

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Curso de Pós-Graduação lato sensu em Especialização em Formação em Docência para a
Educação Básica

Natália Cristina Pereira

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO MATERNAL III: reflexões sobre
diversidade e currículo na educação infantil**

Belo Horizonte
2025

Natália Cristina Pereira

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO MATERNAL III: reflexões sobre diversidade e currículo na educação infantil

Monografia de especialização apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Docência da Educação Básica.

Área de concentração: Docência e Inclusão escolar

Orientadora: Prof^ª. Nathália Lopes Machado

Belo Horizonte
2025

P436p Pereira, Natália Cristina, 1988-

TCC Práticas pedagógicas inclusivas no maternal III [manuscrito]: reflexões sobre diversidade e currículo na educação infantil / Natália Cristina Pereira. -- Belo Horizonte, 2025.

71 p.: il., color.

Monografia -- (Especialização) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

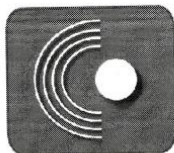
Orientadora: Nathália Lopes Machado. Bibliografia:

1. Educação -- Teses. 2. Educação inclusiva -- Teses. 3. Inclusão em educação -- Teses. 4. Currículos -- Teses. 5. Literatura infanto-juvenil -- Estudo e ensino -- Teses. 6. Prática de ensino -- Teses.

I. Título. II. Machado, Nathália Lopes. 1994-. III. Universidade

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Curso de Especialização em Formação em Docência para
Educação Básica

ATA DE DEFESA DO NONINGENTÉSIMO QUINQUAGÉSIMO PRIMEIRO TRABALHO FINAL DO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO DOCÊNCIA E INCLUSÃO ESCOLAR: PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E A
PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA

Aos doze dias do mês de julho do ano de dois mil e vinte e cinco, realizou-se, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a apresentação do trabalho final de conclusão do Curso de Especialização Formação em Docência para a Educação Básica – com o título **Práticas pedagógicas inclusivas no Maternal III: reflexões sobre diversidade e currículo na educação infantil**, do(a) aluno(a) **Natália Cristina Pereira**. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores Nathália Lopes Machado (orientador) e Clara Tatiana Dias Amaral. Os trabalhos iniciaram-se às 8h30, atendendo a uma escala de apresentações definida pelo(a) orientador(a). Após a apresentação oral do trabalho, a banca examinadora fez uma arguição ao aluno(a). A banca se reuniu, em seguida, sem a presença do(a) aluno(a) e do público, para fazer a avaliação final. Em conclusão, a banca examinadora considerou o trabalho APROVADO. O resultado final do trabalho foi comunicado ao aluno(a), que deverá encaminhar à Secretaria do curso a versão final em meio digital para (laseb@fae.ufmg.br) e submeter o trabalho salvo em formato PDF de acordo com as orientações da Biblioteca universitária da UFMG, Repositório Institucional (www.repositorio.ufmg.br). Nada mais havendo a tratar, eu, Luciana Gomes da Luz Silva, secretária do colegiado do curso, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será por mim assinada e pelos demais membros presentes. Belo Horizonte, 12 de julho de 2025.

Aluno(a) Natália Cristina Pereira
Natália Cristina Pereira

Registro na UFMG: 2024694599

Nathalia Lopes Machado
Profa. Ms. Nathália Lopes Machado
Orientador(a)

Clara Tatiana Dias Amaral
Profa. Ms. Clara Tatiana Dias Amaral
Professor(a) Convidado(a)/avaliador(a)

Luciana Gomes da Luz Silva
Secretária do Colegiado de Curso de Especialização
Em Formação em Docência para Educação Básica

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha sincera gratidão a todas as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho.

Em especial à orientadora Nathália Lopes Machado, pela dedicação, paciência e valiosas contribuições ao longo desta jornada. Suas críticas construtivas e incentivo foram fundamentais para o desenvolvimento e aprimoramento desta pesquisa.

Ao LASEB e à Prefeitura Municipal de Itabirito, pelo suporte estrutural e pelas oportunidades de crescimento acadêmico.

Aos professores e colegas do curso de Inclusão, pelo compartilhamento de conhecimentos e pelas ricas discussões que enriqueceram minha formação.

RESUMO

O trabalho tem como objetivo promover práticas pedagógicas inclusivas por meio do projeto intitulado *Bichinhos de Jardim*, em uma turma do maternal 3 de uma creche da rede pública da cidade de Itabirito-MG. Para isso, propõe-se discutir o currículo escolar, a partir do reconhecimento das suas contradições e desafios relacionados a sua implementação na etapa de ensino da educação infantil. A proposta se ancora na perspectiva de que não é possível pensar em um currículo sem considerar o contexto no qual se insere e, sobretudo, nas turmas heterogêneas que o professor se depara em sala de aula. Sendo assim, a discussão perpassa pela articulação do currículo com as práticas inclusivas no contexto da educação infantil. O interesse por esse tema surgiu do reconhecimento em relação à necessidade de criar estratégias que beneficiem toda a turma, independentemente da existência de alunos com laudo. Portanto, parte-se de duas questões norteadoras: De que forma a promoção de práticas pedagógicas inclusivas pode contribuir para uma turma do maternal 3? Como o currículo da Educação Infantil pode ser um instrumento flexível, acolhedor da diversidade e promotor de práticas pedagógicas inclusivas? Esta pesquisa possui abordagem qualitativa, utilizando-se das observações e do caderno de campo como ferramentas metodológicas. O projeto foi desenvolvido a partir da contação de história de um livro de literatura e, ao longo de oito semanas, foram elaboradas atividades por meio da identificação das singularidades de determinadas crianças e implementadas com estratégias de ensino diferenciadas para toda a sala. Concluiu-se que as práticas pedagógicas inclusivas podem contribuir significativamente para os alunos, pois a partir da identificação das demandas e potencialidades dos alunos foi possível criar oportunidades educativas e de aprendizagem para todas as crianças. Além disso, identificou-se que o currículo da educação infantil pode ser flexível e acolhedor da diversidade, quando se reconhece a possibilidade de transformá-lo em um currículo vivo, que se molda às necessidades dos aprendizes sem perder de vista seus objetivos educacionais.

Palavras-chave: práticas pedagógicas inclusivas; currículo; educação infantil; literatura.

ABSTRACT

This study aims to promote inclusive pedagogical practices through the project titled "*Garden Critters*", implemented in a *Maternal 3* class (preschool level) at a public daycare center in Itabirito, Minas Gerais, Brazil. The work critically examines the school curriculum, addressing its contradictions and challenges in early childhood education. The proposal is grounded in the perspective that a curriculum cannot be designed without considering its context, particularly the heterogeneous groups of children that teachers encounter in the classroom. Thus, the discussion revolves around the intersection of curriculum and inclusive practices in early childhood education. The interest in this topic emerged from the recognition of the need to develop strategies that benefit all students, regardless of whether they have a formal diagnosis. The study is guided by two key questions: How can the promotion of inclusive pedagogical practices contribute to a *Maternal 3* class? How can the early childhood education curriculum serve as a flexible, diversity-embracing tool that fosters inclusive pedagogical practices? This qualitative research relies on observations and field notes as methodological tools. The "*Garden Critters*" project was developed through storytelling based on a children's literature book. Over eight weeks, activities were designed by identifying the unique characteristics of specific children and implementing differentiated teaching strategies for the entire class. The findings indicate that inclusive pedagogical practices can significantly benefit students, as identifying their needs and potentials allowed for the creation of equitable learning opportunities for all children. Additionally, the study concludes that the early childhood curriculum can indeed be flexible and inclusive when viewed as a *living curriculum*—one that adapts to learners' needs while maintaining its educational objectives.

Keywords: inclusive pedagogical practices; curriculum; early childhood education; children's literature.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	6
2 CURRÍCULO ESCOLAR: DEFINIÇÕES E SUA RELAÇÃO COM AS PRÁTICAS INCLUSIVAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	10
2.1 CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO ESCOLAR NO BRASIL.....	10
2.2 O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	16
3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: FUNDAMENTOS E POSSIBILIDADES.....	24
3.1 LITERATURA COMO MEIO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	29
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS: A CONSTRUÇÃO DO PROJETO BICHINHOS DE JARDIM.....	32
4.1 MODELO DE INVESTIGAÇÃO.....	32
4.2 CONTEXTO DA PESQUISA.....	33
4.2.1 Perfil dos participantes.....	35
4.2.2 Instrumentos de coleta de dados.....	38
4.2.2.1 <i>Observação</i>	39
4.2.2.2 <i>Caderno de campo</i>	40
4.2.2.3 <i>Roteiro de Observação</i>	40
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	41
5.1 DESCRIÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO SINGULARIZADAS.....	51
5.2 ANÁLISE DA EVOLUÇÃO DAS APRENDIZAGENS.....	57
6 CONCLUSÃO.....	61
REFERÊNCIAS.....	65

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho surgiu da minha necessidade de incluir práticas pedagógicas inclusivas em uma sala de aula diversa. Percebi que muitos educadores, por vezes, negligenciam o processo de ensino e aprendizagem das crianças, devido à falta de propostas significativas e alinhadas com a realidade delas. Esse cenário é reflexo de uma escola pública brasileira que, historicamente, foi moldada para atender aos interesses ideológicos do Estado e de uma minoria, mantendo um currículo rígido, social e culturalmente descontextualizado, voltado para práticas pedagógicas em salas de aula homogêneas. Diante disso, reconheci o desafio de repensar e refletir sobre o currículo, buscando torná-lo mais flexível e inclusivo.

Essa reflexão ganhou ainda mais relevância ao observar o crescente número de alunos com laudos nas instituições de ensino e a forma como muitos professores limitam suas práticas pedagógicas ao que está descrito nesses documentos, em vez de focar nas reais necessidades e potencialidades da criança inserida no ambiente escolar. Diante desse cenário, proponho uma discussão sobre a importância de criarmos práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas, que priorizem o desenvolvimento integral do aluno, considerando suas singularidades e capacidades.

Na minha turma, havia dois alunos com laudos médicos: uma criança com síndrome de Prader-Willi e outro com baixa visão e autismo. Embora tenham frequentado o CMEI por apenas três meses, suas trajetórias ilustram como até vivências breves podem semear transformações no ambiente escolar. O primeiro aluno foi transferido para uma unidade mais próxima de sua casa, direito garantido pela política de municipalização que prioriza o acesso geográfico. Já o segundo deixou a escola devido à mudança da família para sua cidade de origem, mostrando como a mobilidade familiar impacta a continuidade pedagógica. Essas saídas, aparentemente simples, carregam um simbolismo potente: a 'sementinha de mudanças' reflete o paradoxo da educação infantil, onde laços curtos podem ressignificar práticas. Mais que os diagnósticos, minha abordagem buscou enxergar cada um como único, com suas potencialidades e formas de aprender. Afinal, a verdadeira inclusão acontece quando criamos ambientes onde todos se sintam capazes e pertencentes, além de qualquer laudo.

Em vez de tratar esses alunos como "casos especiais", busquei estratégias que beneficiassem toda a turma. Por exemplo, ao adaptar atividades para o aluno com baixa visão, passei a utilizar mais recursos visuais e contrastes de cores, o que também ajudou outros estudantes a compreender melhor o conteúdo. No caso do autismo, estruturava a rotina com imagens e momentos de pausa sensorial trazendo mais organização e tranquilidade para o grupo

como um todo. Já no caso da criança com síndrome de Prader-Willi, trabalhamos juntos a importância da autorregulação.

O mais importante foi sempre promover a autonomia e a autoestima desses alunos, incentivando-os a participar ativamente, dentro de suas possibilidades. Também priorizei atividades colaborativas, em que cada um podia contribuir com suas habilidades, seja na contação de histórias ou na resolução de problemas. Dessa forma, a turma naturalmente aprendeu a valorizar a diversidade, sem que ninguém fosse definido por um diagnóstico.

O objetivo é que a criança não seja vista ou tratada como "incapaz" simplesmente por possuir um laudo, mas sim como um sujeito ativo, capaz de aprender e evoluir quando recebe o suporte adequado e um ambiente que valoriza suas diferenças. O maior aprendizado veio dos próprios alunos: ao observá-los, percebi que, quando damos oportunidades e confiança, eles nos mostram caminhos que nem sempre estão nos manuais.

Para o pensamento bourdieusiano, a escola não reflete as particularidades de seus sujeitos, todos são obrigados a adaptarem a um perfil único, de aluno ideal, não respeitando as diversidades e reproduzindo assim as desigualdades sociais. (Nogueira, 2007). O currículo que predomina nas escolas é hegemônico, que não leva em consideração o capital cultural e as desigualdades sociais que influenciam o modo de aprender e o fracasso escolar das classes socialmente desfavorecidas.

De acordo com Arroyo (2008), percebemos as pressões sociais que o Brasil foi enfrentando, tendo ao longo da história, mudanças na diversidade, inclusão, aspectos culturais e sociais. As escolas têm enfrentado o desafio em modificar seus currículos, principalmente no que tange a inclusão, pois devemos flexibilizá-lo para uma educação plural, coletiva, dando voz as minorias ao qual o sujeito é o protagonista da sua própria história, desconstruindo assim a visão homogênea cultural e social da sociedade.

Com as salas de aula cada vez mais numerosas, com sujeitos únicos e com interesses diferentes, os professores na maioria das vezes, usam a mesma didática, não levando em conta a realidade dos educandos ao aplicar uma atividade significativa para eles, esses fatores dificultam a formação do mesmo. Quando o professor não conhece a trajetória de vida dos alunos, acaba dificultando uma aprendizagem voltada para a diversidade. Neste cenário, vemos professores apresentando sofrimento e adoecimento, e dificuldades de natureza relacional, como os estudos de Penteadó e Neto (2019) e Santos e Gomes-Souza (2023) ressaltam. No contexto da educação inclusiva, os desafios parecem se tornar ainda mais evidente frente à ausência de formação e de recursos para aprimorar a atuação do professor, culminando em um sentimento de incapacidade (Smeha; Ferreira, 2008; Cardoso; Gomes, 2017).

Considerando essas problematizações, foi elaborado um plano de aula, sobre os bichinhos de jardins, em uma turma do Maternal 3, uma sala heterogênea, onde existem sujeitos com diversas características. Nesse contexto os sujeitos aprendem de maneira diferente pois são únicos, cada um tem seu nível de aprendizagem, conhecimentos, motivações, ritmos de maneiras de aprender. Isso é um desafio para os professores, pois não é algo simples, demanda muito trabalho, percepção e sensibilidade para identificar o que, e como cada sujeito aprende, partindo de suas especificidades e conhecimento de mundo.

O projeto *Bichinhos de jardim* surgiu em um dia ensolarado, na hora da contação de história. O livro *O mundinho e os bichinhos de jardins*, da autora Ingrid BiesemeyerBellinghausen, despertaram o interesse dos alunos para esse projeto. Compreende-se que a contação de histórias é muito importante na Educação Infantil, pois esta faz com que as crianças desenvolvam seus aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Por meio da narrativa, é possível estimular a criatividade, fantasia, linguagem, promovendo valores étnicos e culturais.

Após a leitura do livro houve uma roda de conversa sobre os bichinhos que apareceram na história, suas características e o conhecimento prévio dos alunos sobre esse assunto. Segundo Mesquita (2021), para que os alunos tenham um maior desenvolvimento cognitivo e social é importante que todos os dias tenha a contação de histórias. É por meio delas que os alunos são estimulados e, assim, desenvolvem a imaginação, criatividade, autonomia, emoções, maior vocabulário, recontos e criações de novos enredos. Quem conta a história deve sempre instigar a curiosidade do sujeito, trazer à tona sentimentos como medos, alegrias entre outros (Santos *et al.*, 2022). Para que ocorra de fato o aprendizado, é necessário que os professores estejam dispostos a contá-las.

Percebemos que a hora da história é sempre um momento de fantasia e concentração, a brincadeira faz com que a criança interaja mais com o mundo ao redor, trazendo benefícios nos aspectos motores, cognitivos, sociais, afetivos entre outros, dessa maneira o professor deve trazer atividades onde o aluno aprenda brincando. A palavra lúdica significa prazer no que se faz (Almeida, 2004). Nesse sentido, o lúdico é essencial como estratégia de ensino e aprendizagem na sala de aula, pois este faz com que as crianças desbravem o mundo que as cerca. Este pode ser realizados por meio dos jogos e brincadeiras, desencadeando prazer e desenvolvendo a criatividade das crianças. O professor ao usar estratégias condizentes para o ensino da criança como o brincar, ele faz com que ela tenha um desenvolvimento cognitivo diferenciado, ela irá aprender no tempo dela, o seu tempo e espaço será respeitado, e ela sentirá prazer em aprender brincando.

Para Vigotsky (1988), o brincar é fundamental para o desenvolvimento da criança, pois proporciona o valor simbólico, estimulação da imaginação e a capacidade de raciocínio. O brincar na Educação Infantil, faz com que a criança aprenda a trabalhar o coletivo, desenvolve a aprendizagem, aprende as regras e o respeito com o outro, trocas de experiências vividas entre outras habilidades. Ao relacionarmos com as propostas pedagógicas desenvolvidas, as crianças brincam raciocinando, possibilitando que a brincadeira ocorra de maneira educativa e promovendo a ampliação dos conhecimentos das crianças (Kishimoto, 2005).

Durante a história e até mesmo na roda de conversa, percebi que todos os alunos estavam concentrados e interessados. Pela primeira vez, notei que os alunos conseguiram esperar a sua vez, escutando atentamente o relato dos colegas sobre o assunto. Uma situação inédita, pois sabemos que, nessa faixa etária, o tempo de concentração das crianças ocorre em torno de 15 minutos. Notei em cada um o entusiasmo em poder argumentar, por exemplo, que: “na minha casa tem formiga”, “ontem uma abelha me picou”, “eu tenho medo da abelha”, “a abelha produz o mel”, entre outras falas.

Diante da curiosidade que esse assunto despertou, resolvemos promover práticas pedagógicas lúdicas, concretas e inclusivas, promovendo um aprendizado prazeroso e significativo, onde os alunos conseguissem explorar, vivenciar, experimentar e compreender a importância dos bichinhos de jardim para além dos muros da escola.

Sendo assim, esta pesquisa parte das seguintes questões: De que forma a promoção de práticas pedagógicas inclusivas pode contribuir para uma turma do maternal 3? Como o currículo da Educação Infantil pode ser um instrumento flexível, acolhedor da diversidade e promotor de práticas pedagógicas inclusivas? Para isso, tem-se como objetivo geral promover práticas pedagógicas inclusivas por meio do projeto intitulado *Bichinhos de Jardim*, em uma turma do maternal 3 de uma creche da rede pública da cidade de Itabirito-MG. Os objetivos específicos são:

- Discutir o currículo escolar e sua relação com as práticas inclusivas na Educação Infantil;
- Compreender as práticas pedagógicas inclusivas, identificando seus princípios e fundamentos;
- Investigar como a literatura pode ser uma ferramenta inclusiva no contexto da Educação Infantil.

2 CURRÍCULO ESCOLAR: DEFINIÇÕES E SUA RELAÇÃO COM AS PRÁTICAS INCLUSIVAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Diante do objetivo de refletir sobre o currículo escolar e sua relação com as práticas inclusivas na Educação Infantil, é necessário entender que o currículo não é somente um conjunto de conhecimentos, habilidades e práticas organizados para serem desenvolvidos ao longo da trajetória escolar, mas, sim, é importante compreender o currículo como algo flexível, inclusivo e adaptável, atendendo a realidade das crianças. Nesta etapa de ensino, o currículo deve promover o desenvolvimento integral da criança, considerando seus aspectos cognitivos, emocionais, sociais e físicos.

É por meio das experiências e práticas pedagógicas intencionais que as crianças se desenvolvem, essa intencionalidade faz com que haja a inclusão em uma sala de aula diversa. Por meio destas práticas, o professor promove uma postura mais reflexiva acerca das particularidades de cada criança, tendo um olhar atento sobre quais atividades planejar e quais metodologias empregar. Um currículo inclusivo é aquele em que todas as crianças participam, não importando suas condições físicas, sociais ou emocionais.

Dessa maneira, neste capítulo, iremos refletir sobre a concepção de currículo no Brasil, como ele surgiu, quais foram suas modificações ao longo dos anos, como eles nos afeta, como o currículo deve ser pensado levando em consideração a inclusão e equidade de todos.

2.2 CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO ESCOLAR NO BRASIL

Neste tópico faremos uma reflexão sobre o currículo escolar no Brasil, buscando compreender de que forma é constituído, quais as suas bases e como ele pode ser pensado considerando a diversidade de uma sala de aula.

Segundo Saviani (2007), nos anos de 1500, a educação era voltada para as elites, quem ministravam as aulas eram os jesuítas, o currículo era voltado para o cunho religioso. Quando eles foram expulsos do Brasil, a educação ficou sem direção, retornando somente no século XIX, de maneira metódica, porém somente para a elite.

A ideia do que seria o currículo surgiu com a lei de 15 de outubro de 1827. De acordo com essa lei, as escolas femininas e masculinas teriam seus currículos diferenciados. Segundo essa lei:

(...) o currículo das escolas masculinas seria: leitura e escrita, as quatro operações matemáticas, prática de quebrados decimais, proporções, geometria, gramática da língua nacional, moral cristã e doutrina da Igreja Católica. Nas escolas femininas, por sua vez, seriam ensinadas as quatro operações e as prendas auxiliares à economia doméstica (Brasil, 1827, s/p 71).

No começo do século XX, o currículo começa a modificar, por meio dos ideais da Escola Nova, tornando mais democrática visando o aluno como protagonista no seu processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Libâneo (2012), esses ideais fizeram com que o currículo se tornasse flexível, porém como vemos é difícil essa prática, principalmente nas escolas públicas, devido à falta de formação dos professores, recursos, entre outros.

Com a Constituição Federal de 1988, o Estado passa a ter que ofertar a educação básica gratuita e obrigatória para todos. A emenda constitucional de acordo com a carta magna determina o currículo escolar como:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em Língua Portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização das suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Com a carta magna, o Brasil teve a necessidade de mudar e criar conteúdos mínimos para todos, respeitando as diferentes etapas e modalidades de ensino, a partir dessas mudanças todos os estudantes brasileiros teriam a mesma formação básica comum para todos.

Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o Brasil assegurou ao sujeito uma formação contínua e indispensável para sua cidadania e forneceu meios para que estes possam progredir nos estudos e posteriormente ao mercado de trabalho, tornando o currículo democrático.

Nos dias atuais, o currículo escolar é organizado por meio da Base Comum Curricular (BNCC), sendo um documento normativo que define os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica. Assim sendo, a história do currículo brasileiro perpassou por muitas transformações e hoje busca-se uma educação de qualidade, inclusiva e democrática.

Segundo Milmann (2017), a palavra currículo surge do latim *scurrere*, que significa correr, no sentido de que algo seja concretizado. Sendo assim, os currículos devem ser flexibilizados para todos os alunos, com o intuito de ser o caminho que o aluno irá percorrer durante sua trajetória escolar.

Moreira e Silva (2002) argumentam que o currículo não é neutro, é uma construção social, que visa as relações de poder. Portanto, os currículos são construídos politicamente, culturalmente e socialmente, conforme as necessidades do país. Como vimos acima, houve época em que o currículo precisava ser criado com o desígnio de formar sujeitos capacitados para determinadas áreas, como a economia doméstica, doutrina católica e economia. Conforme os anos foram passando, os currículos foram sofrendo alterações, socialmente, culturalmente e politicamente. Um exemplo é a supressão da separação de conteúdos por questões de gêneros.

Com o surgimento das teorias do currículo, este passa a ser um meio de organização das aprendizagens escolares, com finalidade de desenvolver habilidades necessárias para garantir empregos quando adultos. Como o currículo não é neutro, ele tem influências políticas, sociais e culturais. Ele, portanto, é não apolítico e abrange conteúdos e metodologias que reconhecem as estruturas de poder. Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 362) afirmam haver variadas definições de currículo, podendo ser

conjunto de disciplinas, resultados de aprendizagens pretendidas, experiências que devem ser proporcionadas aos estudantes, princípios orientadores da prática, seleção e organização da cultura. No geral, compreende-se currículo como um modo de seleção da cultura produzida pela sociedade para a formação dos alunos; é tudo que se espera seja aprendido e ensinado na escola.

De acordo com Saviani (2013), o currículo determina os resultados sociais, como educadores devemos investigar, realizar um diagnóstico para sabermos qual o melhor caminho seguir para que os alunos possam aprender de maneira que seja significativa para eles. Ainda segundo o autor, os objetivos do currículo é sanar os conteúdos que os alunos ainda não alcançaram. Para isso os professores devem utilizar diferentes estratégias de ensino, pois é irrelevante termos objetivos que não sejam condizentes com a realidade dos educandos.

O currículo, para Freire (1974), deveria ser uma ferramenta de transformação social, de forma a não criar conteúdo sem significados a serem transmitidos. Para o autor, o diálogo era o caminho para uma educação de qualidade, por meio dele o currículo deveria ser construído, a partir das experiências dos sujeitos, enraizado na realidade dos alunos. Dessa maneira, o conteúdo curricular deve ser significativo para os sujeitos, abrangendo suas experiências do dia a dia, indo além de um conjunto de conteúdos e metas a serem alcançados, uma vez que é uma prática social capaz de promover a construção de diversas habilidades (Roldão, 2017).

De acordo com Silva (2004), com as teorias “pós- críticas”, foram surgindo temas como identidade, multiculturalismo, diferenças, poder, subjetividade, discurso, cultura, gênero, etnia,

entre outros. Esses temas começam a ter maior relevância na atualidade. Neste cenário, a grande dificuldade enfrentada pelos professores é saber qual conhecimento será trabalhado com os alunos. Para Morreira e Candau (2007), o currículo é o “coração da escola”, por meio dele que conseguimos nos organizar e expressar, ressaltando os aspectos pedagógicos. Destaca-se que o currículo deve ser ampliado e as atividades adaptadas, para que assim todos os alunos sejam incluídos no processo de ensino e aprendizagem, garantindo a esses alunos uma escola de qualidade que visa atender as suas diversidades.

Até aqui foi possível compreender que o currículo é uma construção social que carrega marcas das estruturas de poder da cultura conforme cada época, legitimando determinados saberes. Porém, sabemos que a escola é um ambiente heterogêneo, ou seja, cada sujeito é único em sua maneira de aprender e interagir. Pensando assim, devemos entender que o currículo escolar não deve ser neutro e muito menos pronto e acabado, este deve respeitar as especificidades e particularidades do sujeito. Neste sentido, o currículo escolar deve abranger de maneira significativa o ensino e aprendizado condizente com a realidade de cada sujeito, especialmente quando se almeja a inclusão escolar.

Segundo Milmann (2017), devemos flexibilizar os currículos, com o intuito de promover a inclusão de todos os alunos da rede regular de ensino. Com base no artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, é necessário que os currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações sejam adaptados e específicos para atender às necessidades dos alunos em processo de inclusão educacional, garantindo que todos tenham acesso a uma aprendizagem significativa e equitativa. Porém, por mais que as legislações preveem o acesso ao currículo por todos os alunos, trata-se de uma questão que ainda gera muitas dúvidas e tensão para a escola, assim como causa incoerências, pois, ao mesmo tempo, que se prevê a necessidade de reconhecer as especificidades dos alunos, muitas vezes, elas não são consideradas. Neste sentido, as flexibilizações curriculares devem se fazer presente no ambiente escolar, pois o currículo deve incluir todos os alunos.

Milmann (2017) defende a flexibilização curricular, conceituando-a da seguinte forma: “as flexibilizações curriculares podem ser pensadas como aberturas produzidas no currículo nesse encontro com as diferenças presentes nas salas de aula” (p. 221). Porém, cabe ressaltar que não existe um consenso entre os estudiosos em relação à flexibilização, já que existem outras perspectivas direcionadas à adaptação, a adequação, a diferenciação curricular (Duarte; Borges, 2021). Em suma, a adaptação refere-se ao ajuste de estratégias para garantir que o aluno acesse o conteúdo, por meio de atividades e procedimentos alternativos. Já a flexibilização,

envolve a modificação dos próprios objetivos e métodos de ensino, conforme as necessidades específicas do estudante.

Como destacam Duarte e Borges (2021), as crianças que nasciam com alguma deficiência eram tradicionalmente segregadas em espaços específicos, como escolas especiais, ou até mesmo confinadas em suas próprias residências. Com a Constituição Federal de 1988, o cenário começa a mudar, e as políticas públicas voltadas para a inclusão escolar ganham espaço, os termos como adaptação, adequação e flexibilização curricular, ganham forças e surgem em documentos oficiais, com o intuito de incluir esses alunos em escolas regulares.

Segundo Duarte e Borges (2021), entre 1988 e 2020 foi conduzido um levantamento nos documentos oficiais brasileiros para mapear a utilização dos termos adaptação curricular, adequação curricular, flexibilização curricular e adaptações razoáveis na legislação educacional. Esta análise documental teve como objetivo principal identificar qual terminologia tem sido empregada nas normativas brasileiras para referenciar as práticas pedagógicas e estratégias didáticas desenvolvidas por professores no atendimento educacional de estudantes com deficiência. E as referidas autoras identificaram haver uma ausência de definição homogênea em relação às nomeações usadas nos documentos, o que pode resultar em diferentes compreensões e práticas no contexto escolar.

Para que essa flexibilização ocorra no ambiente escolar, é essencial reconhecer que todos os alunos, inclusive aqueles que não interagem facilmente com seus pares ou que apresentam alguma deficiência, tem possibilidades de aprender e de estabelecer interações significativas com os colegas. Essas interações se fazem presente quando o professor capta a necessidade daquele aluno e traz elementos, a partir de atividades que sejam significativas para que este aluno entrose com os demais e se sinta aberto e confiante para adquirir novos conhecimentos.

De acordo com Milmann (2017), a educação inclusiva não se limita a garantir o acesso à escola, mas implica em transformar as práticas pedagógicas para que todos os alunos, independentemente de suas particularidades, possam participar ativamente do processo de aprendizagem e construir relações significativas com seus pares. Neste sentido, o professor tem a capacidade de fazer com que aquele aluno seja capaz de aprender, mesmo que ele não responda aos seus estímulos imediatamente. O professor deve insistir, ajudando o aluno a expressar suas ideias e valorizar suas pequenas conquistas. Dessa maneira, o aluno irá se sentir de fato incluído em relação ao ambiente e entre seus pares.

Segundo Santos (2019), por meio das medidas universais, todos os alunos têm o direito de terem aulas diversificadas e adaptadas quando preciso. A comunidade escolar deve criar

atividades que visam atender todos os alunos, respeitando suas particularidades e seu tempo de aprendizagem, por meio das adaptações curriculares. Assim, surgem novas abordagens na aprendizagem como autonomia, formação cidadã, conhecimento científico entre outras, que são fundamentais para o desenvolvimento do sujeito. Por meio das adaptações curriculares, surgem novas abordagens na aprendizagem como autonomia, formação cidadã, conhecimento científico entre outras, que são fundamentais no desenvolvimento do sujeito.

É de suma importância que as escolas construam currículos que sejam flexíveis, ou seja, que seus métodos e avaliações visem minimizar as desigualdades sociais, culturais entre os diferentes grupos. Dessa maneira, conseguimos promover a inclusão escolar, fazendo com que todos os alunos participem e dialoguem sobre suas próprias experiências. Essas trocas fazem com que os alunos conheçam novas culturas, aderem novos conhecimentos acerca das experiências dos outros e assim aprendam de maneira significativa e seus horizontes são ampliados (Diversa, 2013).

Dessa forma, é fundamental adaptar os currículos para promover a inclusão escolar, respeitando as individualidades de cada aluno. Compreendemos que a flexibilização curricular ou adaptação curricular é essencial para construir uma escola verdadeiramente libertadora, que priorize a inclusão de todos os estudantes. Para isso, é imprescindível que todo o corpo docente esteja disposto a adaptar e flexibilizar suas práticas e currículos em prol desses sujeitos (Costa; Denari, 2014). Os alunos devem ser os protagonistas do seu processo de ensino e aprendizagem, e devem ter abertura para escolher, juntamente com o professor, quais projetos serão desenvolvidos por eles durante o ano letivo. O professor deve levar em conta as adaptações e ritmos de cada um (Diversa, 2013).

Quando adaptamos o currículo para atender as minorias, os alunos conhecem a realidade social e cultural do outro, e por meio dessa troca constroem uma aprendizagem rica que envolve a cooperação e empatia (Banks, 2015). O currículo tendo essa flexibilidade faz com que a educação não tenha somente uma única abordagem, mas que existem outras, e essas devem ser ensinadas para que todos possam ter trocas significativas durante o processo de aprendizagem. A flexibilização curricular, vai além de adaptarmos algumas atividades escolares, deve haver uma transformação no que tange as políticas educacionais e estas devem estar integradas no Projeto Político Pedagógico de cada escola.

2.3 O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, abordaremos a importância do currículo na Educação Infantil e seu papel no desenvolvimento cognitivo, emocional, cultural e social das crianças. Almejamos identificar as contradições e os desafios relacionados à implementação de um currículo nessa etapa de ensino, refletindo sobre sua função e estrutura.

O currículo na Educação Infantil não deve ser visto como um conjunto de conteúdos a serem "vencidos" ao final de cada etapa, mas sim como um instrumento flexível e dinâmico, que visa o desenvolvimento global da criança, respeitando suas particularidades e promovendo experiências significativas e inclusivas. No entanto, encontramos desafios ao conciliar a necessidade de um currículo estruturado com a liberdade necessária para trabalhar os seis direitos de aprendizagem enfatizados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC): brincar, explorar, participar, conviver, expressar e conhecer-se. Essa dualidade exige um equilíbrio entre organização e flexibilidade, garantindo que as práticas pedagógicas atendam às necessidades das crianças e promovam seu desenvolvimento integral.

Será abordada também a visão de que, diante de uma turma heterogênea, não é possível manter uma hegemonia curricular. Ao priorizarmos apenas uma cultura ou perspectiva, corremos o risco de excluir alunos com diferentes bagagens culturais, sociais e individuais. Por isso, é essencial construir um currículo que valorize a inclusão, a equidade e a diversidade, garantindo que todas as crianças se sintam representadas e acolhidas. Um currículo inclusivo reconhece e celebra as diferenças, promovendo um ambiente educacional onde cada aluno possa se desenvolver integralmente, respeitando suas singularidades e contribuindo para uma sociedade mais justa e plural.

No Brasil, entre os anos de 1970 a 1980, surgiu a necessidade de criar um currículo voltado somente para a Educação Infantil, devido ao fato de que o país estava se redemocratizando e as pré-escolas, portanto, começaram a ter políticas voltadas para essa etapa (Assis, 1985).

Com a Constituição Federal de 1988, a criança começa a ser vista como sujeito de direitos, e por meio dos movimentos sociais foram criadas políticas públicas voltadas para esses sujeitos. Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases na Educacional Nacional (Brasil, 1996), a Educação Infantil passa a ser a primeira etapa da Educação Básica no Brasil, visando promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a seis anos.

No entanto, no âmbito internacional, já estavam em curso transformações significativas. A concepção de criança começou a ser repensada, passando a ser vista como um ser capaz, curioso e produtor de cultura, com direito a desenvolver suas próprias produções e expressões. Essa mudança de paradigma influenciou a Educação Infantil, que deixou de ser vista apenas

como um espaço assistencialista e passou a ser reconhecida como uma etapa educacional essencial para o desenvolvimento integral na primeira infância. A escola de Educação Infantil, então, assumiu um papel mais pedagógico, focando no desenvolvimento das potencialidades das crianças, no respeito às suas individualidades e na promoção de experiências significativas que valorizassem o brincar, a criatividade e a interação social. Essa transição representou um avanço importante, mas também trouxe desafios, como a necessidade de reformular práticas pedagógicas e currículos para atender a essa nova concepção de infância e educação.

Neste contexto, houve uma necessidade de diálogo sobre quais conhecimentos essas crianças iriam aprender. Por meio de teorias, as crianças se tornam sujeitos capazes de criar, interagir, participar, expressar-se por meio da troca de experiências com os pares. Os professores são os mediadores desse convívio e o currículo na Educação Infantil se torna essencial.

Com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Educação Infantil ganha ênfase e se destaca por incluir uma parte diversificada, permitindo que cada instituição elabore seu currículo de acordo com sua realidade, promovendo um aprendizado significativo para as crianças (Brasil, 2017). O currículo deve abranger os seis direitos de aprendizagem, já citados anteriormente, que servem como base para que os professores construam práticas pedagógicas que integrem, de forma indissociável, o cuidar e o educar.

O que a BNCC trouxe de mais importante em seu documento é a parte diversificada na Educação Infantil. Isso permite que o currículo seja adaptável à realidade social, local e cultural de cada instituição, garantindo que as propostas pedagógicas sejam significativas para as crianças e a comunidade escolar. Dessa forma, cada currículo é único, pois a BNCC oferece um conjunto de referências que podem ser ajustadas de acordo com as necessidades e particularidades de cada contexto.

Além disso, o referido documento destaca a importância do protagonismo da criança no seu processo de aprendizagem. Dessa forma, o professor deve elaborar práticas pedagógicas que priorizem a ludicidade, a interação e a brincadeira como eixos centrais desse processo. Como cada criança é única e aprende de maneira diferente, é essencial propor atividades concretas e significativas. Para isso, o currículo deve ser pensado e planejado com intencionalidade, a fim de estimular o desenvolvimento integral da criança.

A Educação Infantil configura-se como um território singular no cenário educacional, onde a inclusão se efetiva de maneira orgânica e abrangente, acolhendo todas as crianças em suas singularidades. Diferentemente de outras etapas de ensino, marcadas por conteúdos rígidos

e avaliações padronizadas, este segmento tem como eixos estruturantes a construção de vínculos, o desenvolvimento integral e a valorização das múltiplas formas de ser e aprender (BRASIL, 2018). Essa natureza flexível e relacional constitui o fundamento para práticas pedagógicas inclusivas.

As peculiaridades da Educação Infantil manifestam-se na tríade indissociável "brincar, cuidar e educar", que respeita o ritmo individual de cada criança. Como observa Mantoan (2003), a efetivação da inclusão neste nível de ensino demanda menos transformações estruturais e mais a habilidade de converter as atividades diárias em experiências de reconhecimento e integração.

A ausência de currículos engessados possibilita ajustes contínuos às necessidades do grupo, característica que diferencia radicalmente esta etapa de ensino. Conforme estabelece a Base Nacional Comum Curricular, a Educação Infantil constitui um tempo privilegiado de "brincar, explorar, conviver e conhecer-se" (BRASIL, 2018), configurando-se como espaço propício para a construção de aprendizagens significativas.

Nessa perspectiva, Kishimoto (2002, p. 17) ressalta que: "O brincar, enquanto atividade central deste segmento, é intrinsecamente inclusivo, pois admite múltiplas formas de participação e expressão."

As rotinas flexíveis da Educação Infantil permitem adaptações cotidianas que acolhem a diversidade sem exigir estruturas rígidas, criando um ambiente onde todas as crianças podem desenvolver-se em seu próprio ritmo. Essa plasticidade pedagógica transforma o espaço educativo em terreno fértil para a efetivação dos princípios inclusivos.

A proposta da BNCC é que o currículo abranja todos os alunos, independentemente de sua classe social, deficiência ou cultura, garantindo a inclusão e a participação ativa de cada criança. Dessa forma, o documento reforça a importância da Educação Infantil como a etapa mais crucial da educação, valorizando-a e assegurando que seja respeitada em sua essência.

Cada sujeito é diferente, pois cada um tem a sua própria cultura, classe social, etnia, gênero, religião dentre outros, porém todos eles têm o mesmo direito de terem sua integridade física e psíquica preservada, juntamente com a interação entre os pares, por meio das múltiplas linguagens, imaginação, criatividade. Esses direitos fazem com que, ao construirmos um currículo, reflitamos sobre a subjetividade de cada um.

Currículo na Educação Infantil, conforme a BNCC, tende a ser centrado na experiência da criança, proporcionando que os saberes sejam significativos. A base norteia os professores por meio dos campos de experiência e os direitos de aprendizagem como desenvolver atividades que respeitem o brincar, participar, explorar, conhecer, conviver e expressar. A criança é um ser capaz e curioso, por isso a importância de deixar que elas explorem e articulem, tendo voz. Este documento, rompe com a visão tradicional da criança como sujeito passivo, que não precisa de estímulos para aprender, pois o que ela precisa saber irá chegar no ritmo dela.

O currículo, segundo o documento, deve seguir os 5 campos de experiências: O eu, outro e o nós (conviver); corpo, gestos e movimentos (explorar); traços, sons, cores e formas (expressar); escuta, fala, pensamento e imaginação (participar); espaços, tempos, quantidades e relações (conhecer), “fortalecendo a identidade e o compromisso pedagógico, político e social que essa etapa da educação tem na sociedade, especialmente com os bebês e crianças pequenas” (BNCC, 2018, p. 36).

O professor, ao atuar de forma intencional e reflexiva, observando atentamente as interações e brincadeiras das crianças, promove o desenvolvimento de múltiplas linguagens e significativas trocas entre os pares. Como afirma Vygotsky (2007), é no espaço social compartilhado que ocorrem as aprendizagens mais significativas. Essa prática pedagógica, quando sistematicamente planejada e avaliada, cria condições ideais para uma rica construção de conhecimentos sobre si mesmo, os outros e o mundo que os cerca.

Fochi (2020, p. 47) argumenta que os campos de experiências se constituem como “vivências compartilhadas que promovem intensas trocas de aprendizagem entre adultos e crianças”. Nessa perspectiva, o autor destaca que tais campos demandam do professor três ações fundamentais: o planejamento intencional, a observação atenta e o papel de mediador - que ele denomina “escrita do cotidiano escolar”. Essa concepção dialoga com a BNCC (2018), que define os campos de experiência como “arranjos curriculares que acolhem as situações e experiências concretas da vida cotidiana das crianças” (p. 37).

Esses campos representam, na prática pedagógica, autênticas conexões com o mundo, exigindo do educador permanente atenção e a proposição de atividades concretas, lúdicas e significativas. Como afirma Horn (2004, p. 89), a qualidade das experiências oferecidas às crianças pequenas está diretamente relacionada à capacidade do professor de traduzir o mundo em linguagem infantil. Essa abordagem respeita a natureza investigativa da criança, pois, segundo Fochi (2020), “as crianças são exploradoras natas, que aprendem mediante a interação ativa com seu entorno” (Fochi, 2020, p. 52).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) define currículo como

conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2010, p. 12).

Neste referido documento, as concepções de infância e educação nessa etapa foram transformadas. As diretrizes reconhecem a criança como um sujeito de direitos, que se desenvolve por meio de estímulos como brincadeiras, interações com os pares e experiências significativas com o mundo. Nesse sentido, o documento propõe uma educação em que o cuidar e o educar estão intrinsecamente vinculados, rompendo com a visão assistencialista que predominou na Educação Infantil por muitos anos. Essa mudança reforça o papel da escola como um espaço de formação integral, que valoriza as potencialidades das crianças e promove seu desenvolvimento de maneira holística e inclusiva.

O documento propõe que o currículo leve em consideração a individualidade das crianças, suas culturas, contextos sociais, desenvolvimento e ritmos de aprendizagem. As práticas pedagógicas devem promover a autonomia, a criatividade e a participação ativa das crianças, em um ambiente acolhedor e estimulante. Os eixos norteadores dessas práticas são as interações e as brincadeiras, que devem estar sempre presentes ao se pensar em propostas pedagógicas inclusivas e significativas.

A criança deve ter possibilidade de fazer deslocamentos e movimentos amplos nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição, envolver-se em explorações e brincadeiras com objetos e materiais diversificados que contemplem as particularidades das diferentes idades, as condições específicas das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e as diversidades sociais, culturais, étnico-raciais e linguísticas das crianças, famílias e comunidade regional. 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, mas de agrupamento (grupos de mesma idade e grupos de diferentes idades), formados com base em critérios estritamente pedagógicos (Brasil, 2009a, p. 14).

Dessa maneira, as DCNEIs orientam a comunidade escolar a construir currículos que promovam aprendizados significativos, visando o desenvolvimento integral e a inclusão de

todas as crianças. O currículo deve ser flexível e adaptável, garantindo que todos os alunos participem de forma ativa e sejam protagonistas em seu próprio processo de aprendizagem.

Segundo o referido documento, a criança é vista:

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

Essa concepção de criança que o documento traz ainda é difícil de ser encontrada na escola, pois muitos currículos não ouvem a voz das crianças, não permitem a participação delas, crendo não ser de suas competências e, ainda, não as reconhecendo como sujeitos ativos no processo. Por isso, cada instituição escolar, deve abranger de maneira significativa as experiências que as crianças trazem, são por meio delas que podemos construir um currículo voltado para dar voz ativa a elas.

Fochi (2020) retrata que o currículo na Educação Infantil é debatido em duas perspectivas. A primeira argumenta que não há necessidade em criar um currículo formal, pois as crianças já aprendem por si só, por meio das brincadeiras entre os pares. Já a segunda perspectiva visa que os alunos devem ter uma base estruturada para garantir uma transição para o Ensino Fundamental.

O autor cita John Dewey, acerca da criança e o currículo, na visão do autor, o currículo e a criança fazem parte do mesmo processo, uma é indissociável da outra. “Problematizando a respeito da criança e do currículo, afirma que “o processo educativo é exatamente a interação dessas forças. Essa visão, de uma em relação à outra, como facilitadora de uma interação mais completa e livre, é a essência da teoria educativa” (Dewey,2002, p. 157*apud*Fochi, 2020).

Deste modo, é importante pensar e criar em um currículo que devemos partir das experiências concretas das crianças, respeitar o seu ritmo, promover desafios progressivos por meio de ambientes que estimulem a investigação, interação entre os pares. Criando assim atividades significativas em prol do seu processo de ensino e aprendizagem. Dewey, destaca a importância do currículo da Educação Infantil, associando a espontaneidade e organização cultural do conhecimento. O currículo é uma experiência de vida.

Fochi (2020, p. 56) retrata que o currículo:

É um artefato que se aproxima muito mais do mundo do adulto do que do mundo da criança e, portanto, para nos ajudar a construir compreensão sobre

o processo educativo vivido pela criança e apontar ao papel que a escola e os adultos ocupam, para que ela se desenvolva e cresça, precisa ser compreendido como uma chave de interpretação.

Neste sentido, o currículo é uma construção de sentidos, devendo compreender como a criança aprende, qual a visão que ela apresenta do mundo, e qual o papel das escolas em seu processo de ensino e aprendizagem. As crianças devem explorar, são seres curiosos. O professor não deve mostrar o caminho que ela deve seguir, ela mesma tem condição de construir esta trajetória. Assim sendo, o professor deve ouvi-la, auxilia-la fazer com que ela aponte e resolva os problemas e desafios encontrados.

O professor da Educação Infantil deve ter um olhar perspicaz para observar a demanda da turma, suas inquietações, suas curiosidades e não somente pegar as metas que as crianças devem vencer a cada etapa, ele deve perceber o tempo e ritmo de cada criança, pois elas aprendem em tempos diferentes. Esse olhar, faz como haja um respeito entre as crianças, o professor não deve em hipótese alguma deixar a criança “solta”, ele deve dar estímulos para que ela se desenvolva.

Dessa forma, o currículo visa levar em conta as vivências das crianças, articulando-as aos saberes socialmente construídos, para que o processo de aprendizagem se torne significativo. Entendemos que o currículo não é linear, ele é flexível e deve ser adaptado quando necessário, pois cada sujeito traz consigo uma história, uma cultura e relações sociais diferentes. Barbosa (2009, p. 57) afirma que:

A projeção e elaboração de um currículo é importante porque nos faz refletir e avaliar nossas escolhas e nossas concepções de educação, conhecimento, infância e criança, reorientando nossas opções. E essas são sempre históricas, sempre redutoras diante da imprevisibilidade que é viver no mundo. Isto é, o currículo diz respeito a acontecimentos cotidianos que não podem ser objetivamente determinados, podem apenas ser planejados tendo em vista sua abertura ao inesperado.

Nessa perspectiva, Milmann (2017) afirma a importância de trabalharmos o currículo como fator social e assim alcançar uma maior qualidade no ensino, enfatizando que o currículo seja significativo para o sujeito. Nas palavras da autora,

O conhecimento colocado em cena numa sala de aula é o anzol para fisgar o sujeito em suas mínimas manifestações, trazendo a alteridade como motor da aprendizagem, criando uma rede simbólica que acolherá e humanizará esse ser recém-chegado à escola para a sua estranheza inicial ser capturada e revestida por uma série significativa à qual dê lugar ao novo sujeito (Milman, 2017, p. 230).

Em concordância com esta perspectiva, Oliveira (2012) entende que a criança deve ser a protagonista no seu processo de ensino e aprendizagem. Nesse caminho, a criança tem voz ativa para construir juntamente com o professor o currículo, os métodos e as atividades de maneira lúdica, levando a criança a desenvolver e interagir por meio das trocas de experiências com seus pares por meio da individualidade de cada um. Trata-se de uma construção coletiva e condizente com a realidade do sujeito (Oliveira, 2011).

Arroyo (2004) retrata a importância de termos um currículo flexível, com abordagem de temas que sejam do interesse das crianças, promovendo assim uma educação mais “humana” e “inclusiva”. O autor vê o currículo como um “território de disputa de significados”, de “saberes” e “identidades”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular orientam que o currículo nesta etapa deve ser organizado considerando as singularidades do desenvolvimento infantil. Nesse sentido, as instituições escolares precisam, compreender as singularidades das crianças para criarem metodologias e atividades que levem a inclusão. Entende-se, portanto, que o currículo não é neutro, não pode ser algo pronto e acabado, ele visa as relações sociais, culturais e políticas da sociedade. O currículo e as práticas pedagógicas devem estar interligados, visando o desenvolvimento da criança, considerando suas experiências e singularidades (Ostetto, 2017).

Como será discutido no próximo capítulo, a construção de práticas pedagógicas inclusivas exige, antes de tudo, um conhecimento profundo sobre as crianças e seus contextos de vida, permitindo que “todas as experiências educativas sejam planejadas a partir das reais necessidades e potencialidades do grupo” (Hoffman, 2015, p. 72).

3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: FUNDAMENTOS E POSSIBILIDADES

Para que tenhamos uma escola de qualidade, é necessário que haja práticas pedagógicas inclusivas que visam a participação e ensino aprendizagem de todos. Essas práticas fazem com que os alunos se sintam pertencentes ao ambiente escolar, pois são atividades adaptadas às necessidades de cada estudante, promovendo assim uma participação ativa e o desenvolvimento integral de todos.

O objetivo desta pesquisa é promover práticas pedagógicas inclusivas de modo a reconhecer as possibilidades de oferecer atividades e experiências que sejam significativas para as crianças, com o enfoque na inclusão de todos, independentemente do seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico. O intuito das práticas pedagógicas inclusivas é fazer com que a criança se sinta respeitada e valorizada durante o seu processo de ensino e aprendizagem.

A importância de abranger este tema advém da necessidade que professores encontram ao trabalharem com turmas heterogêneas, onde cada criança é única e cada uma apresenta uma bagagem cultural diferente, por isso elas não aprendem ao mesmo tempo e tampouco da mesma maneira. É na primeira etapa de ensino, a Educação Infantil, as crianças se desenvolvem de maneira integral, por isso a necessidade de criar práticas pedagógicas para que todas tenham oportunidades equitativas no processo de ensino e aprendizagem.

O professor ao formular atividades significativas que surgem por meio das experiências que as crianças trazem, não somente promove a inclusão, mas também faz com que a criança tenha o direito de fala, de protagonismo do seu processo escolar. Fazendo com que ela ganhe autoconfiança e autonomia para a vida. Os professores também enfrentam muitos desafios, como a falta de recursos, formação continuada e a necessidade de apresentarem resultados rápidos.

Porém, se todos se dispuserem a criar e reformular suas práticas pedagógicas em prol da inclusão, a educação dessas crianças se tornará mais prazerosa, o aprendizado e as trocas de experiências entre os pares serão mais ricos e significativos, permitindo que elas possam viver em uma sociedade diversa e plural.

Por isso, neste capítulo iremos destacar a importância das práticas pedagógicas inclusivas por meio da vivência em sala de aula, destacando estratégias concretas de forma a explicitar a possibilidade de adotá-las em sala de aula. É fundamental lembrar que cada aluno é único e, por isso, uma estratégia que funcione para um pode não ser tão eficaz para outro.

Nesse sentido, Kupfer *et al.* (2017) ressaltam que as estratégias pedagógicas ocorrem na troca de experiências do educador com o educando, definindo como uma prática pedagógica inclusiva a adaptação do ambiente escolar ao sujeito. Os autores exemplificam, com um relato de caso, como isso se torna possível em sala de aula:

Uma criança criou um sistema de medidas próprio e diferente daquele que é compartilhado. A escola aceitou que ela o aplicasse, ainda que isso pudesse colocar problemas para a criança no futuro, apostando, porém, que algum dia ela poderia eventualmente aprender o uso da métrica clássica, o que só vai ocorrer, porém, se ela estiver na escola (Kupfer *et al.*, 2017, p. 50).

Quando a criança traça suas próprias estratégias, faz com que ela se desprenda de uma metodologia pronta e acabada e busque algo que faça sentido para ela. A comunidade escolar quando tem um olhar mais sensível, identifica o sujeito como a gente ativo de sua própria história, sendo assim, ele faz parte da construção do currículo. Quando ocorre essa ligação, o professor consegue adotar as práticas pedagógicas, conforme a necessidade de cada um.

Kupferet *al.* (2017) apresentam um exemplo muito relevante sobre uma prática pedagógica usada por uma professora, nesta passagem:

Uma escola passou a ver a fuga da criança de dentro da sala de aula como uma brincadeira que ele estava fazendo de ir e voltar (ou de “cadê e achou” com o seu corpo). A escola transformou os comportamentos repetitivos em brincadeiras (Kupferet *al.*, 2017, p. 51).

A escola, ao reconhecer o aluno como um sujeito de direitos, busca adaptar suas práticas para atender às suas necessidades específicas. No caso de uma criança que apresenta dificuldades em permanecer por longos períodos em sala de aula, devido a um tempo de concentração limitado a cerca de 15 minutos por atividade, a instituição e toda a comunidade escolar se mobilizam para criar estratégias lúdicas e significativas. Essas estratégias visam garantir que a criança se sinta acolhida e pertencente ao ambiente escolar, sem a imposição de cobranças excessivas ou a exigência de que ela permaneça na sala de aula por períodos que ultrapassem suas capacidades. Dessa forma, a escola promove um espaço inclusivo, respeitando o ritmo e as particularidades de cada aluno, enquanto estimula seu desenvolvimento de maneira adequada e humanizada. Essa abordagem reforça a importância de práticas pedagógicas flexíveis e sensíveis às diferenças, contribuindo para uma educação verdadeiramente inclusiva.

O professor, ao identificar o hiperfoco ou objeto de interesse do seu aluno, consegue criar ou adaptar métodos, atividades que estimulam o desenvolvimento de ensino e aprendizagem do seu aluno. “A escola também pode acompanhar a evolução e o processo de aprendizagem da criança em relação a ela mesma e não apenas em relação a um padrão geral” (Kupferet *al.*, 2017, p. 54).

A comunidade escolar, ao criar estratégias condizentes com a realidade do aluno, faz com que a educação se torne inclusiva. O convívio com o outro é de suma importância no desenvolvimento do aluno que apresenta alguma dificuldade, seja ela, psíquica, social ou cultural. Essa troca de experiências entre os pares é fundamental para que haja uma maior sociabilidade entre eles, como é demonstrado por Kupfer *et al.* (2017, p. 60) no trecho a seguir:

O professor percebe que quando um adulto precisa conduzir o aluno (para ir para a sala, por exemplo), ele ou reagia com agressividade ou

largava o seu corpo. Mas, quando uma outra criança, espontaneamente, o chamava para ir para o lanche, ele se deixava conduzir sem resistência. O professor passa a solicitar que as outras crianças ajudem a levá-los nos momentos de deslocamento pela escola. Ele passa a andar de mãos dadas com as crianças

Socializamos e interagimos quando temos contato com o outro, por meio das nossas vivências, e a escola é um ambiente propício onde ocorrem essas trocas de experiências culturais e sociais.

As situações exemplificadas por Kupfer *et al.* (2017) só puderam ser realizadas diante do reconhecimento das particularidades das crianças. Isso nos faz pensar que a criança orienta as práticas. Nesta mesma perspectiva, Silva e Cunha (2020) pontua que criança deve ser a protagonista do seu processo educacional, devendo o currículo escolar abranger as necessidades dos alunos, seus anseios, experiências de mundo, o ambiente social e cultural. As atividades propostas devem ser construídas depois que o professor fizer uma sondagem da sua turma, lembrando que cada sujeito é único.

Vemos com frequência, métodos educativos cujas atividades, projetos e avaliações são elaborados previamente ao encontro da criança com o conhecimento e muitas vezes anteveem um fim e resultados almejados. Ou seja, idealizam o ensino e a aprendizagem antes de conhecer quem são os alunos e de saber como aprendem (Silva; Cunha, 2020, p. 321).

Quando uma instituição de ensino define seu currículo como pronto e acabado, sem conhecer o seu público, acaba criando atividades mecanizadas, onde o aluno, ao invés de aprender e trocar experiências com os pares por meio das diferenças, acaba memorizando algo que não condiz com sua realidade. Dessa maneira, essas atividades sem sentido fazem com que o aluno fique sem estímulos, não tendo voz, resultando em uma perda de interesse nas aulas.

Quando uma instituição escolar, visa um currículo transdisciplinar, ou seja, de maneira mais plural do mundo, o aluno se torna protagonista e ganha voz ao relatar o que é importante para sua formação. Essa visão de aluno protagonista fica em evidencia quando a escola trabalha por meio de projetos. Como pontuado por Silva e Cunha (2020, p. 324):

Os trabalhos por meio de projetos convocam o envolvimento do aluno-sujeito; dele consigo mesmo, ao se apropriar de seus interesses, desejos e inquietações; dele com seus pares, reconhecendo o limite do seu desejo, respeito, tolerância e empatia para com os demais; e dele com o ambiente que o cerca, enquanto agente reflexivo e atuante.

Quando a escola trabalha um projeto, ela faz com que o aluno seja o protagonista do processo, pois desde o início a criança se envolve, levando curiosidades sobre o tema, o que ela gostaria de saber, o que já sabem, etc. O aluno ao ter voz ativa para construção do seu processo de ensino aprendizagem se torna mais confiante e assim mais envolvido ao assunto, ele tem maior capacidade de absorver as novidades.

Os professores, ao trabalharem com o projeto, incentivam as crianças a desenvolverem suas habilidades e interesses de maneira individual ou no coletivo, respeitando o tempo do processo de aprendizagem de cada um. Essa forma de ensino faz com que haja a inclusão de todos os alunos durante o processo.

Silva e Cunha (2020) destacam a importância de o aluno ser o foco principal do processo de aprendizagem e da comunidade escolar estabelecer estratégias que fazem com que os alunos tenham participação no currículo. Isso ocorre quando o professor, pedagogo e direção se unem para levar para as crianças algumas ideias, curiosidades de algum tema que foram surgindo durante as aulas, em seguida convidam as crianças para que juntos escolham um tema central ao qual irão desenvolver.

Vale, no entanto, ressaltar que o planejamento não se esgota, tampouco se encerra nesse momento, apenas é estruturado como um norteador do processo investigativo, elencando propostas e atividades que são provocações e desafios para engajar o aluno a investigar a ideia central (Silva; Cunha, 2020, p. 326).

O primeiro passo para o projeto é fazer uma sondagem prévia para saber o que os alunos sabem acerca do tema proposto, assim vão surgindo dúvidas, curiosidades, anseios e outros sentimentos. Professor, ao captar todo esse processo, irá desenvolver como o projeto irá se constituir. Além disso, para inserirmos práticas pedagógicas inclusivas ao currículo, é importante a participação de toda comunidade escolar na sua construção. O planejamento deve ser intencional, flexível e adaptável, visando as necessidades de todos para isso, pode-se realizar reuniões mensais para refletir e criar essas estratégias, visando os objetivos de aprendizagem e elaborando diferentes atividades.

Outra aposta é criar jogos, brincadeiras, atividades lúdicas, que envolva a todos, sempre respeitando seus ritmos e maneiras de aprender. Para que possamos obter sucesso nessas atividades é importante que o professor crie pequenos espaços na sala de aula, para que as crianças explorem diferentes temas, conforme seu interesse, disponibilizando mais tempo ou criando desafios extras para aqueles que conseguem terminar mais rápido certa atividade.

Utilização de diversas ferramentas, explorando os cinco sentidos (olfato, visão, tátil,

paladar e audição), principalmente por meio de atividades sensoriais e tecnologias assistivas. Algumas atividades possíveis de realizar são espaços sensoriais com materiais como massinhas, livros com texturas diferentes, instrumentos musicais, áudios de histórias entre outros.

A realização de trabalhos de maneira coletiva, por meio do ensino colaborativo e de atividades em grupo, permite que as crianças troquem experiências e aprendam umas com as outras. Esses projetos são especialmente interessantes, pois incentivam os alunos a desenvolverem autonomia, dialogarem, resolverem problemas e criarem ações significativas dentro da escola. Alguns exemplos práticos incluem a criação de um mural coletivo, a organização de cantinhos de jogos educativos, o cultivo de uma horta e muitas outras possibilidades que integram diferentes áreas do conhecimento.

O professor pode, a cada mês, sugerir temas que surjam a partir das discussões em sala de aula ou que estejam alinhados com as necessidades e interesses dos alunos. Em seguida, é possível realizar uma votação para decidir qual tema será desenvolvido no período. Por exemplo, um tema como "De onde vem a água?" pode gerar pesquisas, debates e atividades práticas que ampliem a conscientização sobre a importância desse recurso natural. Essa abordagem não só estimula a participação ativa dos alunos, mas também promove um aprendizado mais dinâmico e conectado com a realidade.

As atividades interdisciplinares são de grande valia para trabalharmos de maneira inclusiva, pois permitem o desenvolvimento de projetos que integram diversas áreas do conhecimento, como matemática, ciências, linguagem, entre outras. A interdisciplinaridade possibilita que as crianças explorem temas de seu interesse, conectando diferentes saberes e encontrando sentido no que aprendem. Essa abordagem não só amplia o entendimento dos alunos sobre o mundo, mas também respeita suas individualidades, promovendo um aprendizado mais significativo e engajador.

É possível concluir, que ao integrarmos práticas pedagógicas inclusivas ao currículo na Educação Infantil, podemos flexibilizar e adaptar atividades, conforme as singularidades e necessidades das crianças, pois todas têm a possibilidade de aprender e desenvolver integralmente. Assim, as escolas de Educação Infantil, ao criar estratégias e transformação de seus currículos, podem promover de maneira satisfatória a inclusão.

3.1 LITERATURA COMO MEIO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tendo em vista as possibilidades e estratégias pedagógicas inclusivas, destaca-se neste capítulo a importância da leitura na Educação Infantil enquanto prática pedagógica

transformadora. Conforme destacam os Referenciais Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), a mediação literária na primeira infância possibilita o desenvolvimento integral da criança, abrangendo dimensões cognitivas, emocionais e sociais. A leitura se configura como uma poderosa ferramenta de inclusão, pois, segundo Abramovich (1997, p. 17), “o livro abre as portas do imaginário, permitindo que cada criança se reconheça nas histórias e construa sua identidade”.

Nessa perspectiva, o texto literário oferece um universo lúdico e acolhedor, onde, como afirma Bettelheim (1980), as crianças encontram respostas simbólicas para seus conflitos emocionais. Ao se identificarem com os personagens e narrativas, os pequenos leitores vivenciam processos de validação de suas experiências individuais e coletivas, desenvolvendo autoestima e pertencimento. Livros que apresentam diferentes texturas, histórias com culturas diversas são exemplos claros de inclusão.

Micarello e Baptista (2018), ao refletirem sobre a literatura na Educação Infantil, partem da premissa de que “a linguagem é o lugar de encontro entre sujeitos, bem como de produção e compartilhamento de sentidos sobre a experiência humana e de construção de subjetividades” (p.170). Nesse sentido, as autoras apresentam a literatura como uma prática de linguagem, propiciadora de comunicação e formação social, sendo por meio dela que o sujeito consegue se desenvolver e fazer escolhas, tornando-se único, com suas próprias especificidades.

Por meio da leitura, os sujeitos entram em contato com diferentes culturas e perspectivas. A literatura, em especial, permite que o leitor transcenda sua realidade imediata, estimulando a fantasia e a reflexão. Esse processo o torna um ser pensante, capaz de questionar e interpretar o mundo com maior autonomia. Além disso, ao se deparar com diversas formas de expressão, ele amplia seu repertório linguístico e criativo, construindo um repertório mais diversificado para se comunicar e agir no mundo.

A literatura na Educação Infantil é de suma importância para a construção e o desenvolvimento integral da criança. Por meio da mediação do adulto, seja em contações de histórias ou leituras compartilhadas, estabelece-se uma troca afetiva que fortalece o vínculo de confiança e segurança. Essa interação não só aproxima a criança do universo literário, mas também promove sua capacidade de expressão, escuta e imaginação. Além disso, em atividades coletivas, a literatura estimula a socialização entre os pares, incentivando a comunicação, a empatia e a construção de significados em grupo.

Dessa forma, a literatura pode permitir, ao sujeito, atuar sobre a realidade de forma criativa, inventiva e emancipatória. Isso porque no texto literário, a

linguagem, signo por meio do qual o sujeito por excelência constitui sua subjetividade, se apresenta de forma outra daquela que assume na vida cotidiana: revestida de beleza, e de inventividade (Micarello; Baptista, 2018, p. 171).

Ao ouvir uma história contada por um adulto, a criança expressa suas emoções por meio de todo o seu esquema corporal. Seu corpo e suas expressões faciais revelam o que sentem durante a narrativa: podem se encolher, ficar imóveis e atentas, sorrir ou até mesmo demonstrar um olhar assustado. Essas reações físicas são manifestações concretas do envolvimento emocional com a história, mostrando como a experiência literária é vivida de maneira integral não apenas pela escuta, mas também pelo movimento e pela expressão.

Um exemplo claro ocorre ao contarmos a história clássica dos Três Porquinhos. As crianças ficam absolutamente concentradas, com olhos arregalados e corpos tensos, ansiosas para descobrir se o lobo mau conseguirá derrubar as casas e capturar os porquinhos. Essa reação física demonstra como a narrativa as envolve emocionalmente, transformando a escuta em uma experiência corporal completa. Essas reações espontâneas revelam como as crianças vivenciam a história não apenas intelectualmente, mas com todo seu ser, projetando-se nos personagens e antecipando os acontecimentos.

Contudo, a escolha do livro para contação de histórias na Educação Infantil não é uma tarefa simples para o professor. A obra precisa reunir dois elementos fundamentais: uma narrativa cativante e ilustrações estimulantes. Esses aspectos são essenciais para que, quando a professora realizar a leitura - utilizando encenações e variações de entonação - as crianças possam mergulhar na fantasia da história e, posteriormente, serem capazes de recontá-la com suas próprias palavras.

Essas escolhas devem considerar ainda a faixa etária, os interesses do grupo e os objetivos pedagógicos, transformando o momento da contação em uma experiência significativa de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem. Portanto, a seleção criteriosa das histórias e a preparação do ambiente de contação são elementos cruciais no processo educativo. Esses fatores determinantes criam as condições ideais para que as crianças, ao se envolverem com a narrativa, possam progressivamente desenvolver e enriquecer suas próprias capacidades de linguagem e construção de histórias.

Para Santos, Oliveira, Pereira (2022), a contação de história tem como benefício o desenvolvimento psicossocial e cognitivo da criança. A leitura deve ser intencional, por meio das experiências das crianças. Sendo assim, o professor deve criar atividades que estimulem a leitura no dia a dia e deve contar histórias infantis que permitem abordar diversos temas com as crianças de forma lúdica e encantadora. Isso porque:

Os contos infantis trazem em seus conteúdos alguns problemas ou questões vividas na realidade, apresentados de forma resumida e simplista que as crianças entendem, identifica os heróis nas personagens valentes que a história traz, e de como eles vencem as batalhas no final (Santos; Oliveira; Pereira,2022, p.105).

Essas histórias fazem a criança fantasiar sobre os problemas que os personagens enfrentam, levando-a a interagir com os pares em busca de estratégias para ajudá-los. Assim, elas começam a entender que a realidade muitas vezes se mistura à ficção, como no caso do lobo mau que assopra a casa. Ao entrar em contato com a história, a criança desenvolve uma maior percepção de si mesma e dos outros, amplia sua criatividade, interage mais e passa a compreender melhor a realidade e o mundo ao seu redor.

Ao ler um livro para as crianças, o professor não transmite apenas informações, mas as convida a explorar um mundo mágico, repleto de fantasia. O incentivo à leitura de forma prazerosa estimula o desenvolvimento da autonomia infantil, permitindo que a criança escolha livros e temas de seu interesse e, assim, construa sua própria compreensão do mundo por meio da leitura. Sobre isso, Micarello e Baptista (2018, p. 184) afirmam que:

A literatura, ao abrir caminho para as primeiras experiências com o universo fabular, é manifestação de uma dimensão fundamental da infância: a possibilidade de transgredir o instituído, de recriar o mundo dado por meio de elaboração de outros mundos imaginados.

Por isso, é essencial que o professor leia com entusiasmo, usando entonações expressivas e contagiantes, para despertar o encantamento pelos livros. Por meio dessa experiência rica em fantasia, os pequenos desenvolvem-se significativamente, interagindo entre si de maneira que promove a inclusão e a participação de todos. Portanto, as histórias infantis revelam-se poderosas ferramentas de desenvolvimento integral da criança, unindo imaginação e realidade em uma experiência transformadora.

Ao mergulhar nos conflitos dos personagens, os pequenos não apenas exercitam a empatia e a criatividade, mas também aprendem a decifrar o mundo ao seu redor, como na lição implícita no sopro do lobo mau. O professor, ao narrar com entusiasmo e expressividade, torna-se ponte entre o encantamento literário e a construção de significados, incentivando a autonomia e a interação coletiva. Assim, cada livro aberto é mais que uma simples narrativa: é um convite à descoberta de si, do outro e das infinitas possibilidades que habitam tanto as páginas quanto a vida. Nesse diálogo entre fantasia e realidade, a leitura se consolida como espaço privilegiado

de crescimento, inclusão e compreensão mútua, fundamentos essenciais para a formação de leitores críticos e, acima de tudo, humanos.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS: A CONSTRUÇÃO DO PROJETO BICHINHOS DE JARDIM

No presente capítulo serão apresentados os procedimentos metodológicos utilizados para a realização deste trabalho. A presente pesquisa possui abordagem qualitativa, pois centra-se nos sujeitos investigados através de observação sistemática de práticas cotidianas e coleta de narrativas, visando capturar significados organicamente emergentes de suas interações naturais (Bento, 2012).

4.1 MODELO DE INVESTIGAÇÃO

Para o desenvolvimento desta pesquisa, adotaremos a abordagem qualitativa como fundamento metodológico. Conforme Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa constitui um paradigma que engloba diversas estratégias investigativas com características bem definidas. Nessa perspectiva, os dados coletados são denominados qualitativos por sua natureza essencialmente descritiva, abrangendo:

- Detalhes sobre pessoas, contextos e interações;
- Registros de falas e situações naturais;
- Complexidade analítica que exige tratamento específico.

Como destacam Bogdan e Biklen (1994, p. 69), "nos estudos qualitativos os investigadores preocupam-se com o rigor e abrangência dos seus resultados". Essa preocupação com a profundidade e validade dos achados contrasta com abordagens quantitativas, posição reforçada por Filho e Gamboa (2002, p. 43), ao afirmarem que a "pesquisa qualitativa rejeita a possibilidade de descoberta de leis sociais e está mais preocupada com a compreensão ou interpretação do fenômeno social".

A pesquisa qualitativa revela-se particularmente adequada para: valorizar a singularidade do sujeito pesquisado; e compreender os significados que ele atribui à sua realidade. Essa abordagem metodológica permite uma análise minuciosa das construções

subjetivas e das perspectivas individuais sobre o mundo. O presente estudo adotará como estratégias metodológicas: a observação sistemática e o estudo de caso.

Os instrumentos metodológicos fundamentais desta pesquisa consistirão em observações sistemáticas, roteiro de observação e estudo de caso da sala de aula, a serem realizadas em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) no município de Itabirito, Minas Gerais. A observação direta configura-se como técnica primordial nesta investigação, pois permite: registrar os fenômenos em seu contexto natural; identificar relações entre ações, interações e eventos; e capturar tanto elementos diretamente vinculados ao objeto de estudo quanto aqueles que mantêm conexões indiretas com a temática investigada.

4.2 CONTEXTO DA PESQUISA

Este estudo foi realizado em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da rede municipal de Itabirito, Minas Gerais, com o objetivo de refletir sobre a prática pedagógica em salas de aula heterogêneas.

O CMEI em questão é uma das 11 creches municipais de Itabirito/MG, atendendo 100 crianças de 0 a 3 anos em período integral. A instituição está organizada em 7 turmas, distribuídas por faixa etária, e conta com a seguinte estrutura de profissionais:

- **Corpo docente e equipe pedagógica:**
 - 7 professoras regentes (turno da manhã)
 - 14 auxiliares de sala (turno da tarde)
 - 1 supervisora pedagógica
 - 1 diretora
- **Equipe de apoio e serviços gerais:**
 - 4 auxiliares de serviços gerais
 - 3 cozinheiras
 - 2 vigias

Além da estrutura já mencionada, o CMEI onde o estudo foi realizado possui algumas características institucionais notáveis:

a) **Proposta Pedagógica:**

Trabalha com abordagens lúdicas e inclusivas, priorizando o desenvolvimento integral das crianças por meio de projetos interdisciplinares e atividades sensoriais.

b) Parcerias Institucionais:

Acompanhamento interdisciplinar (fonoaudiologia, psicologia, terapia ocupacional e nutricionista) para crianças que necessitam de suporte adicional.

Foi solicitada à Permissão para Aplicação do Projeto *Bichinhos de Jardim*, para a diretora. O projeto tem como principal objetivo promover práticas pedagógicas inclusivas, favorecendo a interação, o respeito à diversidade e o aprendizado significativo em uma sala de aula diversa. O projeto *Bichinhos de Jardim* foi desenvolvido com a turma do Maternal 3 (crianças de 3 a 4 anos) entre agosto e outubro de 2024, após o encantamento demonstrado durante a leitura do livro *O mundinho e os bichinhos de jardins*, da autora Ingrid Biesemeyer Bellinghausen, que despertou a curiosidade dos pequenos sobre formigas, minhocas, joaninhas, abelhas e outros seres do jardim. O projeto culminou em uma Feira Literária interativa, onde as crianças compartilharam suas descobertas com a comunidade escolar.

Abaixo, segue a descrição do projeto:

Tabela 1 – Descrição do Projeto *Bichinhos de Jardim*

Público-alvo	Maternal 3
Duração	Agosto e outubro de 2024
Metodologia	Atividades práticas, observação, leituras, imagens, vídeos, registros coletivos e individuais, adaptações conforme necessidades, etc.
Recursos	Lupas, cadernos de registro, espaço do jardim da escola, diversos materiais riscantes, tinta, papéis, pente de ovos, tampinhas, papelão, etc

Fonte: Elaboração própria (2025).

4.2.1 Perfil dos Participantes

O estudo foi realizado em uma turma do Maternal 3 (faixa etária de 3 a 4 anos) em uma CMEI de Itabirito, composta por 12 alunos, entre agosto e outubro de 2024, totalizando 8 semanas de atividades integradas ao currículo. A turma apresentava características heterogêneas, incluindo diferentes níveis de desenvolvimento, habilidades e interesses, o que enriqueceu a investigação e permitiu uma análise abrangente das estratégias pedagógicas aplicadas. Antes de desenvolver o projeto, as crianças do Maternal 3 (3 a 4 anos) já demonstravam um repertório variado de conhecimentos sobre os animais, porém em diferentes níveis de desenvolvimento. Algumas reconheciam visualmente insetos comuns como formigas e borboletas, enquanto outras apenas emitiam sons ou expressões ao observá-los. Notava-se que o contato prévio com a natureza se dava principalmente por experiências cotidianas, sem uma compreensão mais aprofundada sobre os habitats ou a importância ecológica desses seres vivos. No aspecto socioafetivo, algumas crianças demonstravam curiosidade ao encontrar bichos no jardim, outras apresentavam certo receio ou indiferença. As habilidades motoras também variavam, enquanto algumas já conseguiam manipular materiais como pincéis, outras ainda não desenvolviam essa coordenação fina. A linguagem oral refletia essa heterogeneidade, com vocabulário pouco ampliado sobre o tema e narrativas quando tentavam contar experiências relacionadas aos animais

Observamos por meio do projeto avanços significativos no desenvolvimento integral dos alunos. As atividades práticas de observação no jardim e os momentos de contação de histórias possibilitaram a ampliação do repertório vocabular, com a incorporação de termos como "casulo" e "colmeia", sempre adequados à faixa etária. No campo cognitivo, as crianças demonstraram capacidade de estabelecer relações mais complexas, compreendendo processos naturais como a produção de mel pelas abelhas e a transformação da lagarta em borboleta.

No aspecto socioafetivo, houve um notável desenvolvimento da empatia pelos seres vivos, evidenciado em falas espontâneas como "Temos que cuidar dos bichinhos" e expressões de admiração como "Olha que lindo o tatu bola!". As atividades artísticas - incluindo pintura e colagem para representação dos animais - contribuíram significativamente para o refinamento da coordenação motora fina. Paralelamente, as dramatizações, como a apresentação do musical da abelha e a imitação dos movimentos dos animais, promoveram o desenvolvimento da coordenação motora ampla e da expressão corporal.

A diversidade em sala de aula se revela como um potente catalisador de aprendizagem, pois possibilita que as crianças se inspirem mutuamente por meio das interações e experiências compartilhadas. Nesse contexto heterogêneo, cada aluno traz consigo saberes,

vivências e formas particulares de ver o mundo, criando um ambiente rico de trocas onde o aprendizado se torna coletivo e significativo.

O projeto também evidenciou como as experiências concretas e significativas podem promover aprendizagens profundas na educação infantil. As crianças não apenas memorizaram informações sobre os bichos de jardim, mas construíram relações afetivas com a natureza, desenvolveram sua capacidade de observação e começaram a estabelecer as bases de um pensamento científico. A avaliação contínua permitiu identificar progressos individuais, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem.

Cada criança traz uma bagagem cultural única, experiências de vida distintas e ritmos de aprendizagem próprios, refletindo a diversidade típica da educação infantil.

A turma do maternal, composta por crianças de 3 a 4 anos, apresenta características marcantes influenciadas tanto pela faixa etária quanto pelo contexto socioeconômico baixo em que vivem. Algumas crianças têm o acompanhamento próximo dos pais ou responsáveis, enquanto outras possuem menos suporte familiar, seja pela rotina de trabalho dos adultos ou por situações de fragilidade nas dinâmicas domésticas. Essa diferença no suporte familiar reflete diretamente no comportamento e no desenvolvimento emocional das crianças, sendo que algumas demonstram carências afetivas ou dificuldades de adaptação.

Apesar das particularidades individuais, são crianças alegres, comunicativas e que demonstram afeto pelos colegas e professores. No entanto, por estarem em uma fase de intenso desenvolvimento emocional, ainda não sabem lidar com as frustrações, desejos ou conflitos. É comum que chorem, façam birra ou se isolem quando não conseguem o que querem, pois ainda estão aprendendo a nomear e expressar suas emoções.

Em termos cognitivos, são espertas, curiosas e questionadoras. Fazem perguntas constantemente, exploram o ambiente com interesse e demonstram criatividade em brincadeiras e atividades lúdicas. No entanto, algumas crianças apresentam dispersão e apatia. Enquanto algumas são mais participativas e engajadas, outras podem demorar a se interessar pelas propostas pedagógicas, exigindo estratégias diferenciadas para captar sua atenção.

O grupo também apresenta diferentes níveis de socialização. Algumas crianças interagem facilmente, enquanto outras têm mais dificuldade em compartilhar brinquedos, esperar a vez ou respeitar os limites dos colegas. Essa variação é natural na primeira infância, mas demanda intervenções que incentivem a cooperação e o respeito mútuo.

De acordo com Franco (2009), entendemos que a prática pedagógica está presente em todos os campos (social, cultural, pedagógico entre outros), contribuindo essencialmente para

a compreensão do ensino e as estratégias usadas pelos professores por meio dos diversos conhecimentos.

Em resumo, trata-se de uma turma com grande potencial, mas que requer um trabalho acolhedor e estimulante para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, cognitivas e motoras. A escola deve ser um espaço seguro, onde possam expressar suas emoções, receber estímulos adequados e construir relações positivas, respeitando sempre suas individualidades e contextos de vida. Destacaremos, dentre essa turma de 12 alunos, três crianças que chamam a atenção pelas suas especificidades:

- **Luana**¹ (3 anos) - Apresenta dificuldades de atenção, mas grande criatividade nas expressões artísticas.
- **Chico** (4 anos) – Dificuldade em concentrar para realizar as atividades, demonstra interesse por atividades sensoriais.
- **Luísa** (4 anos) – Dificuldade na fala, não consegue se expressar de forma clara.

Ao longo do ano letivo, a monitora Maria, profissional com vasta experiência de quinze anos na área educacional, desempenhou um papel essencial no acompanhamento da turma, atuando de forma integrada às atividades pedagógicas e aos cuidados diários com as crianças. Sua atuação abrangia desde a assistência às necessidades básicas dos alunos até o apoio direto no processo de ensino-aprendizagem, demonstrando grande competência e comprometimento.

Pela manhã, Maria auxiliava não apenas nos cuidados de higiene, como levar as crianças ao banheiro e ajudar na troca de roupas, mas também participava ativamente das atividades pedagógicas. Ela orientava os alunos durante as tarefas, dava suporte individualizado àqueles com mais dificuldades e ajudava na preparação e organização dos materiais didáticos, sempre em sintonia com o planejamento estabelecido. Sua experiência era particularmente valiosa na mediação das atividades, pois conseguia identificar as necessidades específicas de cada criança e propor estratégias para envolvê-las no processo educativo.

No período da tarde, sua atuação concentrava-se mais na recreação e no convívio com as crianças. Maria supervisionava brincadeiras, organizava jogos e promovia interações que estimulavam o desenvolvimento social e emocional dos alunos. Além disso, media conflitos e

¹Para garantir o anonimato e os princípios éticos da pesquisa, todos os participantes serão identificados por pseudônimos.

garantia um ambiente seguro e acolhedor, reforçando as regras de convivência e incentivando a autonomia das crianças.

A dinâmica de trabalho entre mim e a monitora era marcada por uma comunicação constante e eficiente. Havia sempre uma troca de informações sobre o desempenho e o comportamento dos alunos, o que permitia ajustar as estratégias conforme as necessidades da turma. A experiência de Maria trazia uma contribuição significativa para o dia a dia, enriquecendo as práticas pedagógicas e fortalecendo o vínculo com as crianças.

Em síntese, a atuação da monitora Maria foi fundamental para o bom desenvolvimento das atividades ao longo do ano. Seu trabalho, aliado juntamente ao meu criou um ambiente harmonioso e propício à aprendizagem, destacando a importância da parceria entre todos os profissionais envolvidos no processo educativo.

4.2.2 Instrumentos de coleta de dados

O desenvolvimento do projeto foi realizado através de duas principais ferramentas metodológicas: a observação direta dos participantes e o registro sistemático em caderno de campo.

4.2.2.1 Observação

Conforme Ludke e André (1986, p.26), "a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens". Dentre essas vantagens, destaca-se a experiência direta, considerada o meio mais eficaz para compreender e validar os fenômenos estudados, captação de nuances que outros métodos não registrariam (ex.: tom de voz, expressões faciais); validação de hipóteses por meio da experiência empírica. Severino (2007, p. 125) reforça essa perspectiva, afirmando que a observação "é todo procedimento que permite acesso aos fenômenos estudados. É etapa imprescindível em qualquer tipo ou modalidade de pesquisa".

Neste estudo, a observação foi conduzida de forma sistemática, com foco nas práticas pedagógicas utilizadas pela professora, nas interações sociais entre crianças e entre crianças-professor durante as intervenções propostas; e nas dificuldades e facilidades no processo de ensino-aprendizagem.

A análise sistemática dos dados coletados ocorreu semanalmente, seguindo três eixos principais: primeiro, a avaliação do engajamento geral da turma e dos casos específicos;

segundo, o mapeamento dos avanços individuais e coletivos; e terceiro, a documentação das estratégias pedagógicas mais eficazes. Essa análise contínua permitiu ajustes ágeis no planejamento das atividades, sempre baseados nas respostas e interesses demonstrados pelas crianças.

A observação direta ocorreu diariamente, acompanhando todas as crianças da turma com especial atenção aos três casos já mencionados: Luana, Chico e Luísa.

Portanto, a observação direta, conforme aplicada nesta pesquisa, permitiu uma análise profunda das práticas pedagógicas e das dinâmicas de sala de aula, fornecendo dados essenciais para as etapas seguintes do estudo. A utilização do caderno de campo garantiu que nenhum detalhe relevante fosse perdido, assegurando rigor metodológico e confiabilidade nos resultados

4.2.2.2 *Caderno de Campo*

Além disso, outro instrumento utilizado na coleta de dados foi o caderno de bordo que permitiu o registro preciso e detalhado dos dados observados, assim como possibilitou o registro contínuo de todas as interações, estratégias e comportamentos observados e as anotações descritivas (falas, gestos, reações das crianças, monitora, professora), e os dados contextuais (horário, ambiente, organização da sala).

Para fundamentar a análise dos resultados, selecionaremos trechos significativos do caderno de bordo que ilustram o processo de desenvolvimento das crianças ao longo do projeto. Esses registros serão apresentados e discutidos nesta seção, com o objetivo de:

1. **Documentar o processo evolutivo** - Mostrando mudanças observáveis no comportamento, interações e aprendizagem dos participantes;
2. **Exemplificar as estratégias pedagógicas** - Demonstrando como as intervenções foram adaptadas às necessidades identificadas;
3. **Autenticar os achados da pesquisa** - Fornecendo evidências concretas dos progressos alcançados

4.2.2.3 *Roteiro de Observação*

Elaborou-se um roteiro de observação para acompanhar o desenvolvimento dos participantes durante o projeto. Essa ferramenta é fundamental para garantir uma análise mais precisa dos resultados obtidos. Foram definidos os seguintes objetivos da observação:

- Identificar como as crianças interagem com o tema "bichinhos de jardim".
- Avaliar a efetividade das atividades propostas (participação, engajamento, inclusão).
- Registrar adaptações necessárias para crianças com necessidades específicas (exemplos: Luana, Luísa e Chico).

A observação permitiu uma compreensão profunda das múltiplas formas de aprendizagem presentes na turma heterogênea, proporcionando percepções imediatas sobre as dinâmicas de interação, enquanto o caderno de campo garantiu o registro preciso das nuances do desenvolvimento infantil. Juntas, essas ferramentas não apenas embasaram as decisões pedagógicas durante o projeto, mas também criaram um rico material para reflexão sobre práticas inclusivas na educação infantil.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, destacaremos as falas dos sujeitos (crianças e profissionais) e as práticas pedagógicas aplicadas durante o projeto *Bichinhos de Jardim*, com base nos registros sistemáticos do caderno de campo, tendo em vista os três objetivos da observação apresentados no capítulo anterior.

A educação inclusiva, como destaca Mantoan (2023), pressupõe uma escola que acolha a identidade de cada criança, transformando suas particularidades em elementos enriquecedores para a aprendizagem coletiva. Com base nesse princípio, por meio de observações de campo e registros sistemáticos em um caderno de campo, identificamos, antes da implementação do projeto, que as crianças apresentavam um conhecimento restrito sobre os insetos do jardim. Embora conseguissem reconhecer visualmente alguns bichos como borboletas, formigas e abelhas, sua compreensão sobre esses seres vivos era extremamente limitada em vários aspectos. Apresentaremos de forma sistematizada, na tabela abaixo, o que foi identificado:

Tabela 2 – Sistematização dos conhecimentos observados nas crianças

Aspectos	Descrição
Conhecimento conceitual	As crianças demonstravam pouca compreensão sobre as características biológicas, habitats ou importância ecológica desses animais.
Vocabulário	Observamos um repertório linguístico bastante reduzido em relação ao tema: *Algumas crianças nomeavam os insetos de forma genérica ("bichinho") *Outras se limitavam a imitar sons ("zzzz" para abelhas) *Havia ainda quem representasse os animais apenas através de gestos (como arrastar-se no chão para imitar minhocas)
Relações ecológicas	A maioria não estabelecia conexões básicas sobre o papel desses animais na natureza, como: *A relação entre abelhas e polinização *A função das formigas no ecossistema *O ciclo de vida das borboletas

Fonte: Elaboração própria (2025).

Assim, mapeamos o ponto de partida e iniciamos o planejamento e as intervenções que seriam realizadas para que as crianças aprendessem acerca desses bichinhos. Em um primeiro momento após a leitura do livro *O mundinho e os bichinhos de jardim*, da autora Ingrid Biesemeyer Bellinghausen, fizemos uma roda de conversa, sobre quais animais apareciam na história, o que as abelhas faziam, o que a formiga faz, e as respostas eram curtas “voam”, “picam”, “eu tenho medo da abelha”, “nunca vi um casulo”.

Figura 1 – Contação de História



Fonte: Acervo próprio (2025)

Figura 2 – Contação de História



Fonte: Acervo próprio (2025).

Com base no diagnóstico inicial, estruturamos um plano de ação para ampliar o conhecimento das crianças sobre os insetos do jardim. O processo desenvolveu-se da seguinte forma: Atividades de observação direta no jardim da escola, vídeos na tela interativa; exploração sensorial com materiais naturais (terra, minhoca, tatu-bola, formiga, abelha, casulo); perguntas e respostas para ampliar o vocabulário; registros coletivos das descobertas (professora escreva).

A seguir, segue o plano de aula elaborado com a descrição das atividades desenvolvidas como parte do Projeto *Bichinhos de Jardim*, que teve duração de 8 semanas.

Tabela 3 – Atividades desenvolvidas ao longo do projeto

Semana	Objetivos específicos	Atividades desenvolvidas
--------	-----------------------	--------------------------

1	Conhecer sobre os bichinhos de jardim (características, diversidade, habitat).	<p>Hora da história, apresentação por meio do livro “Bichinhos de jardim”; roda de conversa sobre o que as crianças entendiam sobre os bichinhos retratados na história;</p> <p>Reconto da história por meio de palitoches; Imitação dos bichinhos (som, locomoção etc).</p>
2, 3 e 4	Estimular sentidos (tato, audição, visão).	<p>Conhecendo os bichinhos- Fomos ao jardim da escola, para observar se ali viviam alguns bichinhos de jardim, para a nossa surpresa encontramos (abelha, joaninha e formiga). Em seguida, fomos a tela interativa para ser aprendermos mais, e assistimos sobre a importância de cada ser vivo para o mundo. (ciclo de vida, alimentação, etc).</p> <p>Gráfico- sobre o bichinho que a turma mais gostou de aprender.</p> <p>Encontramos um casulo na rua e levamos para a escola, os alunos todos os dias observavam o casulo, para vê se ele iria abrir e assim sair de lá uma borboleta.</p>

5	Apresentar os bichinhos de jardim.	Levamos para a escola, terra, tatu bolinha, minhocas e formigas; as crianças puderam observar, pegar e sentir os animais, a terra etc. Foi um momento muito rico, pois tinha crianças que nunca viram um tatu bola, ou uma minhoca de verdade. Em seguida cada criança criou o seu próprio terrário.
6	Promover criatividade e colaboração.	Criação de desenhos dos bichinhos por meio da observação, e o tátil. Em grupo, as crianças pegavam, tocavam, sentiam a textura dos bichinhos de brinquedo e em seguida faziam o registro por meio do desenho de observação. Uma ajudava a outra neste processo, cada um com suas habilidades.
7	Estimular a ampliação do vocabulário das crianças por meio de vivências lúdicas.	<p>Caixa Surpresa-a criança tira um bicho (ex.: abelha) e é incentivada a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nomeá-lo ("Abelha"); • Descrivê-lo ("faz o mel"); • Imitar seu movimento ("Ela voa

		em direção a colmeia.”) etc.
8	Promover a socialização das experiências literárias vivenciadas durante o projeto 'Bichinhos de Jardim', por meio de uma feira literária.	Exposição: Trabalhos artísticos e registros sensoriais, desenhos, bichinhos feitos por meio de diferentes texturas. Interação com a família e toda comunidade escolar, apresentando sobre a diversidade destes bichinhos. Apresentação e dramatização da música: Abelha rainha. (Vinicius de Moraes)

Fonte: Elaboração própria (2025).

As fotos abaixo representam as atividades descritas na tabela acima:

Figura 3–Observação no jardim da escola



Fonte: Acervo próprio (2025).

Figura 4 – Apresentação de vídeo na tela interativa



Fonte: Acervo próprio (2025).

Figura 5 – Exploração sensorial



Fonte: Acervo próprio (2025).

Figura 6 – Exploração sensorial (B)



Fonte: Acervo próprio (2025).

Figura 7 – Exploração sensorial (C)



Fonte: Acervo próprio (2025).

Figura 8 - Exploração sensorial (D)



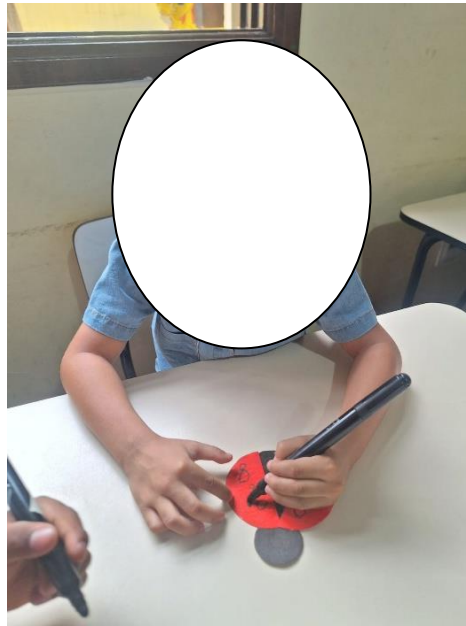
Fonte: Acervo próprio (2025).

Figura 9–Atividade ciclo de vida dos insetos



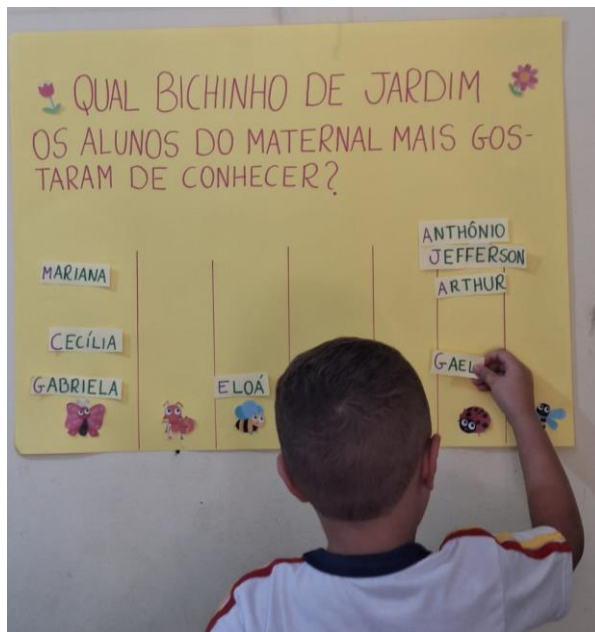
Fonte: Acervo próprio (2025).

Figura 10 – Atividade representação artística do bichinho



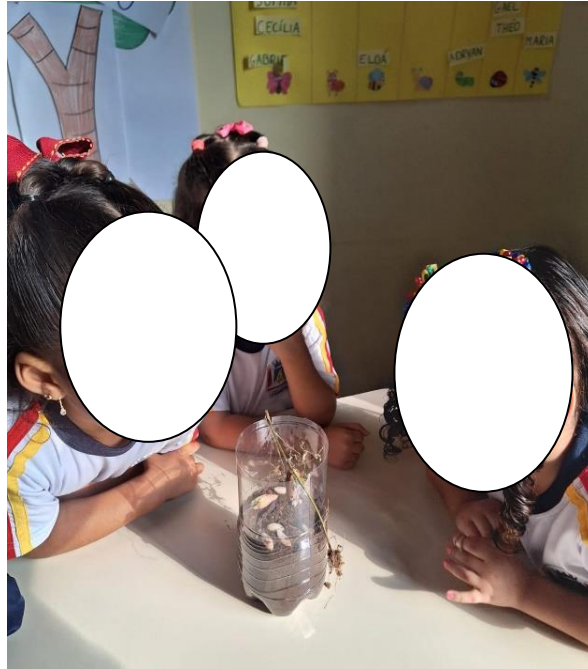
Fonte: Acervo próprio (2025).

Figura 11 – Atividade coletiva



Fonte: Acervo próprio (2025).

Figura 12 – Observação da metamorfose da borboleta



Fonte: Acervo próprio (2025).

Figura 13 – Observação da metamorfose da borboleta



Fonte: Acervo próprio (2025).

Para que o projeto abrangesse a todos utilizamos estratégias e diferentes recursos como: sequências didáticas sobre o ciclo de vida dos insetos, experimentos simples (como observar o casulo), representações artísticas dos bichos estudados, dramatizações para vivenciar os papéis ecológicos, muitas imagens dos bichinhos. A seguir, apresentaremos a descrição destas estratégias de ensino singularidades e a relação com as necessidades identificadas especialmente nos casos de Luana, Chico e Luísa.

5.1 DESCRIÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO SINGULARIZADAS

Para assegurar que todos os alunos participassem ativamente, foram implementadas estratégias diferenciadas, que estão descritas na tabela abaixo:

Tabela 4 – Estratégias diferenciadas

Necessidade identificada	Intervenção pedagógica	Resultado observado
Dificuldade de atenção (Luana)	Atividades curtas (6 a 10 min) + recursos visuais (cartazes, fantoches, imagens).	Maior engajamento em tarefas artísticas.
Baixa concentração (Chico)	Atividades sensoriais (exploração tátil de folhas, terra, materiais).	Aumento do tempo de foco (de 5 para 15 min).
Dificuldade na fala (Luísa)	Uso de cartões de comunicação alternativa + expressão gestual.	Participação ativa nas dramatizações.
Heterogeneidade geral	Atividades em pequenos grupos + mediação entre pares.	Troca de conhecimentos entre as crianças.

Fonte: Elaboração própria (2025).

Conforme destaca Mantoan (2015, p. 35), "as ações educativas têm como eixos o convívio com a diferença e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla sua subjetividade". Essa perspectiva revela que a verdadeira inclusão vai além da mera inserção de crianças com diferenças no ambiente escolar, ela transforma a própria dinâmica pedagógica, colocando a singularidade de cada aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem.

Isso faz com que os modelos de currículos homogêneos, sejam rompidos, desafiando a escola a adaptar-se às necessidades individuais, em vez de esperar que os alunos se ajustem a um único padrão.

A subjetividade da criança torna-se protagonista, como evidenciado nos registros do caderno de campo, onde observamos:

- *Crianças com diferentes formas de expressão* (linguagem verbal, gestual, artística) construindo conhecimentos coletivos.
- *Interações que valorizam múltiplas habilidades* (ex.: Luana, com sua criatividade artística, inspirou colegas a representarem os bichos de jardim por meio de desenhos).
- *Mediações pedagógicas flexíveis*, capazes de acolher tanto o aluno que aprende melhor pelo movimento (como Chico) quanto aquela que se expressa de maneira não verbal (como Luísa).

Por meio dos registros do caderno de campo, é possível observar como o projeto *Bichinhos de Jardim* promoveu uma interação significativa e uma inclusão autêntica no ambiente escolar. As estratégias pedagógicas adaptadas, como o uso de recursos visuais, atividades sensoriais e comunicação não verbal, não apenas facilitaram a participação das crianças com diferentes necessidades, mas também enriqueceram a experiência coletiva.

Cabe destacar três registros referentes s alunos Chico, Luísa e Luana, que demonstram a interação deles com a atividade realizada:

"Chico apontou para uma minhoca e disse: 'Parece uma cobra pequena!'. Luana, por sua vez, reconheceu a joaninha: 'Olha, a bolinha vermelha!'. Já Luísa fez gestos imitando o voo de uma abelha, e fez o som da mesma zzzzzzzzzz." (Caderno de campo, 05/08/2024).

"Durante a contação de história, Luísa usou cartões com imagens para apontar qual bicho aparecia no livro. Os colegas passaram a imitar essa estratégia, criando um jogo de adivinhação." (Caderno de campo, 12/09/2024).

"Hoje, Luana ajudou Chico a fazer uma joaninha de formas geométricas, enquanto Luísa guiou os colegas em uma 'dança das abelhas'. A turma está aprendendo não apenas sobre os bichos, mas sobre colaboração." (Caderno de campo, 20/09/2024).

"O projeto não apenas ensinou sobre bichos, mas mostrou que cada criança contribui de modo único. Isso é inclusão real." (Caderno de campo, 20/10/2024).

Os relatos demonstram que, quando as práticas educacionais são intencionalmente planejadas para acolher a diversidade, os alunos naturalmente se tornam agentes ativos no processo de aprendizagem.

Os resultados desta pesquisa evidenciam a fundamental necessidade de conhecer previamente o repertório que cada criança traz consigo, valorizando seus saberes, experiências e formas de expressão. Esse diagnóstico inicial permite planejar e desenvolver atividades intencionalmente pensadas para estimular o processo de aprendizagem de maneira significativa e inclusiva.

Para garantir a participação efetiva de todos os alunos, é essencial utilizar diferentes recursos pedagógicos que atendam às diversas formas de aprender:

- **Recursos visuais** (imagens, cartões, vídeos) para crianças que se expressam melhor pela observação;
- **Materiais sensoriais** (texturas, sons, cheiros) para aquelas que aprendem pela exploração concreta;
- **Atividades táteis e motoras** (manipulação de objetos, dramatizações) para os alunos que necessitam do movimento para construir conhecimento.

Essa diversificação de estratégias não apenas facilita a inclusão de crianças com diferentes necessidades e estilos de aprendizagem, mas também enriquece o processo educativo como um todo. Quando todos os alunos têm a oportunidade de participar por meio de recursos que fazem sentido para eles, criamos um ambiente verdadeiramente acolhedor, onde cada criança se sente valorizada e capaz de contribuir com suas singularidades.

Kupfer *et al.* (2017) destacam a importância de o professor conhecer profundamente seus alunos como base fundamental para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas eficazes. Esse conhecimento individualizado permite criar abordagens educacionais diversificadas que visam não apenas à aquisição de conteúdos, mas também a um processo de ensino-aprendizagem significativo, prazeroso e verdadeiramente inclusivo.

Conforme defendido por Kupfer *et al.* (2017), o ponto de partida para a elaboração de práticas pedagógicas eficazes deve ser o reconhecimento das potencialidades individuais de cada criança. Essa abordagem, que respeita os diferentes ritmos de aprendizagem e promove um ambiente acolhedor e estimulante, é fundamental para garantir o desenvolvimento integral dos alunos e a efetividade do processo educacional. Neste sentido, a educação inclusiva se

consolida por meio da articulação entre a atuação docente e o reconhecimento das singularidades de cada criança. Essa perspectiva garante que o processo de aprendizagem se torne significativo e acessível a todos os alunos.

O projeto *Bichinhos de Jardim*, materializa na prática os princípios teóricos defendidos por Kupfer *et al.* (2017) sobre educação inclusiva, demonstrando como a teoria pode se transformar em ações pedagógicas concretas e significativas. A experiência vivida com as crianças, especialmente com Luana, Chico e Luísa, revelou a importância fundamental das experiências e singularidades de cada aluno como base para o planejamento educacional, conforme preconiza a obra referenciada.

Durante todo o processo, partimos de uma observação atenta e sistemática das particularidades das crianças, o que nos permitiu criar estratégias verdadeiramente personalizadas. No caso de Chico, identificamos que suas dificuldades de concentração podiam ser contornadas através de atividades sensoriais que valorizassem seu modo peculiar de interação com o mundo. Assim, propusemos trabalhos com diferentes texturas e materiais, como a criação de bichinhos utilizando papelão e pente de ovos, que não apenas captaram seu interesse como potencializaram sua participação.

Com Luana, percebemos como o estímulo à livre expressão artística, sem imposição de padrões rígidos, permitiu que sua criatividade florescesse nos mais diversos desenhos e representações. Já no caso de Luísa, as adaptações focaram em valorizar suas formas não-verbais de comunicação, transformando gestos e expressões em poderosas ferramentas de participação e aprendizagem.

Essas práticas repercutem perfeitamente o que Kupfer *et al.* (2017) defendem: uma educação que enxergue primeiro as potencialidades e não as limitações, que respeite os tempos individuais e que transforme as diferenças em oportunidades ricas de desenvolvimento para todos. O projeto mostrou ainda como a construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo depende da colaboração entre todos, crianças, educadores e família. Exemplificado de forma marcante na elaboração coletiva do cartaz temático, onde cada contribuição foi valorizada em sua singularidade.

A experiência com o *Bichinhos de Jardim* vai além de confirmar a teoria: ela nos mostra que a verdadeira inclusão se faz no cotidiano, através de práticas pedagógicas que unem o conhecimento técnico à sensibilidade do educador, transformando a sala de aula em um espaço onde todas as formas de ser e aprender são acolhidas e potencializadas. Kupfer *et al.* (2017) nos deram o embasamento teórico; nosso projeto demonstrou como essas ideias podem e devem ganhar vida nas relações e atividades do dia a dia escolar.

Tabela 5 – Apresentação da fundamentação teórica e dos resultados alcançados

Fundamentação teórica	Resultados alcançados
Educação como processo singular e coletivo	Crianças aprenderam sobre biodiversidade, interação por meio das atividades sensoriais.
Valorização de múltiplas linguagens	Sons, desenhos, encenações
Adaptação das práticas pedagógicas	Atividades desenvolvidas de acordo com as respostas das crianças.

Fonte: Elaboração própria (2025).

O projeto *Bichinhos de Jardim* concretizou na prática educacional os princípios teóricos defendidos por Milmann (2017) sobre flexibilização curricular, demonstrando como a verdadeira inclusão exige uma transformação estrutural na concepção do currículo escolar. A autora argumenta que a educação inclusiva não se efetiva por meio de meros ajustes superficiais, mas sim através de uma reconfiguração profunda dos fundamentos curriculares, como foi retratado em nossa experiência pedagógica.

Desde seu planejamento inicial, o projeto foi estruturado considerando a diversidade como eixo central, rompendo com a lógica de adaptações pontuais. Essa abordagem se materializou na criação de um ambiente que acolhia diferentes formas de aprendizagem e expressão, onde cada criança, com suas singularidades, encontrava espaço para se desenvolver integralmente. O caso de Luísa, que apresentava dificuldades na fala, ilustra bem essa perspectiva: em vez de simplesmente adaptar atividades para ela, todo o projeto foi pensado para valorizar múltiplas linguagens, incluindo a comunicação não-verbal por meio de gestos e expressões artísticas.

A flexibilização curricular proposta por Milmann (2017) manifestou-se especialmente no modo como repensamos os processos de ensino-aprendizagem. As estratégias pedagógicas não eram fixas, mas sim constantemente reavaliadas e ajustadas a partir das respostas das crianças. Quando observamos que Chico demonstrava maior engajamento em atividades

sensoriais, integramos progressivamente mais elementos táteis ao projeto, beneficiando não apenas ele, mas toda a turma. Da mesma forma, a criatividade artística de Luana que enriqueceram a experiência coletiva.

O tema dos "bichinhos de jardim" transcendeu seu conteúdo biológico inicial para se tornar uma metáfora da diversidade e colaboração. Atividades como a construção do cartaz coletivo e a dança das abelhas reforçaram que cada contribuição, independentemente de como era expressa, tinha valor e significado no contexto colaborativo. Assim, Milmann (2017) fala sobre a necessidade de considerar a diversidade como elemento estruturante do projeto pedagógico, e não como mero extensão.

A avaliação do processo seguiu essa mesma lógica flexível, focando no desenvolvimento individual e nas múltiplas formas de participação, em contraste com modelos tradicionais que privilegiam resultados padronizados. Observamos como cada criança construía seu conhecimento de maneira singular: enquanto algumas expressavam suas aprendizagens verbalmente, outras o faziam através de desenhos, gestos ou mesmo da interação com os colegas.

Esta experiência demonstrou que a verdadeira flexibilização curricular, conforme proposta por Milmann (2017), ocorre quando a inclusão deixa de ser vista como um conjunto de adaptações para se tornar o princípio orientador de todo o trabalho pedagógico. O projeto *Bichinhos de Jardim* não apenas confirmou a viabilidade dessa abordagem teórica, mas também revelou seu potencial transformador: ao reorganizar nosso currículo a partir das diferenças, criamos um ambiente onde todas as crianças podiam expressar-se, cada uma em seu ritmo e tempo.

5.2 ANÁLISE DA EVOLUÇÃO DAS APRENDIZAGENS

Ao longo do desenvolvimento do projeto, observamos significativas transformações nas concepções e na capacidade de expressão das crianças sobre os insetos. Inicialmente limitadas a identificações e imitações sonoras ("zzzz" para abelhas, gestos para minhocas), as crianças progrediram para descrições detalhadas e explicações sobre os hábitos e características dos bichinhos de jardim.

O processo revelou uma marcante evolução cognitiva e linguística, manifesta em falas como:

1. "A abelha mora na colmeia" - demonstrando compreensão sobre habitats

2. "Elas cheiram a flor por conta do pólen" - revelando conhecimento sobre processos ecológicos
3. "Porque as formigas levam comida para o formigueiro?" - mostrando capacidade de questionamento
4. "A lagarta entra no casulo para se transformar em uma borboleta, uau!".
A exclamação "uau!" diante da descoberta da metamorfose sintetiza o encantamento e a curiosidade científica que o projeto despertou, transformando a simples identificação de insetos em uma rica experiência de aprendizagem significativa.

As adaptações individuais foram necessárias para garantir que todas as crianças, independentemente de suas particularidades, pudessem acompanhar e expressar suas descobertas, estimular a linguagem oral e ampliar o vocabulário da criança que só emitia sons, permitir que cada criança desenvolvesse em seu próprio tempo e ritmo de aprendizagem.

Segue abaixo a tabela das adaptações usadas para atender a estes três casos específicos:

Tabela 6- Estratégias das adaptações

Criança	Estratégias de adaptação
Luana	Atividades curtas, desenhos livres, construção dos bichinhos com diferentes recursos.
Chico	Atividades de imitação (imitar os bichinhos); Atividades com diferentes texturas. (terra, papelão, caixa de ovos etc).
Luísa	Atividades com palitoches, com o intuito da criança recontar ou contar a história; imitar os sons dos animais.

Fonte: Elaboração própria (2025).

O projeto fez com que o vocabulário das crianças se enriquecesse, por meio deste processo, elas desenvolveram a linguagem científica. As atividades lúdicas foram essenciais

para facilitar o entendimento de conceitos abstratos. A mediação da professora foi importante fator para ampliar as observações espontâneas e cada criança teve seu tempo de aprendizagem respeitado e valorizado durante o processo de ensino e aprendizagem.

Por meio das observações sistemáticas e do estudo de caso realizado, constatamos que, ao valorizar as expressões espontâneas das crianças e seus conhecimentos prévios sobre os bichos de jardim - conforme postulado por Ausubel (1968), foi possível construir aprendizagens profundamente significativas. As falas infantis como "as formigas andam em fila" revelavam conhecimentos baseado na experiência que, quando adequadamente trabalhados, transformaram-se em compreensões mais complexas sobre *habitats* e relações ecológicas.

A implementação de um currículo heterogêneo e lúdico, centrado na curiosidade natural dos alunos, demonstrou-se particularmente eficaz porque: i) partiu do concreto para o abstrato, por meio da exploração sensorial do ambiente (observar formigueiros, manusear terra, interagir com minhocas), fornecendo bases concretas para posterior compreensão de conceitos científicos; ii) as vivências práticas permitiram que noções abstratas como "ecossistema" fossem gradativamente construídas; iii) respeitou os estágios de desenvolvimento, já que as atividades foram planejadas considerando o pensamento pré-operatório característico da faixa etária; iv) conceitos complexos foram introduzidos por meio de analogias e representações adequadas ao universo infantil; v) promoveu avanços mensuráveis, como do conhecimento superficial ("formigas andam em fila") para compreensões sistêmicas ("as formigas levam comida para o formigueiro") e da imitação sonora ("zzzz") para descrições precisas ("abelhas coletam pólen das flores"); vi) atendeu à diversidade, uma vez que as estratégias multissensoriais contemplaram diferentes estilos de aprendizagem e as adaptações individuais garantiram que todas as crianças progredissem em seu próprio ritmo.

Conforme Piaget (1978), crianças entre 3 e 4 anos encontram-se no estágio pré-operatório, caracterizado por uma compreensão do mundo baseada em ações concretas e observações diretas. Nessa fase, o contato físico e visual com os elementos da natureza – como pegar uma minhoca ou avistar uma borboleta – desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, pois a aprendizagem ocorre por meio da experiência sensorial e da interação prática com o ambiente.

Além disso, o pensamento infantil nessa etapa é marcadamente egocêntrico, o que se reflete em falas como:

- *"A borboleta é minha!"* (apropriação do objeto observado)
- *"Eu sou a borboleta, você não!"* (dificuldade em compreender perspectivas alheias)

Essas expressões demonstram que, embora as crianças já consigam representar simbolicamente a realidade (como ao imitar o vôo de uma borboleta), ainda não dominam completamente a noção de permanência dos objetos ou a diferenciação entre seu ponto de vista e o dos outros.

Por fim, após a realização das atividades do Projeto foi proposto uma exposição, como os registros abaixo mostram:

Figura 14 - Exposição das atividades desenvolvidas pela turma



Fonte: Acervo próprio (2025).

Figura 15 - Exposição sobre o ciclo de vida de alguns bichinhos de jardim



Fonte: Acervo próprio (2025).

6 CONCLUSÃO

O presente trabalho teve como objetivo promover práticas pedagógicas inclusivas por meio do projeto intitulado *Bichinhos de Jardim*, em uma turma do maternal 3 de uma creche da rede pública da cidade de Itabirito- MG. Partiu-se das seguintes perguntas: De que forma a promoção de práticas pedagógicas inclusivas pode contribuir para uma turma do maternal 3? Como o currículo da Educação Infantil pode ser um instrumento flexível, acolhedor da diversidade e promotor de práticas pedagógicas inclusivas?

Ao refletirmos sobre as práticas pedagógicas, Kupfer *et al.* (2017) destacam a necessidade de criar atividades que respeitem as singularidades de cada criança, promovendo sua participação efetiva no processo de aprendizagem. Essa abordagem foi fundamental no desenvolvimento do projeto *Bichinhos de Jardim*, no qual as estratégias pedagógicas foram cuidadosamente planejadas para atender às diferentes formas de expressão e interação dos alunos.

A criação de atividades que estimularam o desenvolvimento sensório-motor, como a exploração de texturas e a confecção de animais com materiais diversificados (papelão, pente de ovos, tecidos), permitiu que as crianças vivenciassem o aprendizado de maneira concreta e

significativa. Além disso, ao incentivar a autonomia na produção dos bichinhos, valorizamos a criatividade individual, respeitando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem.

Outro aspecto essencial foi a liberdade dada às crianças para se expressarem por meio de sons e movimentos, imitando os animais estudados. Essa abordagem lúdica não apenas facilitou a comunicação de alunos com dificuldades na fala, como também fortaleceu a confiança e a autoestima do grupo. Ao acolher todas as formas de expressão, sejam verbais, gestuais ou artísticas, garantimos que cada criança pudesse participar ativamente, consolidando um ambiente verdadeiramente inclusivo.

Dessa forma, o projeto demonstrou na prática o que Kupfer *et al.* (2017) defendem teoricamente que a inclusão só se concretiza quando as atividades pedagógicas são pensadas a partir das potencialidades de cada aluno, criando oportunidades para que todos se desenvolvam de maneira integral e significativa. A experiência reforçou que, ao valorizar as múltiplas linguagens e respeitar os tempos individuais, a escola se torna um espaço onde a diversidade é celebrada e a aprendizagem ganha sentido para todas as crianças.

Milman (2017), em sua abordagem sobre flexibilização curricular, nos convida a repensar as práticas pedagógicas com foco na construção de processos de ensino e aprendizagem significativos para cada criança. Essa perspectiva foi concretizada em nosso projeto *Bichinhos de Jardim*, onde a flexibilização deixou de ser um conceito abstrato para se tornar uma prática cotidiana.

Ao adaptarmos as atividades conforme as necessidades individuais dos alunos, observamos como a flexibilização curricular pode transformar a experiência educativa. No caso de Chico, por exemplo, as atividades sensoriais com diferentes materiais não apenas atenderam às suas particularidades, mas enriqueceram todo o processo de aprendizagem do grupo. A criação de bichinhos com materiais recicláveis, inicialmente pensada para estimular seu desenvolvimento motor, tornou-se uma atividade coletiva que valorizou a diversidade de produções.

A experiência demonstrou que a verdadeira flexibilização vai além de simples adaptações, ela exige uma mudança de olhar sobre o currículo e suas possibilidades. Quando permitimos que Luísa se expressasse através de gestos e sons, ou que Luana explorasse sua criatividade sem padrões rígidos, estávamos colocando em prática os princípios defendidos por Milman (2017) ao afirmar que um currículo vivo, que se molda às necessidades dos aprendizes sem perder de vista seus objetivos educacionais.

O projeto revelou ainda que a flexibilização bem sucedida depende de três elementos fundamentais:

1. O conhecimento profundo das características e potencialidades de cada criança;
2. A criatividade do educador em transformar o currículo em experiências significativas;
3. A disponibilidade para reavaliar e ajustar constantemente as práticas pedagógicas.

Essa abordagem flexível resultou em um processo de aprendizagem mais rico e inclusivo, onde cada criança podia se desenvolver em seu próprio ritmo, sem que isso significasse exclusão ou perda de conteúdo. Pelo contrário, a diversidade de formas de participação e expressão enriqueceu as experiências de todo o grupo.

Observou-se que, devido à diversidade de características presentes no grupo, muitas crianças demonstravam baixo engajamento nas atividades propostas, seja por falta de interesse nos temas abordados, seja por dificuldades cognitivas específicas. Essa realidade reforça a importância fundamental do papel dos educadores em desenvolver estratégias de mediação pedagógica eficazes, propor atividades significativas e contextualizadas, e promover a participação ativa de todos os alunos. Dessa forma, evita-se a exclusão intraclasse e garante-se que nenhuma criança permaneça marginalizada no espaço escolar.

Diante desse cenário, evidencia-se a necessidade imperativa de os educadores desenvolverem: observação atenta das vivências e repertórios culturais que os alunos trazem para o espaço escolar e a mediação pedagógica que estabeleça pontes entre o conteúdo curricular e a realidade discente. Quando o ensino se mostra dissociado do universo experiencial das crianças, observam-se consequências graves no processo educativo, tais como desmotivação e perda de interesse, comprometimento da autoestima, dificuldades de aprendizagem significativas e ruptura no processo de atenção e engajamento.

Nessa perspectiva, o professor deve implementar práticas que valorizem os saberes prévios dos educandos, promovam a socialização a partir das experiências do grupo, garantam a participação ativa de todos os alunos e estabeleçam conexões entre o conhecimento formal e o cotidiano discente.

Este trabalho partiu da concepção de Mantoan (2003) a respeito da educação inclusiva que considera a valorização da singularidade, de modo que cada aluno seja reconhecido em sua individualidade. Assim como sua concepção pressupõe rejeitar de forma categórica qualquer forma de segregação ou exclusão no ambiente escolar. Esta perspectiva nos leva a refletir sobre a formação docente e a Necessidade de capacitação específica dos professores, visando o preparo para atender à diversidade em sala de aula.

Além disso, pensar em educação inclusiva nos faz deparar com a necessidade da flexibilização curricular, com atenção às necessidades das crianças para que haja uma

manutenção do conteúdo, com variações na abordagem. Dessa forma, trata-se de considerar os ritmos individuais, visando as modificações de estratégias, métodos, recursos e avaliações para garantir a todos o acesso ao conhecimento. Ter em vista as diferentes formas de aprender assim como de ensinar, permite com que todas as crianças aprendam juntas, respeitando os diferentes tempos de aprendizagem e compreendendo que o desenvolvimento ocorre mediante as diversas interações sociais promovidas pela professora. É o que Mantoan (2003, p. 42) nos indica nesta citação: "na escola inclusiva, professores e alunos aprendem a conviver com a diferença, que deixa de ser motivo de discriminação para se tornar uma riqueza a explorar".

A pesquisa evidenciou os desafios significativos na prática pedagógica com crianças com diferentes necessidades, apontando para a urgência de transformações estruturais nas instituições escolares, a revisão da formação docente e a implementação efetiva de práticas inclusivas.

Portanto, a experiência desenvolvida com o projeto *Bichinhos de Jardim* não se esgota em sua aplicação inicial, mas abre um leque de possibilidades para futuras investigações e intervenções pedagógicas. A riqueza dessa vivência nos permite vislumbrar diversos caminhos de ampliação e aprofundamento do trabalho, por meio das práticas pedagógicas em turmas heterogêneas e a necessidade de flexibilização para atender e incluir a todos.

Este projeto foi de suma importância para que possamos implementar na rede de Itabirito, a ampliação do projeto para outras turmas e contextos educativos. Seria extremamente enriquecedor adaptar os princípios de flexibilização e inclusão para diferentes faixas etárias, desde o maternal até os anos iniciais do Ensino Fundamental I, observando como as estratégias precisariam ser modificadas para atender às especificidades de cada etapa do desenvolvimento infantil. Além disso, o projeto poderia ser enriquecido através da integração com outras áreas do conhecimento, transformando-se em um eixo interdisciplinar que abordasse conceitos matemáticos, linguísticos e científicos a partir da metáfora do jardim e seus habitantes.

No campo da pesquisa acadêmica, um estudo longitudinal que acompanhasse o desenvolvimento das crianças participantes ao longo dos anos poderia revelar os impactos duradouros das estratégias inclusivas aplicadas. Outro eixo importante seria a investigação sobre a formação docente, buscando entender como os professores podem ser mais bem preparados para implementar flexibilizações curriculares de forma criativa e eficaz em seu cotidiano pedagógico.

Podemos concluir que, conforme os pressupostos de Vygotsky (2001), a diversidade presente no ambiente escolar não representa um impedimento, mas sim uma valiosa oportunidade para o desenvolvimento cognitivo por meio das ricas interações sociais que

possibilita. Essa perspectiva teórica encontra eco em nossa experiência prática com o projeto *Bichinhos de Jardim*.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- ALMEIDA, Anne. **O lúdico na educação infantil: brincar e aprender**. São Paulo: Cortez, 2004.
- ARROYO, Miguel G. **Educação e exclusão da cidadania**. In: BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto (Org.). **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 89-108.
- ARROYO, Miguel G. **Imagens Quebradas: Trajetórias e Tempos de Alunos e Professores**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de. **Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia**. São Paulo: Cortez, 1985.
- BANKS, J. A. **Cultural diversity and education**. New York, NY: Routledge, 2015.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BENTO, A. (2012, Abril). **Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade?**. Revista JA (Associação Acadêmica da Universidade da Madeira), nº 64, ano VII (pp. 40-43). ISSN: 1647-8975.
- BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BOGDAN, Roberto e BIKLIN, SariKnopp, **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto Editorial, LDA- 1994.
- BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, p. 71, 1827. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/publicacoes/doimperio>. Acesso em: 10 jan. 2025.
- BRASIL Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. DF, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 18 abr. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 18 abr 2025.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 11 mar. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 mar. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 mar. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1988.

CARDOSO, C. dos R.; GOMES, C. O mal-estar docente e a educação inclusiva: um estudo com professores do ensino regular. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, v. 09, n. 18, p. 471-488, mai/ago. 2017.

COSTA, V. B. da; DENARI, F. E. Concepção docente sobre adequação curricular na educação inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 9, n. 1, p. 27–34, 2014. DOI: 10.21723/riaee.v9i1.6854. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6854>. Acesso em: 11 mar. 2025.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1/2, p. 185-195, jan./dez. 1997. Disponível em: Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-25551997000100010&script=sci_arttext&tlng=pt . Acesso em: 28 jan. 2024.

DEWEY, John. **A escola e a sociedade: a criança e o currículo**. Lisboa: Relógio D'Água, 2002.

DUARTE, M. M. T. A. S.; BORGES, A. A. P. **Acessibilidade curricular para estudantes com deficiência: contextualização e reflexões com base na legislação brasileira (1988-2020)**. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2021. São Carlos. Anais... São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2021. Disponível em: https://lappeei.fae.ufmg.br/wp-content/uploads/2022/05/Artigo_MarciaDuarte_AdrianaBorges_AnaisCBEE.pdf. Acesso em: 20 mai. 2025.

FOCHI, P. S. **A pedagogia da escuta: a experiência de Reggio Emilia**. Porto Alegre: Penso, 2020.

FOCHI, P. S. **Criança, currículo e campos de experiência: notas reflexivas**. Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, RS, 52 - 72, v. 25, Dossiê, 2020.

FRANCO, Marco Antonio Melo. **Paralisia cerebral e práticas pedagógicas [manuscrito]; (in) apropriações do discurso médico**. / Marco Antonio Melo Franco. - - Belo Horizonte:2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

HORN, M. G. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. **Currículo Flexível: estratégias para inclusão**. São Paulo: IRM, 2013.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. **Revista Pátio Educação Infantil**, n. 22, 2005.

KUPFER, M C. et al. Estratégias de ação para práticas inclusivas. In: KUPFER, M. C.; PATTO, M. H. S.; VOLTOLINI, R. **Práticas inclusivas em escolas transformadoras**. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2017. p. 49-64.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar, políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Docência em Formação).

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, D. M. C.; LEAL, F. L. A.; AMORIM, A. L. N. **Currículo e educação infantil: concepções, legislação e invisibilidades**. Revista Espaço do Currículo, v. 16, n. 1, p. 1 12, 2023. ISSN2177-2886. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v16i1.66133>.
[Lopes; Leal; Amorim. CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INFANTIL.pdf](#).

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. Rio de Janeiro: Cortez, 1998.

MESQUITA, Marcia Rodrigues de. **A importância da literatura infantil e contação de histórias para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais na criança**. 2021. 38 f. TCC (Graduação em Pedagogia), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/65685/1/2021_tcc_mrmesquita.pdf. Acesso em: 11 mar. 2025.

MICARELLO Hilda; BAPTISTA Mônica Correia. Literatura na educação infantil: pesquisa e formação docente. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 169-186, nov./dez. 2018.

MILMANN, Elaine. Eixos para as flexibilizações curriculares no contexto da educação inclusiva. In: KUPFER, Maria Cristina.; PATTO, Maria Helena Souza; VOLTOLINI, Rinaldo (Orgs.). **Práticas inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno-sujeito**. São Paulo: Escuta: Fapesp, 2017. p. 221-230.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. **Indagações sobre Currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2025.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

OLIVEIRA, Zilda. **Currículo na educação infantil**: diálogos com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: editora do Brasil, 2012.

OLIVEIRA, Z, M. R. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OSTETTO, L. E. Sobre organização curricular da educação infantil: conversas com professoras a partir das diretrizes curriculares nacionais. **Revista Zero a Seis**, Florianópolis, v.19, n. 35, p.46-68, jan./jun. 2017.

PENTEADO, R. Z.; NETO, S. de S. Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. **Saúde Soc.**, São Paulo, v 28, n. 1, p. 135-153, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/Y9Wfn6NphgsptvZBMpZcsSJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 abr. 2025.

ROLDÃO, M. C. **Construir autonomia**. Porto: Universidade Católica Editora, 2017.

SANTOS, A. S. C. **Gestão Flexível do currículo e seus contributos para uma Educação Inclusiva**: Interseções e (des)articulações teóricas e empíricas. Trabalho de Projeto em Educação Especial (Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor). Viseu: IES, 2019.

SANTOS, A. O.; OLIVEIRA, C. R.; PEREIRA, S. S. Literatura na educação infantil: praticas pedagógicas na formação da criança leitora. **Cadernos da Fucamp**, v.21, n.53, p. 100-113, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2847>. Acesso em: 18 abr. 2025.

SANTOS, D. B.; GOMES-SOUZA, R. Relações de prazer/sofrimento e saúde/adoecimento de professores da educação básica em Manaus. Ver. HUGV, Manaus, v. 22, 2023.

SANTOS, Luciene Souza; ARAPIRACA, Mary de Andrade; CARVALHO, Luciana Maria Ávila. A preparação do conto e do contador de histórias. **Rev. FAEEDBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 31, n. 68, p. 34-47, out./dez. 2022. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v31n68/2358-0194-faeeba-31-68-34.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2025.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, Marianna G. e; CUNHA, Paola G. Aluno-sujeito protagonista: o trabalho transdisciplinar de projetos em uma escola inclusiva e o enfrentamento dos impasses escolares. In: PESARO, Maria Eugênia; KUPFER, Maria Cristina; DAVINI, Juliana (Orgs.). **Práticas inclusivas II: desafios para a aprendizagem do aluno-sujeito**. São Paulo: Escuta/FAPESP, 2020. p. 321-334.

SMEHA, L. N.; FERREIRA, I. de V. Prazer e sofrimento docente nos processos de inclusão escolar. **Revista “Educação Especial”**, Santa Maria, n. 31, p. 37-48, 2008.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto, Luiz Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.