




## O PAPEL DOS ADULTOS E A PARTICIPAÇÃO DE TODAS AS CRIANÇAS EM CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

### The role of adults and the participation of all children in child educational contexts

Mariane **FALCO**  
Faculdade de Educação  
Universidade de São Paulo  
São Paulo, Brasil

[falcomariane@gmail.com](mailto:falcomariane@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-0942-5668> 

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo ●

#### RESUMO

Este artigo apresenta reflexões sobre o papel dos adultos nos contextos de educação infantil, para que seja garantida a participação de todas as crianças, considerando a diversidade de modos que estas manifestam seus interesses por interações e brincadeiras. Traz como recorte a educação de crianças com deficiências e apresenta um estudo de caso para ilustrar a realização de propostas, mediações e relações das crianças entre pares. A partir da abordagem qualitativa de pesquisa e da organização do tempo instituído no centro educacional, a discussão foi subdividida em dois eixos: o acolhimento das crianças em situações de atenção pessoal e a mediação em situações de aprendizagem em pequenos agrupamentos. O texto relaciona a construção de contextos mais inclusivos à qualidade do serviço ofertado na infância e permeia as concepções de criança, deficiência e educação infantil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação infantil. Docência. Educação para todos. Deficiência. Participação.

#### ABSTRACT

This article presents reflections on the role of adults in educational contexts for early childhood education so that the participation of all children is guaranteed, considering the diversity of ways in which they express their interests through interactions and games. It brings as an outline the education of children with disabilities and presents a case study to illustrate the realization of proposals, mediations and relationships of children among peers. From the qualitative research approach and the organization of the institutional time of the educational context, the discussion was subdivided into two axes: the reception of children in situations of personal attention and mediation in learning situations in small groups. The text relates the construction of more inclusive contexts to the quality of service offered in childhood and permeates the conceptions of child, disability and early childhood education.

**KEYWORDS:** Child education. Teaching. Education for all. Deficiency. Participation.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo reporta-se à parte dos dados produzidos pela pesquisa de doutorado intitulada "Por uma educação infantil mais inclusiva: a documentação pedagógica como abordagem para a educação de todas as crianças" (FALCO, 2020), que traz como recorte a construção de contextos mais inclusivos, com foco na educação de crianças pequenas com deficiências. Como principal referência, as reflexões remetem-se à pedagogia de Lóris Malaguzzi e dialogam com o trabalho desenvolvido em Reggio Emilia para a efetivação do pertencimento dessas crianças nos diversos contextos educativos<sup>1</sup>.

Tendo como objetivo retratar a realidade nacional, o estudo foi generosamente acolhido por um projeto maior, realizado em São Paulo com uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP) e a Fundação Volkswagen – o Projeto Brincar. Este projeto, desde a sua concepção, já partia da premissa de que todas as crianças, com e sem deficiências, brincam a sua maneira, o que demanda da equipe pedagógica reflexões de cunho democrático e de acolhimento à diversidade. Essa característica aproxima os contextos educativos a princípios e concepções sobre educação, infância e deficiência coerentes às pedagogias participativas e, por isso, contribui para processos de pesquisa com esta temática. Nesse artigo, optou-se por apresentar parte dos dados e conclusões do estudo, a fim de detalhar como o papel dos adultos relaciona-se à participação de todas as crianças.

## DOS DIREITOS À PARTICIPAÇÃO DE TODAS AS CRIANÇAS

Conforme o modelo neoliberal fortaleceu-se no país, as políticas públicas foram atribuindo à educação a importância de bem social, cultural e econômico, portanto, necessário para a vida e para a dignidade humana (LIBÂNEO, 2002). Esse movimento impulsionou as discussões sobre educação no cenário nacional e, gradativamente, a educação infantil, que faz parte da educação básica, também passou a adquirir conotação de garantia de direitos. É um processo ainda recente na legislação nacional, mas os documentos que regem a etapa educativa que corresponde a essa faixa etária já estão marcados pela concepção de educação como um direito da criança.

---

<sup>1</sup> Nesse artigo, a expressão contextos educativos ou educacionais refere-se aos contextos nutridos em creches, pré-escolas ou centros de educação infantil em âmbito nacional. Não abrange, portanto, outros contextos que façam parte das vivências das crianças (contexto familiar ou de espaços públicos).

Desse modo, uma primeira acepção do que seriam os direitos na educação de todas as crianças dá-se a partir da aproximação às regulamentações nacionais, documentos importantes na medida em que influem nos contextos onde se dá a intencionalidade docente e sua ação pedagógica, além de que sustentam concepções de criança, infância e educação. Esses direitos podem ser vistos a partir de um viés jurídico quando se toma a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que possuem efeito de lei maior e implicam na garantia do direito ao acesso à educação.

Porém, a questão dos direitos também se efetiva a partir de documentos de caráter norteador, que vêm sendo produzidos e revistos desde o final da década de 90<sup>2</sup>. Dentre eles, destaca-se a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), devido a sua importância para o respeito e o reconhecimento das especificidades da infância e da educação infantil como primeira etapa da educação básica. O Parecer n. 20/2009 propõe uma revisão das orientações destinadas ao trabalho pedagógico com essa faixa etária e traz a preocupação com a participação das crianças, voltada às relações que estabelecem com a cultura e com o conhecimento, tendo como eixos norteadores as interações e a brincadeira:

De modo a proporcionar às crianças diferentes experiências de interações que lhes possibilitem construir saberes, fazer amigos, aprender a cuidar de si e a conhecer suas próprias preferências e características, deve-se possibilitar que elas participem de diversas formas de agrupamento [...] As propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis. (BRASIL, Parecer n. 20, 2009, p. 14-15).

Segundo Oliveira (2010), o desafio é dar voz às crianças para que elas possam ressignificar o mundo, rompendo com a ideia de associar o currículo da educação infantil a disciplinas e matérias escolares. Para a autora, esta publicação define o currículo da educação infantil com foco na ação mediadora e não em conteúdos ou na passiva incorporação de elementos da cultura, pois a criança participa dos processos de seu desenvolvimento e de transformação social. Para além dos direitos jurídicos, a participação emerge como condição do projeto educativo e é baseada na ideia de que a realidade não é objetiva, sendo a cultura produto social em constante evolução.

---

<sup>2</sup> No que concerne às concepções e aos princípios da educação infantil, tanto os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) quanto a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) trazem polêmicas e são amplamente criticados. Em especial a questão da diversidade, apesar de citada nos documentos, ainda expressa contradições em seu formato de apresentação, que insere áreas de conhecimento ou objetivos por campos de experiência, com interpretação padronizada e hierárquica.

Nessa perspectiva, participar da comunidade educativa é sentir-se implicado com ela: participação não é "fazer parte", mas "ser parte" (RINALDI, 2018). Maior é a participação quando os protagonistas enxergam-se nas ações coletivas e projetadas, quando o contexto educativo representa quem são e quando decisões atendem a seus interesses e valores. Essa identificação dos protagonistas ocorre em distintas formas de comunicação interpessoal, nas quais as pessoas "sabem" que suas percepções e enunciados foram notados e contemplados. Por isso, a participação depende do respeito à diversidade e perpassa a adoção de uma ética relacional em múltiplas linguagens, com a valorização da heterogeneidade (FALCO, 2020).

O papel do adulto, portanto, visa garantir a participação de todas as crianças ao criar condições para seu protagonismo e está alicerçado por princípios como: a criança é sujeito histórico e social; a construção do conhecimento é mediada por interações sociais; a articulação entre educar e cuidar; a participação da família; as múltiplas linguagens como formas de expressão e de conhecimento de mundo; a aproximação entre interesses das crianças e o patrimônio cultural; a observação, o registro e as narrativas como estratégias para a construção de significados (BRASIL, 2009; 2017).

## **O papel dos adultos em contextos educativos**

Figueiredo (2016) compreende a ideia de contexto educativo como o ambiente pedagogicamente planejado para conceber e explorar a construção de conhecimentos. De acordo com o autor, os contextos são muito diversos porque envolvem pessoas, circunstâncias e cultura material, sendo a pedagogia uma ciência que dá coerência às teorias e às práticas a partir da dinâmica emergente. No caso da educação infantil, as relações entre as pessoas (crianças e adultos) e suas experiências singulares são especialmente significativas, visto que "Pensar os seres humanos como sujeitos de interações e a sociedade como uma democracia exige conceber a socialização e a aprendizagem numa relação dialógica." (BARBOSA, 2009, p. 16).

Malaguzzi (2001) reconhece essas relações entre crianças e adultos tanto nos momentos da rotina, com seus marcadores temporais, quanto nas situações de aprendizagem negociada<sup>3</sup>. Quando há intenção de promover a participação das crianças, há um planejamento de ordem institucional, que cuida da jornada diária,

---

<sup>3</sup> Inspirados na abordagem pedagógica de Reggio Emilia, Forman e Fyfe (2016) defendem amplamente as capacidades e potencialidades das crianças; consideram, portanto, projetos de engajamento pessoal e elaborações criativas que perpassam múltiplas linguagens em situações de aprendizagem negociada.

incluindo hábitos da cultura, e outro planejamento no desenvolvimento de projetos de engajamento pessoal das crianças (FORMAN; FYFE, 2016).

Sobre os momentos da rotina, David e Appell (2010) denominam os momentos de alimentação, higiene e descanso como atividades de atenção pessoal. Com base na abordagem Emmi Pikler<sup>4</sup>, as autoras defendem o planejamento dessas situações para que as crianças sejam acolhidas cada uma a seu tempo e ampliem suas possibilidades de participação. Staccioli (2018) reforça essa ideia, salientando a construção de pertencimento à cultura quando as ações são partilhadas pelas pessoas e repetidas no cotidiano: o hábito de lavar-se, fazer higiene, dormir ou descansar e alimentar-se. Para as crianças, a constância dessas ações significa segurança, pela possibilidade de antecipação dos acontecimentos e, portanto, de organização de si mesmas para vivenciá-los. Além de interagir com as crianças, os adultos sustentam significações partilhadas e o protagonismo emerge quando as crianças exploram essas situações como fontes de prazer e de novas descobertas, quando reconhecem detalhes antes despercebidos. Para isso, as condições do contexto educativo são importantes:

Sem fazer do meio uma fonte rica e diversificada do desenvolvimento e sem fazer dos adultos – ou de parceiros mais experientes – mediadores que permitam a apropriação da cultura, o desenvolvimento possível das máximas qualidades humanas não se efetivará (MELLO, 2007, p. 92).

Para Malaguzzi (1980), nos momentos de refeições, por exemplo, as crianças se atêm muito mais às interações e atenções que recebem dos adultos, do que propriamente à comida, no que se refere às necessidades fisiológicas, por isso, o tempo cronometrado e o excesso de ruídos e movimento no refeitório dificultam a alimentação e seu usufruto significativo como partilha de sentidos humanos.

Quanto ao desenvolvimento de projetos pessoais das crianças, a escuta<sup>5</sup> visa adentrar as situações de aprendizagem negociada. Na continuidade do planejamento, o olhar dos adultos visa fontes de interesse das crianças (do quê estão brincando, o quê estão investigando) e a relação entre pares (como as crianças estão cooperando para solução de desafios em comum). No incremento do espaço, o adulto disponibiliza estímulos ou referências para compor um repertório mais amplo e diverso, pois assim

---

<sup>4</sup> Emmi Pikler, pediatra húngara, desenvolveu a abordagem Pikler a partir de princípios que valorizam a construção da autonomia da criança desde suas primeiras experiências nas relações com os adultos.

<sup>5</sup> Optou-se pela ênfase nos aspectos citados porque subsidiam a discussão adiante. A escuta é o ponto de partida para o encontro ético entre os mundos de adultos e crianças, que representa o reconhecimento de diferenças sem julgamentos ou hierarquias. Conceito especialmente importante para a valorização das competências singulares de todas as crianças, para a documentação pedagógica e construção de significados, com narrativas que tenham como intenção romper com os paradigmas de exclusão social.

as crianças ampliam as relações que estabelecem com seu objeto de conhecimento ou mesmo expressam-se mediante múltiplas linguagens. Já o olhar para as interações reconhece a construção de conhecimento em planos coletivo e individual, interpessoal e intrapessoal (VYGOTSKI, 1997). Os pequenos agrupamentos são significativos para a garantia de situações de aprendizagem negociada porque é dessa forma que as crianças dessa faixa etária predominantemente organizam-se entre pares.

Segundo Malaguzzi (2001), os pequenos agrupamentos favorecem uma relação mais estreita e familiar entre as crianças que, sem a interferência constante dos adultos, podem deslocar sua posição quanto à importância de seus pronunciamentos. As crianças tomam consciência de que possuem ideias próprias, de que exercem influências entre as demais crianças e de que podem “sentir a presença dos outros como uma presença a qual também pertencem” (MALAGUZZI, 2001, p. 103, tradução nossa). Desse modo, ao negociar e buscar soluções para desafios em comum, emerge a sensação de identidade e pertencimento. O papel dos adultos consiste em promover a expressão das diferenças e as crianças são convidadas a versar sobre suas teorias e a comunicá-las mediante múltiplas linguagens. Há comparações entre as hipóteses das crianças, também oferta de novas possibilidades de agrupamentos, para que testem suas ideias em outros contextos (RINALDI, 2016).

O adulto exerce papel fundamental nos contextos educativos, pois é seu olhar atento que norteia as demais ações pedagógicas, seja para qualificar contextos onde se desenvolvem as situações de atenção pessoal e transformar atitudes junto às crianças, seja para incrementar possibilidades nos eixos das interações e das brincadeiras. Todas as crianças convivem, brincam e exploram seus contextos. Todas as crianças expressam-se a sua maneira e têm o direito de conhecer-se e participar. É o olhar dos adultos e, conseqüentemente, a forma como organizam a ação pedagógica que possibilitam a ampliação das experiências das crianças.

## **O olhar relacional**

A educação para todos é uma expressão que surgiu em torno de reivindicações por transformações sociais e políticas que resultassem em relações e oportunidades mais equitativas para todas as pessoas. A mudança de paradigma para as pessoas

com deficiência<sup>6</sup> reside no questionamento de condições intrínsecas a elas e, alternativamente, na sua possibilidade de participação em vida coletiva (ONU, 2006). É uma concepção relacional sobre a deficiência, visto que as restrições são impostas pela ausência de acolhimento, ou seja, o potencial de participação se agrava ou se neutraliza de acordo com as condições do contexto.

A acessibilidade é um termo utilizado para expressar tal potencial, tornando o contexto mais inclusivo na medida em que todas as pessoas que dele compartilham tenham acesso aos recursos disponíveis. Para os contextos educativos, a legislação nacional considera a incorporação do olhar acolhedor para a diversidade, enquanto direito à participação em situações de convivência e aprendizagem (BRASIL, 2009). Soncini (2016) aponta, então, para a necessidade de conhecer a criança, com ampla oferta de possibilidades que subsidiem a escuta de suas escolhas e interesses.

Esse caminho encontra sustentação na obra de Vygotski (1997), no processo de mediação – forma do humano desenvolver-se, apropriar-se do mundo em que vive e nele promover transformações. A mediação perpassa três eixos que delineiam um contexto: objetos, cultura e sujeitos. De acordo com o autor, se este processo estiver prejudicado, pela dificuldade de participação, há uma incompletude na formação das funções psíquicas superiores. Desse modo, o reconhecimento das formas de interação de cada pessoa com o mundo é um importante caminho para a educação, que passa a investir em estratégias pedagógicas que viabilizem a participação. Quanto maior a probabilidade do contexto de aprendizagem permear os três eixos de mediação, de forma intencional, maiores serão as possibilidades de atender a todas as crianças.

Desse ponto de vista, estratégias “diferenciadas”<sup>7</sup> nada mais são, quando bem sucedidas, do que mediações que perpassaram outros canais. Para Deleuze (2013), a diferença possui natureza multiplicativa; ela pluraliza as formas de manifestação e comunicação das pessoas em sociedade e o reconhecimento entre pares é substancial para a validação dessa natureza. Quando se valorizam as múltiplas linguagens e há o incremento de oportunidades possíveis (HOYUELOS, 2006; 2009), há a incorporação do que antes se denominava “diferenciação” ao contexto de aprendizagem.

---

<sup>6</sup> Optou-se pela expressão “crianças com deficiências” e não “público alvo da educação especial” por fidelidade às singularidades dessas crianças em relação aos seus pares, sem, contudo, enfatizar a questão das tipologias.

<sup>7</sup> Enquanto a estratégia carregar o nome “adaptação” e manter-se presente apenas nas circunstâncias de adequação às tipologias de deficiências, ainda haverá distorções nas concepções de criança e educação, que permanecerão regidas pelo pareamento inclusão-exclusão.

A questão da diferença consiste sempre no olhar do outro. E este é um olhar relacional. Quando uma criança é percebida como diferente das outras, é porque na concepção vigente há um parâmetro de normalidade estabelecido: o ponto de partida que resulta na sua diferenciação ou identificação com o padrão. Dentre as concepções que regem a educação infantil – a criança competente e protagonista (RINALDI, 2016; MALAGUZZI, 1999; 2001), a educação que rompe com comportamentos padronizados (HOYUELOS, 2006; 2009), a infância como contextual e plural (CORSARO, 2002; BROUGÈRE, 1998), o brincar como escolha singular da criança (KISHIMOTO, 2015), – já não há pontos de partida, já não se espera uma diferenciação ou identificação com padrões. Por princípios, a educação infantil já acolhe a educação especial; por isso, é questionável o posicionamento sobre o potencial de participação da criança em contextos educativos devido a uma deficiência, seja ela de qualquer tipologia. Se a equipe pedagógica julga-se incapaz de acolhimento, é duvidoso o acolhimento das demais crianças. É a infância que se sobressai à deficiência e não o contrário.

## **UM CONTEXTO PARA COMPREENDER A PARTICIPAÇÃO**

A EMEI núcleo de pesquisa faz parte de um Centro Educacional Unificado (CEU), em São Paulo. O espaço da instituição conta com equipamentos de lazer e cultura, parques, teatro, complexo aquático e esportivo, para usufruto da comunidade. As duas turmas que contribuíram para a realização deste estudo atenderam, cada uma, um total de 35 crianças, entre 4 e 5 anos, que permaneciam por 6h no ambiente educativo sob a responsabilidade de apenas um adulto – a professora referência – durante a maior parte do tempo. Dentre todas as diferenças que as 70 crianças participantes do estudo apresentavam, duas possuíam diagnóstico de hidrocefalia e deficiência física. Por indicação médica, poderiam ser retiradas das cadeiras de rodas para participação em propostas, mas apresentavam muita dificuldade na sustentação do corpo e requeriam apoio adicional, bem como um planejamento que contemplasse suas características sem o rompimento da interação entre pares.

Além dos tempos de entrada e saída, o centro educacional delimitava no período da tarde 20 minutos destinados ao lanche e 30 minutos destinados à janta. Estes momentos eram organizados conforme a capacidade do refeitório em acomodar a quantidade de crianças (duas turmas por vez, o que representa um máximo de 70



crianças) e contavam com a participação, além das professoras, de inspetores e auxiliares (ATE e AVE)<sup>8</sup>. O sono era importante para a organização pessoal das crianças, sem um tempo destinado ao descanso: as professoras ofereciam um local mais afastado do grupo, independente do momento da rotina, caso observassem sinais de indisposição ou sonolência em alguma criança. Também havia organização institucional de uso de espaços compartilhados entre turmas, como parque interno, Espaço Vida<sup>9</sup>, parque externo, piscina, iniciação esportiva e biblioteca, visando evitar o encontro entre turmas, pois isso tornava inviável o usufruto do espaço devido à grande quantidade de crianças ali distribuídas. Apenas os momentos de refeições eram seguidos à risca pelas professoras, o uso dos outros espaços citados e da sala referência demonstrava-se flexível no dia-a-dia da instituição, contando com acordos entre as professoras e mesclas entre turmas em função da intencionalidade docente.

Durante todo o processo de pesquisa, considerou-se o consentimento e as devidas autorizações de acesso e uso de imagens. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo que, para as crianças, houve a assinatura dos responsáveis legais. As próprias crianças também foram questionadas se consentiam com sua participação na pesquisa, as quais respondiam positivamente, em geral com uso da linguagem verbal. Contudo, como a pesquisa tem também como sujeitos crianças com deficiências, que não falam, mas se expressam mediante outras linguagens, considerou-se sua escuta, o modo como manifestavam seus gostos e interesses em olhares, gestos ou movimento do corpo, como sinais de prazer e conforto durante sua participação. Partiu-se do princípio de que é mais respeitoso com as crianças prosseguir com os registros, principalmente com as imagens, apenas quando estas demonstrassem bem-estar e mantivessem interações e brincadeiras sem sinalizar incômodo com a observação participante.

## **Produção e categorização de dados**

A escolha do núcleo de pesquisa ocorreu conforme os procedimentos de abordagem qualitativa para eleição de estudo de caso (YIN, 2001; STAKE, 1995;

---

<sup>8</sup> Na rede municipal de São Paulo, além de professoras, inspetores e coordenadores pedagógicos e diretores, ainda há as funções Auxiliar Técnico de Educação (ATE) e Assistente de Vida Escolar (AVE). No centro educacional, todos participam de momentos formativos e discussões sobre a infância.

<sup>9</sup> Espaço Vida é uma sala que ganhou esse nome por sua constante mudança: o espaço é planejado pela equipe docente com atividades diferenciadas, como estações, temas para brincadeiras simbólicas e dramatização, ateliê de artes, exploração de instrumentos musicais, parque sonoro etc.

BOGDAN; BIKLEIN, 1994). Deu-se prioridade à participação no Projeto Brincar, ao interesse dos atores envolvidos pelo projeto de pesquisa e às condições estruturais e recursos físicos da instituição. A observação participante foi realizada na frequência de dois a três dias por semana, durante 4 meses, em 2018. A duração programada para cada visita variava de acordo com os objetivos de observação do dia: cerca de 1 a 2 horas de observação participante, acrescida de 30 a 40 minutos de diálogo com as professoras e/ou equipe gestora. Os registros de observação foram compartilhados com a equipe, em busca de validação dos dados produzidos. Para complementar as fontes, o acervo de documentos ofertados pela instituição foi subdividido em quatro tipologias: imagens, produções das crianças, documentos e áudio/vídeos. Os trechos de filmagens têm foco nas brincadeiras e interações das crianças, num total de cerca de 4 horas e 30 minutos de gravações. Os áudios foram utilizados no intuito de contemplar o que as crianças diziam e como interagem, compondo 1 hora de gravações, fragmentadas em pequenos trechos. Esses procedimentos estruturaram a base para a compreensão das relações entre os atores e a situação em estudo (BAUER; GASKELL, 2003), portanto, questionários e entrevistas semi-estruturadas foram utilizadas para triangulação dos dados, após sua validação pelos participantes.

Cada fonte foi tabulada na planilha de codificação e subdividida em episódios, questionados a partir das mesmas 15 expressões, dentre as quais se destacam neste artigo: "O que as crianças fizeram/ falaram/ expressaram?"; "O que o adulto fez/ falou/ expressou?"; "Quantas crianças participaram? (pequenos ou grande grupos)"; e "Quantos adultos participaram?". O mapeamento do material sintetizou informações em núcleos passíveis de classificação quanto à frequência, de acordo com a modalidade temática da análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Na definição das categorias de análise, três relações temáticas emergiram: (i) Formação profissional, artes e escuta; (ii) Propostas, mediação e participação das crianças; e (iii) Compartilhamento, visibilidade e documentação pedagógica. Neste artigo, optou-se pela apresentação da segunda categoria citada, a fim de detalhar o papel dos adultos e a participação de todas as crianças. No relatório de pesquisa, essa categoria de análise subdividiu a discussão em dois eixos, tomando por base o olhar para as crianças desenvolvido por referências já citadas nesse texto – Forman e Fyfe (2016), Staccioli (2018), David e Appell (2010), Malaguzzi (1980, 2001), Mello (2007), Barbosa (2009) e Rinaldi (2016) –, isto é, a escuta em situações de atenção pessoal e em momentos de engajamento em projetos. Esses eixos serão apresentados neste

artigo nas seções: o acolhimento de todas as crianças em situações de atenção pessoal e a mediação em situações de aprendizagem em pequenos agrupamentos.

## **O acolhimento de todas as crianças em situações de atenção pessoal**

A educação é um processo coletivo, que se dá nas interações entre as pessoas e o mundo, portanto todos os adultos que habitam o contexto são educadores em potencial. A própria realização da pesquisa já insere um novo adulto que também se responsabiliza, em primeiro lugar, pelo bem-estar das crianças. Como o estudo traz como recorte a educação de crianças com deficiências em perspectiva inclusiva, um dado importante refere-se à organização dos contextos em função da política do município: quando há matrícula de uma criança com deficiência que necessita auxílio de um adulto para a realização de atividades de atenção pessoal, como alimentação e higiene, a Prefeitura de São Paulo realiza uma parceria com a Associação Paulista para o Desenvolvimento da Medicina (SPDM) na realização de um projeto<sup>10</sup> que, dentre outros objetivos, disponibiliza um "Assistente de Vida Escolar" (AVE). A parceria visa melhor acolhimento dessas crianças e o assistente passa a fazer parte do contexto integralmente, sendo possível sua participação em diversas propostas desde que não haja outra criança com deficiência necessitando do seu apoio quanto à atenção pessoal. Desse modo, as situações apresentadas nessa seção retratam o acolhimento das crianças tendo como referências dois adultos por turma.

O trecho adiante apresenta uma situação em que as crianças, após a realização de pintura, foram convidadas a limpar os pincéis e a higienizar-se:

Conforme as crianças foram terminando a pintura, foram lavando as mãos, cada uma ao seu tempo. A AVE acompanhou um dos meninos ao banheiro e lavou as mãos dele. No banheiro adaptado, foi possível lavar as mãos sem retirá-lo da cadeira de rodas. A assistente precisou remover a prancheta para limpeza, que também estava suja de tinta. [...] Algumas crianças ainda estavam terminando suas pinturas; outras estavam no banheiro lavando as mãos; outro grupinho já estava dentro da sala calçando sapatos e outro, que já os havia calçado, exploravam jogos de encaixe. A professora observava as relações, sem inserir tantas rupturas no que as crianças estavam fazendo, circulando entre um ambiente e outro **(Notas 12, 2018. Descrições consistem em observações da pesquisadora, com validação da equipe pedagógica).**

Esse recorte subsidia a reflexão sobre como a ação pedagógica da professora e suas mediações consideram os cuidados pessoais de todas as crianças, visto que a

---

<sup>10</sup> Não houve contato com o referido programa durante a realização da pesquisa, sendo todas as informações acessadas facilmente via internet.

proposta possui diferentes delineamentos em função da parceria ou não com outro adulto. A exploração de tintas exige a posterior higienização das crianças e dos materiais utilizados, respeitando tempos diferenciados de engajamento. Para não desistir dessa oferta, a professora, sozinha (sem a parceria da AVE), poderia optar por acompanhar uma das crianças ao banheiro adaptado enquanto as outras circulassem pelo espaço sem nenhum observador como referência; ou conduzir o grupo todo ao mesmo tempo, com rupturas nos processos de exploração de crianças que estivessem engajadas e com ampliação do tempo de espera para aquelas que concluíssem ou se desinteressassem da proposta – alternativas incoerentes à concepção de educação em pauta. Um primeiro encaminhamento para a situação, no caso de ausência de parceria com outro adulto, seria a reflexão sobre estratégias colaborativas – importantes para lidar com a diversidade (BROWN; BORTOLI, 2018). Nesse caso, as crianças seriam convidadas a responsabilizarem-se por si mesmas, sua higienização e segurança, além de auxiliar os colegas. Porém, segundo a professora, naquele momento a água era para as crianças uma fonte para novas descobertas e seu interesse estaria mais centrado na exploração desse recurso e não na colaboração entre pares para atender ao objetivo de higienização. Logo, na situação retratada acima, a parceria com outro adulto resultou em mais qualidade para o acolhimento de todas as crianças.

Outra situação traz elementos para a compreensão sobre a relação entre adultos e crianças no que tange às atividades de atenção pessoal e as estratégias colaborativas. Uma das professoras criou a "garrafinha de hidratação" como recurso a ser utilizado por outras crianças para auxiliar um colega com restrições de movimento a beber água. A professora tinha como intenção incentivar as interações entre as crianças e, embora a ação possuísse função social, constituía-se um laço de conotação diversa do prevalente em situações de cuidados pessoais. Quando as crianças eram questionadas sobre como sabiam que o colega queria beber água, respondiam algo como "a prô que fala". Portanto, a função social da "garrafinha de hidratação" até aludia às atividades de atenção pessoal, mas não se instaurava o movimento entre demanda da criança e partilha de significações da cultura. Daqui é possível inferir que as estratégias colaborativas são válidas quando as crianças estão no centro do processo, quando algumas se tornam parceiras mais experientes para outras, quando as estratégias têm como base desafios possíveis para as crianças, não quando o contexto apresenta fatores que dificultam o acolhimento qualitativo de todas elas.

Vygotski (1997) é um autor que auxilia na compreensão sobre como esse processo sucede. Para ele, o desenvolvimento das capacidades das crianças dá-se no

contexto do qual elas participam, valendo-se de objetos, pessoas e cultura. As crianças buscam a interação humana para atendimento de suas necessidades e comunicam-se mediante gestos, expressões, movimento, choro, sorrisos e outros sinais. É uma demanda que se dá na corporeidade e torna-se comunicação a partir da significação atribuída pelas pessoas. As situações de atenção pessoal compreendem o processo de mediação e o adulto exerce seu papel tanto ao sustentar as significações culturais do contexto quanto atuando como parceiro mais experiente. Malaguzzi (1999) também situa o papel dos adultos nas relações sociais que se estabelecem nas instituições educativas. Segundo o autor, a atuação dos adultos é importante para sustentar as estruturas semânticas do contexto, para que haja “auto descoberta” das crianças e para dialogar com elas nos “momentos certos”:

O ato central dos adultos, portanto, é ativar, especialmente de um modo indireto, a competência de extrair significado, das crianças, como uma base para toda a aprendizagem. Devem tentar capturar os momentos certos e então descobrir as abordagens corretas para unir em um diálogo produtivo, seus significados e interpretações com os das crianças. (MALAGUZZI, 1999, p. 91).

Os hábitos da cultura humana desenvolvem-se conjuntamente: ao mesmo tempo em que as pessoas são modelos umas para as outras, elas também validam as enunciações com base em referências contextuais. Os adultos comprometem-se fornecendo modelos sobre como determinada atividade se manifesta na vida social e refletem nas ações pedagógicas junto às crianças a imagem que possuem a respeito delas e da vida, atuando indiretamente na construção de um contexto educativo. As rotinas ou atividades que se desenvolvem no cotidiano de modo permanente facilitam a partilha de significados porque promovem antecipações para os interlocutores e restringem o número de possibilidades para satisfazer as demandas. De acordo com os estudos de Bruner (1983), os contextos não requerem simplificação porque a rotina assegura cenários familiares, facilmente interpretáveis, nos quais se localizam ou se situam objetos e acontecimentos que atendem às funções sociais a que se referem. Dessa forma, como retratado na situação acima, se a professora reorganiza o espaço após as pinturas e lava os pincéis, as crianças com e sem deficiências são convidadas a fazer o mesmo, pelas estruturas semânticas ali partilhadas. A proposta de pintura qualifica-se a partir do olhar docente para o momento de higienização, isto é, requer o acolhimento de todas as crianças, cada qual a seu tempo.

As diferenças das crianças não se manifestam apenas nos tempos e ritmos de suas explorações, mas também na variedade de formas como exploram as vivências. É possível que alguma delas demande um parceiro mais experiente para partilhar das

estruturas semânticas e assim efetivamente usufruir do contexto. Se houver o contato mais pontual com alguma criança, como muitas vezes acontece nas situações de atenção pessoal, este deve contar com uma análise, com a percepção do momento para participar e o planejamento sobre como será esta participação. A presença de um parceiro mais experiente é fundamental para que as demandas da criança sejam atendidas porque ele é responsável pela observação e interpretação dos sinais emitidos pela criança para que sejam atribuídos seus sentidos de acordo com sua função social. Um parceiro é mediador quando, além de já generalizar as significações abstraídas e participar do contexto com autonomia, puder responsabilizar-se por observar e interpretar as enunciações da criança. A convenção cultural das significações dá-se na medida em que a criança consegue geri-las, portanto, o parceiro mais experiente deve fornecer um “sistema de suporte estabilizador para esse desenvolvimento suficiente claro” (BRUNER, 1983, p. 76). Adultos e outras crianças possuem potencial para assumir esse papel, desde que atendidos os aspectos que viabilizem o processo de mediação (MELLO, 2007).

Desse ponto de vista, a relação envolvida nas atividades de atenção pessoal atende aos desejos tanto da criança quanto adulto, pois considera a forma como este último compreende as relações sociais e culturais. Na situação de higienização dos pinceis, uma das crianças da turma demandava auxílio para alcançar a pia, devido à cadeira de rodas, outras eram acompanhadas para não se molhar e evitar o desperdício de água, outras requeriam ajuda para amarrar os sapatos. Ao menos naquele momento, todas eram demandas não delegáveis a outras crianças, pois essas atividades dependem dos vínculos dos quais emergem os significados. Se há intenção pedagógica em desenvolver a autonomia, o parceiro mais experiente deve observar e interpretar, escolher os “momentos certos” de sua participação para não atuar pela criança e escolher o melhor caminho para realização. A intenção do parceiro mais experiente faz parte do processo de apropriação sobre como utilizar a linguagem de modo compartilhado, estabelecida nas relações colaborativas:

Não significa fazer para elas, mas fazer junto, de forma colaborativa, pois ao realizar essas ações a professora assegura a confiança, estabelece um diálogo corporal, constrói um olhar e uma escuta [...] é preciso não ter pressa, levar em conta as reações das crianças e a sua participação (BARBOSA, 2009, p. 95).

Nessa faixa etária, conhecer-se é um direito das crianças que contribui para sua participação nos contextos de forma mais autônoma. As crianças são capazes de partilhar significados e atuar colaborativamente, mas há responsabilidades que não

podem ser atribuídas a elas. Nesse aspecto, é importante já pontuar que, na situação retratada, não foi exatamente a criança com deficiência que demandou a presença de outro adulto, mas o contexto como um todo que se qualificou a partir da parceria entre a professora e a AVE. Apesar de não ser possível inferir até que ponto as ações da assistente são conscientes e intencionais quanto a atender às demandas das crianças, este adulto também estabelece mediações junto a elas, porque é possível sua interação com as demais crianças, além de partilhar das significações culturais presentes naquele contexto. Para a professora, que tem consciência de que este adulto é um parceiro em determinadas situações, seu planejamento pode adequar-se ao movimento das crianças – como ela optou fazer –, posicionando-se de modo a observar o grupo e aproximar-se nos “momentos certos” caso necessário.

Embora sejam possíveis os questionamentos sobre as diferenças entre os papéis dos adultos e os lugares discursivos que ocupam, como nos casos em que há a especificidade do trabalho entre docentes e auxiliares ou entre profissionais da área da educação e da área da saúde<sup>11</sup>, o que se pode concluir é que, quando há a inserção de um adulto a mais como referência, ele se torna um mediador, fato que amplia substancialmente as possibilidades de ação pedagógica, ainda mais se houver uma abordagem participativa que difunde as discussões sobre a infância para todos os seguimentos e olhares atuantes na unidade.

Portanto, em situações de atenção pessoal, o acolhimento e a participação de todas as crianças perpassam, necessariamente, o âmbito dos recursos humanos, no que tange à influência dos adultos na partilha de significações e seu contato direto junto às crianças. Neste estudo, a política do município contribuiu para a presença da AVE; contudo é importante notar que a educação permanece sendo pensada a partir do viés do pareamento exclusão-inclusão, dado que a participação desse adulto no contexto ainda está atrelada à condição de deficiência e não ao estatuto de infância e suas especificidades. Mais qualificado é o contexto que conta com adultos que, além de nortear-se por princípios e concepções de respeito à infância, estejam presentes em proporção suficiente para atender as demandas de todas as crianças. Tendo em vista o bem-estar das crianças no contexto educativo, torna-se possível ampliar sua experiência em situações de aprendizagem em pequenos agrupamentos.

---

<sup>11</sup> Vale reforçar que algumas crianças requerem alimentação diferenciada, apresentam dificuldades de deglutição, podem engasgar, possuem restrições de movimento devido a sua fisiologia, dentre outras questões, o que aponta para parcerias entre educação e saúde. O estudo, porém, não produziu dados empíricos suficientes para sustentar uma análise consistente entre estes dois campos de conhecimento.

## A mediação em situações de aprendizagem em pequenos agrupamentos

A mediação é um conceito da obra de Vygotski (1997) que contribui para a compreensão das relações entre crianças e adultos ao perpassar os eixos dos objetos, da cultura e dos sujeitos para que haja desenvolvimento humano. Além da reflexão sobre as atividades de atenção pessoal, contribuindo para que a criança participe da construção de sua autonomia, o papel do adulto também envolve a gestão do grupo, bem como pensar sobre o espaço e sua cultura material para usufruto das crianças em situações de aprendizagem negociada entre pares, o que considera os eixos das interações e das brincadeiras. Horn (2017) ressalta a organização das crianças no coletivo ou em pequenos agrupamentos e esclarece que, mesmo quando há a descentralização do adulto, este não deixa de assumir o seu papel: são possibilidades desde observar as interações entre as crianças, com vistas a dar continuidade aos seus percursos e projetos, até participar de brincadeiras.

De acordo com as DCNEI (BRASIL, 2009), todas as possibilidades do eixo das interações são relevantes para o desenvolvimento das crianças, porém, nessa reflexão, a aprendizagem negociada entre pares – os pequenos agrupamentos – estão em destaque devido à natureza da organização da ação pedagógica em atividades coletivas: quando há uma consigna ou um norteador comum para as propostas há um declínio dos interesses singulares das crianças em função de uma representação generalizadora atribuída pelo adulto<sup>12</sup>, o que facilita a gestão da turma por apenas um adulto referência (BERNSTEIN, 1984). Dessa forma, os pequenos agrupamentos são essenciais para compreender e argumentar sobre a mediação e o papel dos adultos nos diversos espaços, além de sua importância para o atendimento da diversidade:

A possibilidade de desenvolver atividades diversas, individualmente ou em pequenos grupos segundo os próprios interesses e sem compartilhar tempos e espaços com o grupo-turma inteiro [...] favorece condutas diferenciadas, relações mais individualizadas com o adulto e companheiros de turma, aumentando a capacidade para tomar decisões autônomas. (GARIBOLDI, 2011, p. 113-114, tradução nossa).

---

<sup>12</sup> No que tange às situações que privilegiam a condução do grupo coletivamente, as professoras que participaram da pesquisa elegiam esta organização em momentos de apreciação de histórias e rodas de conversa. Nesses momentos, as crianças permaneciam atentas, todas juntas, a uma mesma temática norteadora, contando com recursos sonoros ou visuais e com a mediação verbal da professora, seja como interlocutora, seja promovendo a comunicação oral entre as crianças. Outras situações que lidam com a condução do grupo coletivamente, embora sem uma consigna que exija a concentração no mesmo núcleo temático, são aquelas que recorrem às explorações com tintas, modelagem, elementos da natureza etc., que privilegiam a participação mediante manifestações mais diversas de interesses e por amizades.



No contexto de pesquisa, as situações em que as crianças distribuíam-se em pequenos agrupamentos ocorriam predominantemente na área externa do CEU, no Espaço Vida, dentro da sala referência da turma e no parque interno, onde havia alguns brinquedos grandes de plástico. Seguem-se cenas sobre como as crianças usufruíam desses diferentes espaços:

Crianças brincam na área externa: um parque muito amplo, composto por pequenos nichos com areia, grama e quadra cimentada, com campo de visão integrado. Ao fundo, quatro crianças brincam nos balanços; ao lado da grama, seis crianças exploram a horta e brincam com a natureza, retirando bulbos da terra e transplantando mudas; outro grupo com cinco crianças simboliza uma brincadeira de casinha, com objetos miniatura, água e areia; outro grupo com quatro crianças jogam futebol com a participação da professora, que auxilia a sustentação do corpo de uma criança com deficiência física utilizando um canguru amarrado ao próprio corpo; muitas crianças correm livres pelo espaço, partilhando uma variação do jogo de correr e pegar. **(Arquivo de vídeo, 2018. Descrição de imagem).**

Conversei com um menino que se interessou pelo jogo de futebol. “Você tá jogando bola com aquele menino [apontei a criança com deficiência] também? Como que é?” – pergunto. Então a criança se distanciou de mim, foi próximo ao amigo, colocou a bola nos pés dele e depois olhou pra mim. Deu alguns passos para trás e, assim que a professora auxiliou o chute, as crianças prosseguiram o jogo de futebol **(Notas 14, 2018. Descrições consistem em observações da pesquisadora, com validação da equipe pedagógica).**

No Espaço Vida, preparado no dia anterior, havia ‘estações’ ou ‘cantos’, com propostas para exploração das crianças: quatro tipos de amarelinhas; uma parede com parque sonoro, feito com brinquedos em madeira; um ‘canto’ de brinquedos diversos, dentre utensílios de cozinha, pia, bolsas e materiais para escritório; um ‘canto’ com carrinhos e pistas; um saco com instrumentos musicais diversos. A professora brinca ‘de túnel’ [nome criado pelas crianças] com um pequeno grupo de seis crianças, criando uma situação imaginária com o uso da caixa de papelão. Depois explora a parede sonora com outro grupo de crianças. **(Notas 9, 2018. Descrições consistem em observações da pesquisadora, com validação da equipe pedagógica).**

“Um!” [pausa] “Dois!” [pausa] “Um, dois, três!” [pausa – ATE brinca com o menino na cadeira de rodas, que solicita sorrindo o reinício da sequência depois que termina]. “Paaaaaaaammmmm! Pam!” [ATE verbaliza enquanto acompanha os sons e os gestos, com toques no instrumento]. “Agora você!” [ATE diz. Então a criança sorri para ele e imita a brincadeira]. **(Arquivo de vídeo, 2018. Citações consistem em transcrições do áudio).**

No caso da área externa, os diferentes interesses das crianças podem ser observados pelos adultos sem sua interferência, visto que o espaço é integrado em seu campo visual. Mesmo que a professora participe de um pequeno agrupamento ou acompanhe uma das crianças, como aconteceu no jogo de futebol, ela continua tendo campo de visão para interceder em situações de risco ou conflitos. Já no Espaço Vida, delimitado por uma sala que conta com ações intencionais da equipe pedagógica para sua construção simbólica, observa-se a participação de dois adultos para favorecer o engajamento de todas as crianças, visto que a continuidade de um projeto ou situação

de aprendizagem negociada (brincadeira de túnel ou exploração entre sons e pausas) somada à dinâmica da turma quando incentivada à descoberta, resultava com frequência em maior demanda pelo adulto na mediação das relações entre pares. A depender da intencionalidade retratada pela cultura material, esses espaços adquiriam como característica favorecer a ação docente ao descentralizar o papel do adulto, porém, apenas a qualificação do espaço nem sempre era suficiente para garantir a participação de todas as crianças. A parceria com outro adulto ampliava as possibilidades de mediação em pequenos agrupamentos, além de potencializar a observação e o registro dos percursos das crianças.

Para melhor ilustrar a reflexão, os trechos seguintes retratam momentos no parque interno, em que não houve a colaboração de outro adulto com a professora:

[As crianças se distribuem livremente pelo espaço. A área é coberta e conta com gangorras e cavalinhos de plástico, piscina de bolinhas, cestas para jogo de basquete, escorregadores e brinquedos infláveis, com redes de proteção. A professora brinca com duas crianças: uma delas apresenta pouco controle dos membros e precisa ajuda para sustentar o próprio corpo e a outra criança sorri e abraça o amigo pela cintura. A professora incentiva que as crianças permaneçam próximas e balança o cavalinho de plástico] “Segura! Segura! Nenhum dos dois pode cair!” [Um menino se aproxima e solicita atenção da professora para a solução de um conflito] “Quebrou! Ele quebrou meu dedo!” [A professora, sem soltar o cavalinho, dá atenção ao menino] “Não quebrou não, vai lá beber uma água, tudo certo” [O menino vai ao banheiro e prossegue a brincadeira de balançar]. **(Arquivo de vídeo, 2018. Citações consistem em transcrições do áudio).**

Neste dia, a professora participou do jogo com bola, incentivando um grupo de cinco crianças a pensar em como registrar os pontos. Distante desse grupo, observei a criança [com deficiência] deitada no tapete. Fiquei curiosa a respeito do que as crianças pensam das preferências de brincadeira dessa criança [com deficiência] e perguntei. Um dos meninos disse: “ele fica ali” – e apontou para a criança deitada no tapete. “Mas ele não brinca em nenhum brinquedo?” – perguntei. “Ele escorrega”. Outro dia observei várias crianças escorregando junto com essa criança, abraçadas, com ajuda da professora para sentar as crianças em posição de descida. **(Notas 10, 2018. Descrições consistem em observações da pesquisadora, com validação da equipe pedagógica).**

Nos momentos em que as crianças distribuía-se em pequenos agrupamentos e a professora participava destes, sem a colaboração de outro adulto, sucediam três configurações possíveis: ou a professora estabelecia mediações junto ao agrupamento do qual a criança com deficiência fizesse parte; ou havia maior distanciamento desta em relação ao restante da turma, que permanecia sozinha com seus interesses e percepções; ou alguma das crianças da turma optava por lhe fazer companhia e observava-se uma dupla de crianças mais afastada do grupo<sup>13</sup>. Esse quadro condiz

---

<sup>13</sup> As professoras estimulavam essas aproximações com um objeto mediador ou mesmo com a escolha de ajudantes, estratégias passíveis de questionamentos sem a devida exploração neste artigo. Destaca-se,

com os estudos de Brown e Bortoli (2018) sobre a brincadeira entre pares com a participação de crianças com deficiências. Para as autoras, o papel dos adultos é essencial para a ressignificação do uso de objetos e para a sustentação das demandas comunicativas entre pares: sem essa mediação, as crianças tendem a brincar sozinhas, de modo menos espontâneo e com muitas repetições, como se não fizesse diferença estar em um contexto planejado. De fato, nos trechos partilhados, nota-se que o engajamento entre pares sucedia quando havia a mediação da professora.

Nas situações de aprendizagem em pequenos agrupamentos, quando algum deles requer a atenção da professora para a solução de conflitos ou para compartilhar descobertas, torna-se mais difícil aproximar-se de uma única criança que requeira uma parceria para sustentar sua participação na proposta – a não ser que haja mais de um adulto ou que outras crianças assumam esse papel, mediante suas próprias escolhas. Em um dos exemplos acima, a professora optou por continuar participando da brincadeira com o cavalinho, em vez de entender o conflito relatado pelo menino e considerar a reflexão entre eles: duas situações equivalentes em grau de importância para o desenvolvimento das crianças. Cabe à intencionalidade docente eleger onde atuar. No caso da pesquisa, as dificuldades agravavam-se ou minimizavam-se na medida em que o espaço assumia seu papel como terceiro educador, porém, diante da variedade de situações e espaços para usufruto das crianças, constatou-se que as necessidades de todas foram melhor atendidas quando o contexto contava com mais de um adulto referência.

Destaca-se ainda a continuidade das experiências das crianças, que tem na observação e na documentação do que pensam pontos de partida para a continuidade da intencionalidade docente, principalmente no que tange ao desenvolvimento de projetos. O exemplo abaixo aborda a ação pedagógica de uma das professoras, que parte da observação de cinco crianças que dialogam para definir as regras do jogo:

Enquanto uma criança amassa um papel, criando uma bolinha, a professora diz: “Espera aí, vocês querem uma bola?” As crianças dizem que sim e começam a brincadeira de arremessar para ver quem consegue alcançar primeiro. **(Notas 4, 2018. Descrições consistem em observações da pesquisadora, com validação da equipe pedagógica).**

As crianças elegem sempre o mesmo arremessador, uma criança que não anda, mas participa atenta da brincadeira, escolhendo minuciosamente onde irá arremessar a bola. Uma das crianças se incomoda e diz: “Não, não leva só pra

---

contudo, que essas aproximações apenas se tornavam significativas na medida em que havia verdadeira interação e amizade entre ambas as crianças, ou seja, quando era de escolha delas permanecer juntas, por motivos intrínsecos à relação entre pares.

ele!” e tenta inserir novas regras: “tem que passar em todo mundo”. Mas as crianças permanecem mais interessadas na competição entre si. Então acontece uma nova tentativa de mudança de regras: uma das crianças abre os braços e as pernas, posiciona-se como um goleiro. Não fala nada, apenas movimentação do corpo. Todas as outras crianças olham estes gestos e esperam suas reações entre si. A criança que não anda olha para seus pares, olha a bola em suas mãos, olha para seus pares novamente e então arremessa a bola, dando continuidade ao jogo. Todas dão risadas e competem para alcançar a bola. **(Arquivo de vídeo, 2018. Descrição de imagem).**

Nesse exemplo, as crianças negociam as regras do jogo de forma lúdica, em que a ação prevalece em contraposição à fala. No pequeno agrupamento, a linguagem não verbal (gestos e expressões), compartilhada pelas crianças sem a interferência de um adulto, viabiliza o pertencimento de todas as crianças. Ao longe, observando a brincadeira e a interação entre pares, a professora comenta: “ele gosta de escolher pra quem vai jogar, fica mirando” (Notas 4, 2018), o que sinaliza o reconhecimento da participação dessa criança. O papel do adulto foi acrescentar novos elementos para o desenvolvimento do jogo – a bola –, observar a cultura lúdica entre pares e, desse processo, extrair elementos para reorientar sua ação pedagógica, em projetos que poderiam seguir caminhos diversos, como o oferecimento de jogos tradicionais com arremessos, a exploração do movimento de crianças e objetos em condições diversas (deslocamentos na água), os cálculos das distâncias percorridas pelas crianças etc.

Essa continuidade das experiências das crianças requer do adulto a observação e a documentação do processo, isto é, que ele esteja dedicando sua atenção a este agrupamento. Novamente há um indicativo de que a quantidade de adultos por turma influi na qualidade do serviço ofertado, não apenas para que as demandas de todas as crianças sejam atendidas, mas também para que haja diversidade na organização da ação pedagógica. Há desafios de ordem contextual quando uma professora se vê sozinha com a turma e precisa conciliar suas funções para a garantia da participação de todas as crianças. Ainda que haja reflexão sobre os recursos mais adequados para que todas as crianças possam usufruir das propostas, a carência de recursos humanos dificulta a ação pedagógica, fato que já era consciente para a equipe:

[...] para que algumas coisas aconteçam, necessariamente a professora precisa de alguém junto com ela na sala. Tudo que as professoras fazem, você pode observar que tem alguém. Tem casos que é necessário, não tem como. E se não tem essa pessoa, você prejudica as crianças, por que a professora tem que deixar de fazer algo. Recursos materiais a escola tenta suprir. **(Entrevista, coordenadora pedagógica, 2018).**

Além disso, cada adulto possui sua imagem a respeito da infância, também distintas formas de estabelecer enlaces simbólicos junto a cada criança, o que amplia o acolhimento às individualidades e rompe com as classificações. O diálogo entre

adultos que lidam com uma mesma turma rompe com narrativas únicas e encerram uma observação mais detalhada (HOYUELOS, 2006). É a parceria entre os adultos que amplia os olhares para todas as crianças e evita que sejam rotuladas; também é o que possibilita à educação aventurar-se em territórios desconhecidos e imprecisos, nutrindo projetos diversos. Segundo Malaguzzi, com uma referência única as crianças acabam por ser conduzidas coletivamente: “apenas uma professora e um grupo de crianças, não se pode educar; se pode fazer uma ‘pedagogia bucólica’, em relação a um rebanho de ovelhas que devem ser contidas” (MALAGUZZI *apud* HOYUELOS, 2009, p. 217, tradução nossa, destaques do texto original).

Antes de finalizar essa seção, importante situar que, na defesa pela concepção de educação que privilegia a variedade dos eixos das interações e das brincadeiras, com a valorização do protagonismo das crianças, em essência de caráter singular, ainda que não houver a matrícula de uma criança com deficiência, a professora terá dificuldades em lidar com pequenos agrupamentos sem a colaboração de outro adulto, ainda mais contemplando um coletivo de 35 crianças<sup>14</sup>. Ela se verá submetida a escolhas que perpassam a mediação entre pares, inclusive de conflitos, a segurança do grupo de crianças, o olhar de quem registra e interpreta, a participação em alguma brincadeira assumindo papel brincante etc. Essa conclusão é importante porque, a partir do questionamento sobre o que tornaria a educação infantil mais inclusiva, há uma demonstração de que a qualificação do contexto independe das singularidades das crianças. Não é a criança com deficiência que requer a participação de mais adultos; é o atendimento qualitativo dessa faixa etária.

Nesse aspecto, há ainda um indicativo para a formação dos adultos que atuam junto às crianças, visto que o papel do adulto envolve ações não delegáveis a quem não possui competências pedagógicas. A ideia de ter mais de um adulto exercendo suas atividades junto às crianças vincula-se à coordenação entre seus papéis, com ações intencionalmente complementares nas diversas situações do cotidiano educacional, as quais tornam possível o reconhecimento e a valorização das manifestações plurais das crianças. Essas ações complementam-se na medida em que os profissionais dialogam conscientemente sobre suas intenções.

---

<sup>14</sup> Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) traziam como recomendação a proporção de um adulto para cada 20 crianças de 4 e 5 anos. Na revisão do documento, esse parâmetro de qualidade vem descrito como “quantidade máxima de crianças proporcional ao tamanho das salas” e “atendendo às recomendações dos Conselhos de Educação e demais normativas” (BRASIL, 2018, p. 37).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidenciou-se que o papel dos adultos é essencial para que todas as crianças participem em contextos de educação infantil. A qualidade do seu acolhimento depende, diretamente, da proporção entre as quantidades de adultos e crianças, bem como das condições de acessibilidade do espaço e sua cultura material. Um fator não substitui o outro, estes são complementares; porém, neste estudo a ênfase recaiu no papel dos adultos porque foi prevalente em diversos espaços da instituição núcleo de pesquisa, levando em conta os eixos das interações e brincadeiras. Todas as crianças brincam e interagem, cada uma a seu modo. O olhar para todas elas, seus interesses e singularidades, e a reflexão sobre como contemplá-las voltam-se para a promoção da participação prazerosa de todas. Nesse sentido, os dados produzidos revelaram que, mesmo em situações de descentralização da ação docente, apenas um adulto não garantia a participação e a escuta de todas as crianças, principalmente quando estas se distribuíam em pequenos agrupamentos. Nas atividades de atenção pessoal, devido à participação de mais um adulto, esse efeito não ocorreu.

Há duas ressalvas, limitações dessa pesquisa, que apontam para interlocuções mais consistentes entre conhecimentos da pedagogia e da área da saúde. Primeiro, a relação entre educar e cuidar não consiste na realização de procedimentos técnicos de satisfação das necessidades fisiológicas das crianças (BARBOSA, 2009), tornando necessário reafirmar a dimensão pedagógica subjacente nessas ações, independente do profissional que participa do contexto. Segundo, há a interação das crianças entre pares e suas formas de identificação e reconhecimento dos diversos profissionais que atuam junto a elas. Os papéis dos adultos podem ser vistos pelas crianças como parceiros, como brincantes, mas também como pessoas que estão ali apenas pela presença de uma das crianças e isso pode reforçar diferenciações que permanecem excludentes. Essa pesquisa não teve como foco o aprofundamento dessas questões e deixa como indicativo a validação de estudos subsequentes que tragam estes recortes para a melhoria dos contextos de aprendizagem.

Conclui-se que a defesa por uma educação infantil mais inclusiva assenta-se na ampliação da qualidade do serviço para todas as crianças. Se as atividades de atenção pessoal exigem a mediação de um parceiro mais experiente de modo intencional, então é digna a participação de adultos na proporção que atenda às demandas da turma. Se a abordagem pedagógica valida momentos em pequenos e grandes agrupamentos, que haja condições para oferta de propostas que atendam essa

variedade no eixo das interações. É necessário também o estranhamento quando mediações dependem de adequações momentâneas, com o possível desvio de função de alguns funcionários. Daqui se extrai que princípios e concepções devem alinhar-se às políticas públicas.

Todas as propostas que compõem a variedade do eixo das interações são relevantes e significativas para as crianças. No caso dos pequenos agrupamentos, que possuem uma dinâmica mais desafiadora para a professora quando ela é a única referência da turma, estes facilitam a construção de projetos de interesse de todas as crianças, ao passo em que as propostas coletivas em geral consideram uma significação instituída pelo adulto. Vale ressaltar que a organização das crianças em pequenos agrupamentos lida com os interesses de forma individualizada, valida o pertencimento de grupo e possibilita a documentação e a visibilidade de protagonismo e aprendizagens. Portanto, essa estratégia pedagógica é especialmente significativa para tornar a educação infantil mais inclusiva porque amplia o olhar, no que condiz à pluralidade de ver e pensar o mundo para além da tradição da palavra; porque o laço social rompe com o preconceito e insere a criança como igual na sua diferença; e porque vai além de sustentar a presença de todas as crianças no contexto educativo apenas pela garantia de seu direito jurídico, pois cada narrativa dá visibilidade aos direitos das crianças com sua devida validação social.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. (coord.) **Práticas Cotidianas na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BERNSTEIN, Basil. Classes e pedagogia: visível e invisível. **Cadernos de Pesquisa**, n. 42, p. 26-42, maio, 1984.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. MEC/SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. MEC/SEB. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica, Brasília – DF, 2006.

BRASIL. CNE/CEB. **Parecer n. 20, de 09 de dezembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Diário Oficial da União, 09 de dezembro de 2009. Brasília: CNE, 2009.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. MEC/SEB. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Secretaria de Educação Básica, Brasília – DF, 2018.

BROUGÈRE, Gilles. A Criança e a Cultura Lúdica. *In*: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Brincar e suas Teorias.** São Paulo: Centage Learning, 1998.

BROWN, Margaret; BORTOLI, Anna. Play and children with sensory impairments *In*: SMITH, Peter. (org.) **The Cambridge Handbook of Play.** Cambridge: Cambridge University Press, 2018.

BRUNER, Jerome. **Como as crianças aprendem a falar.** Lisboa: Inst. Piaget, 1983.

CORSARO, William Arnold. A Reprodução Interpretativa no Brincar ao 'Faz-de-Conta' das Crianças. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 17, p. 113-134, 2002.

DAVID, Myrian; APPELL, Geneviève. **Lóczy, una insólita atención personal.** Barcelona: Octaedro, 2010.

DELEUZE, Gilles. **Différence et répétition** [nouvelle édition]. Paris: PUF, 2013.

FALCO, Mariane. **Por uma educação infantil mais inclusiva:** a documentação pedagógica como abordagem para a educação de todas as crianças. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48138/tde-05032021-115421/>> Acesso em: 28 fev. 2021.

FIGUEIREDO, Antonio Dias. A pedagogia dos contextos de aprendizagem. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.03, p. 809-836, jul.-set., 2016.

FORMAN, George; FYFE, Brenda. Aprendizagem negociada pelo design, pela documentação e pelo discurso. *In*: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella, FORMAN, George. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2016.

GARIBOLDI, Antonio. El espacio y su organización. *In*: BONDIOLI, Anna; NIGITO, Gabriella. (coord.) **Tiempos, espacios y grupos:** el análisis la evaluación de la organización en la escuela infantil. Barcelona: Graó, 2011.

HORN, Maria Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil.** Porto Alegre: Penso, 2017.

HOYUELOS, Alfredo. **La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi.** Barcelona: Octaedro/Rosa Sensat, 2006.



HOYUELOS, Alfredo. **La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro/Rosa Sensat, 2009.

KIHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brincadeiras e Inclusão**. Responsável pela elaboração do Edital do Projeto Brincar. São Paulo: Fundação Volkswagen, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos para quê?** São Paulo: Cortez, 2002.

MALAGUZZI, Lóris. Per i bambini magiare al nido. **Zerosei**, ano 5, n. 4/5, 1980.

MALAGUZZI, Lóris. História, ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella, FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

MALAGUZZI, Lóris. **La educación infantil en Reggio Emilia**. Barcelona: Octaedro/Rosa Sensat, 2001.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 57-82, jan./jun. 2007.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes educacionais? **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento, perspectivas atuais**. Belo Horizonte, nov., 2010.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências**. NY: Assembleia Geral das Nações Unidas, 2006.

RINALDI, Carla. O currículo emergente e o construtivismo social. *In*: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella, FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2016.

RINALDI, Carla. "Entrevista a Carla Rinaldi". [Entrevista concedida a Giuseppe Pezzarossi] **Pensieri su Reggio**, Reggio Emilia, p. 53-72, maggio, 2018.

SONCINI, Ivana. A comunidade inclusiva. *In*: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella, FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2016.

STACCIOLI, Gianfranco. As rotinas: de hábitos estéreis a ações férteis. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 54-73, maio/ago., 2018.

STAKE, Robert. **The art of case study research**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1995.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Escogidas: fundamentos de psicología**. Tomos I, III, IV e V. Madrid: Visor S.D., 1997.

YIN, Robert. **Estudos de Caso**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## NOTAS

### O PAPEL DOS ADULTOS E A PARTICIPAÇÃO DE TODAS AS CRIANÇAS EM CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

The role of adults and the participation of all children in child educational contexts

**Mariane Falco**

Doutora em Educação  
Universidade de São Paulo  
Faculdade de Educação  
São Paulo, Brasil

[falcomariane@gmail.com](mailto:falcomariane@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-0942-5668>

### ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

Rua Tiradentes, 1837, bloco 15 apto 84, 09780-900, São Bernardo do Campo, SP, Brasil.

### AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as crianças, famílias, equipe pedagógica e a todos os órgãos públicos e fundações envolvidas.

### CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

**Concepção e elaboração do manuscrito:** M. Falco

**Coleta de dados:** M. Falco

**Análise de dados:** M. Falco

**Discussão dos resultados:** M. Falco

**Revisão e aprovação:** M. Falco

### CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

O conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo não está disponível publicamente.

### FINANCIAMENTO

Não se aplica.

### CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

### APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

### CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

### LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

### PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

### EDITORES – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão e Kátia Agostinho.

### HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 30-07-2021 – Aprovado em: 14-05-2022