. M. L. VIEIRA, S.C. **Manual de estilo acadêmico**: trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses. 5. ed. Salvador: EDUFBA, 2013.145 p.; il. Disponível em: <http://www.belasartes.ufba.br/wp-content/uploads/2016/05/manual-de-estilo-academico-2013-Repositorio2.pdf>

MARIA, E. I. R.; VALENTE, T.A. Literatura infantil: uma possibilidade de inclusão. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**: Artigos. Paraná: Governo do Estado / secretária de Educação, v.1, 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uenp_port_artigo_elizangela_idalgo_regallo_maria.pdf. Acesso em: 27 jun. 2018.

MATEUS, A. do N. B. et al. A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil. **Pedagogia em ação**, Minas Gerais, v. 5, n. 1, 2013. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/8477/7227>. Acesso em: 20 jun. 2018.

MATOS, G.A. Qual educação. In: _____. **A palavra do contador de histórias**: sua dimensão educativa na contemporaneidade. 1.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. cap. IV, p. 131-173.

MATOS, G.A.; SORSY, I. **O ofício do contador de histórias**: Perguntas e respostas, exercícios práticos e um repertório para encantar. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. Primeira parte, p. 1-58.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, Universidade de Antioquia, vol. 22, n. 57, mai./ago., 2010. Disponível em: <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/.../9041>. Acesso em: 25 jun.2018.

PINHEIRO, M.P. Letramento literário: a escolarização da literatura. In: _____. **Letramento literário na escola**: um estudo de práticas de leitura literária na formação da “comunidade de leitores”. Belo Horizonte, 2006. Cap. 1. p. 23-62. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/VCSA-83LR5X>. Acesso em: 28 jun.2018.

SANTOS, L.S. **A Emília que mora em cada um de nós: a constituição do professor-contador de histórias** 2013. 210 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/17306>. Acesso em: 24 jun.2018.

SASSAKI, R.K. Os novos paradigmas. In: _____. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. 4ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997. cap.1, p.27- 57.

SOARES, E.M.C. **Histórias infantis e atitudes leitoras das crianças do grupo cinco**. 2016. 51 f. Monografia (especialização) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/19968>. Acesso em: 24 jun.2018.

TORRES, S. M.; TETTAMANZY, A. L. L. Contação de histórias: resgate da Memória e estímulo à Imaginação. **Revista eletrônica de crítica e teoria de literaturas**. Porto Alegre, V. 4, n.1, jan/jun 2008. Disponível em: www.seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/viewFile/5844/3448. Acesso em: 25 jun. 2018.

VANSINA, J. **A tradição oral e sua metodologia**. In: História geral da África, I: metodologia e pré-história da África. 2. ed. rev. Brasília, DF: UNESCO, 2010. Disponível em: unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190249POR.pdf. Acesso em: 25 de jun. de 2018.

VASCONCELLOS, S. C. Contação de histórias como recurso na inclusão social e cultural do surdo. **Arterevista**, n.3, jan./jun. 2014. Disponível em: fpa.art.br/fparevista/ojs/index.php/00001/article/download/38/55. Acesso em: 3 jan. 2018.

VIGOTSKY, L.S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO I



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa *Contação de História como prática educativa para a inclusão escolar de crianças na educação infantil*.

JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS: O motivo que nos leva a estudar o problema é a escrita de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) levando em consideração o interesse da pesquisadora sobre o tema e a relevância deste para a comunidade acadêmica e para os profissionais da educação. A inclusão escolar de crianças na educação infantil exige dos profissionais reflexão e adaptação de suas práticas e atividades para atender as necessidades educativas das crianças com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação. Dentre essas atividades podemos destacar a contação de história. O objetivo desse projeto é compreender as contribuições da contação de história para a inclusão escolar de crianças na educação infantil. Trata-se de uma pesquisa do tipo Estudo de Caso e o(os) procedimento(s) de coleta de dados são: Observação em sala, do Grupo 5 da Educação Infantil e entrevistas semiestruturadas com a professora regente do Grupo 5, a professora da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), e coordenadora da instituição. Os dados obtidos serão registrados em diário de bordo e através de gravação de voz.

RISCOS E BENEFÍCIOS: A participação na pesquisa não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para você. Esta pesquisa trará maior

conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício direto para você. Sua identidade será preservada em sigilo e suas respostas trarão significativas contribuições a esta pesquisa. Os participantes da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados forem divulgados em qualquer forma. As informações fornecidas serão utilizadas unicamente para fins de pesquisa.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO: Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

O(s) pesquisador(es) irá(ão) tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa serão apresentados em atividades científico-acadêmicas, no entanto, você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será fornecida a você.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS: A participação no estudo não acarretará custos para você e você não receberá nenhum valor pela sua participação.

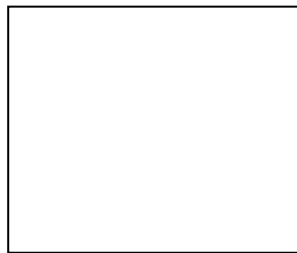
DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE OU DO(A) RESPONSÁVEL PELO(A) PARTICIPANTE:

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (se for o caso). Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Salvador, ____ de _____ de _____



Impressão dactiloscópica

Assinatura do participante ou responsável legal

Contato do(a) Pesquisador(a) responsável:

E-mail:

Telefone:

Contado do(a) Pesquisador(a) em campo:

E-mail:

Telefone:

APÊNDICE B – MODELO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (PROFESSORA)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO I

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

NOME _____ **DO(A)** _____ **PARTICIPANTE:** _____

FUNÇÃO: _____ **TEMPO NA INSTITUIÇÃO:** _____

FORMAÇÃO: _____

DATA: _____

2. De que forma você trabalha com histórias infantis em sala?
3. Quais as contribuições da atividade com histórias para o desenvolvimento infantil?
4. Existem atividades ou projetos extraclasse que utilizem as histórias infantis?
5. Em sua sala tem crianças com deficiência, TEA ou altas habilidades/superdotação?
6. Quais as habilidades e limitações que essa(s) criança(s) apresenta?
7. Existem atividades relacionadas ao conto de histórias elaboradas especificamente para crianças com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação? Quais as adaptações?
8. Como ocorre o planejamento das atividades de contação de história?
9. Para trabalhar com contação de história, você considera que sua formação inicial lhe habilitou suficientemente?
10. Como você avalia a participação da criança público alvo da educação especial (PAEE) nestas atividades?
11. Em sua opinião, essas atividades contribuem para a inclusão da criança PAEE?
12. Em sua opinião, a contação de história contribui para a interação social da criança PAEE com as demais crianças?

13. Qual deve ser papel do professor de sala de aula comum na mediação das atividades de contação de história?
14. Qual deve ser papel do professor de AEE na adaptação das atividades de contação de história?
15. Qual deve ser papel do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no planejamento das atividades de contação de história?

APÊNDICE C – MODELO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (COORDENADORA)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO I

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

NOME _____ DO(A) _____ PARTICIPANTE: _____

FUNÇÃO: _____ TEMPO NA INSTITUIÇÃO: _____

FORMAÇÃO: _____

DATA: _____

1. Você participa do processo de planejamento das atividades pedagógicas do grupo 5?
2. Se sim, você participa do planejamento de atividades específicas sobre contação de história?
3. Sobre a contação de histórias, como você avalia a importância dessa atividade para a educação infantil?
4. Quais as contribuições da atividade com histórias para o desenvolvimento infantil?
5. Existem atividades ou projetos extraclasse que utilizem as histórias infantis?
6. No grupo 5 tem crianças com deficiência, TEA ou altas habilidades/superdotação?
7. Quais as habilidades e limitações que essa(s) criança(s) apresenta?
8. Existem atividades relacionadas ao conto de histórias elaboradas especificamente para crianças com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação? Quais as adaptações?
9. Como se dá a participação da criança público alvo da educação especial (PAEE) nestas atividades?
10. Em sua opinião, essas atividades contribuem para a inclusão da criança PAEE?
11. Em sua opinião, a contação de história contribui para a interação social da criança PAEE com as demais crianças?

- 12. Qual deve ser papel do professor de sala de aula comum na mediação das atividades de contação de história?**
- 13. Qual deve ser papel do professor de AEE na adaptação das atividades de contação de história?**
- 14. De que modo ocorre a articulação do trabalho do professor do AEE com o professor de sala de aula comum?**

