

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

Karine Freitas

**DIFERENTES RITMOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
desafios e possibilidades**

Porto Alegre  
2º semestre  
2015

Karine Freitas

**DIFERENTES RITMOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
desafios e possibilidades**

Trabalho de Conclusão apresentado à comissão de Graduação do curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de licenciada em pedagogia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Luciana Vellinho Corso

Porto Alegre

2015

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, pois foi ele quem guiou o meu caminho até aqui e possibilitou que esse sonho se tornasse realidade.

A minha professora orientadora, pelas palavras de conforto e por ter guiado meu trabalho de forma tranquila e motivadora. Obrigada pela paciência, atenção e dedicação.

Aos meus pais, por terem me apoiado nessa trajetória de quatro anos, sempre me dando todo o suporte e apoio necessários do início ao fim. Sem vocês nada seria possível! Obrigada por terem sido incansáveis e por não medirem esforços para que eu pudesse chegar aqui.

À creche, às professoras e às crianças, por abrirem suas portas para mim de forma tão atenciosa e afetuosa.

Às amigas que a UFRGS me deu, pois sem elas a trajetória teria sido muito mais pesada e difícil. Obrigada pelas trocas, pelos colos quando foram necessários e, principalmente, pelas risadas e brincadeiras que deram outro tom a minha caminhada.

Às professoras Leni Dorneles e Gessilda Müller, por integrarem a banca de avaliação deste trabalho.

À Faculdade de Educação que, dentro de suas possibilidades, ofereceu um ensino de muita qualidade nesses quatro anos que fizeram parte da minha formação.

Muito obrigada!

“[...] Plantar o respeito e colher cidadãos.  
Criança perdida só no pique esconde.  
Sem bala perdida, sem frio e sem fome,  
futuro decente ao alcance das mãos.  
Violência é criança não poder brincar,  
sem teto sem sonho sem acreditar [...]”

Canção da paz – Nego Joe

## RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar e destacar de que forma o planejamento e a rotina pedagógica dos professores podem favorecer ou não o aprendizado de crianças que possuem diferentes ritmos de aprendizagem na Educação Infantil. O estudo foi desenvolvido em uma creche da zona leste de Porto Alegre, a partir de observações em uma turma de Maternal I, bem como por meio de entrevistas com três professoras titulares da turma; que possibilitaram buscar algumas pistas sobre de que forma podemos contemplar os diferentes ritmos de aprendizagem dentro da creche. Para compreender de que maneira são entendidos o planejamento e a rotina, utilizei como fonte teórica as professoras Luciana Ostetto e a professora Maria Carmen Barbosa, respectivamente. As análises apresentadas se dividem em duas categorias: “Respeitar o ritmo de cada um é essencial” e “As pequenas ações do fazer educativo”. A partir das categorias de análise destacadas, constatamos que o desafio de contemplar todos os ritmos de aprendizagem em um único planejamento e rotina é enorme, porém, com pequenas ações e diversificação de propostas dos professores e professoras, é possível criar um ambiente mais acolhedor para as diferentes formas de aprender.

Palavras-chave: Educação Infantil; Planejamento; Rotina; Ritmos diferenciados.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>7</b>
<b>2 PRIMEIRAS VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	<b>9</b>
<b>3 RITMOS DE APRENDIZAGEM: DIFERENTES POSSIBILIDADES DE APRENDER</b> .....	<b>12</b>
<b>4 PLANEJAMENTO E ROTINA: O DESAFIO DE CONTEMPLAR OS DIFERENTES RITMOS DE APRENDIZAGEM</b> .....	<b>15</b>
4.1 PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	15
4.2 ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	19
<b>5 METODOLOGIA DE PESQUISA</b> .....	<b>22</b>
5.1 TEMÁTICA DA PESQUISA .....	22
5.2 OBJETIVOS DA PESQUISA .....	23
<b>5.2.1 Objetivo Geral</b> .....	<b>23</b>
<b>5.2.2 Objetivos Específicos</b> .....	<b>24</b>
5.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	24
5.4 INSTRUMENTOS DA PESQUISA .....	25
<b>6 CATEGORIAS DE ANÁLISES</b> .....	<b>28</b>
6.1 RESPEITAR O RITMO DE CADA UM É ESSENCIAL .....	28
6.2 AS PEQUENAS AÇÕES DO FAZER EDUCATIVO .....	33
<b>7 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM LUGAR PARA TODAS E TODOS</b> .....	<b>40</b>
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>44</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>47</b>
<b>ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>	
<b>ANEXO B – AUTORIZAÇÃO PARA OBSERVAÇÕES</b>	

## 1 INTRODUÇÃO

Durante o curso de Pedagogia sempre tive uma inquietação enorme: a de saber aonde estão as crianças que possuem um ritmo diferente de aprender, de ser, de viver a experiência educativa? De que forma elas são inseridas nos planejamentos, nas atividades organizadas pelas professoras, na rotina diária da escola. Ao longo do curso e das práticas pude enxergá-las um pouco mais e pude perceber que nem sempre essas crianças possuem seu espaço garantido para aprender, ou o respeito pelo seu tempo.

Ao longo do estágio de prática docente do 7º semestre tive a oportunidade de ser professora e, como uma docente sensível, busquei ao longo dos meus planejamentos e organizações da rotina, inserir as crianças com ritmos diferenciados, para seu melhor aprendizado e desenvolvimento. Contudo, pude perceber que o desafio é enorme quando nos propomos a incluir todos os diferentes jeitos de ser, todos os diferentes ritmos de aprender dentro de um planejamento.

Todavia, sabemos que nem todas as crianças são iguais, que possuem jeitos diferentes de lidar com o aprender, pois vivenciam coisas diferentes, cada uma a seu modo, e apreendem isso de maneira muito singular.

A partir disto, refleti bastante sobre esta temática que me inquietou durante meu estágio, porque mesmo planejando e buscando trazer as crianças com diferentes ritmos para minha rotina diária, por muitas vezes, não conseguia contemplar e abranger todos em suas individualidades e ritmos diferenciados. Por fim, essa inquietação passou a ser a escolha de escrita do meu Trabalho de Conclusão de Curso. Dessa forma, procuro questionar de que maneira podemos contemplar os tão diferentes ritmos de aprendizagem que se apresentam nas nossas escolas.

Partindo desse princípio e também de uma experiência muito peculiar com uma das crianças que ainda não falava, (e eu como professora, por conta da sua ausência de fala, encontrava dificuldades de integrá-la no grupo, nos momentos de rodinha, de conversa, de troca), busco entender de que forma, nós como professoras, podemos possibilitar um espaço em que todos se sintam pertencentes e participantes ativos.

Neste estudo tenho o objetivo de entender de que modo a rotina e o planejamento, organizados por três professoras de uma turma de Maternal 1A, contemplam as necessidades e características das crianças que apresentam ritmos diferenciados de aprendizagem, garantindo, assim, uma educação de qualidade para todos.

No capítulo 2 trago um breve panorama da Educação Infantil e sua concepção sobre educação e aprendizagem. Experenciar, vivenciar, brincar e aprender estão sempre juntos nessa fase da educação, ou deveriam estar!

No capítulo 3 busco conceitualizar o termo ritmo diferenciados de aprendizagens e evidenciar de que forma são concebidos na Educação Infantil.

No capítulo 4 trago algumas concepções sobre o planejamento e a rotina e em que medida os diferentes ritmos diferenciados de aprendizagem são contemplados na Educação Infantil.

No capítulo 5 mostro de que forma minha pesquisa se desenvolveu, apresentando os aspectos metodológicos e os instrumentos de pesquisa utilizados para desenvolver esse estudo.

No capítulo seguinte trato das análises que fiz a partir das observações, entrevistas e vivências que tive com o grupo de crianças e professoras dessa creche. Apresento as duas categorias de análise que elenquei a partir dos dados coletados: O respeito à criança como essencial para o aprendizado; As pequenas ações do fazer educativo do professor que podem possibilitar um espaço para todas as crianças.

No capítulo 7 busco refletir sobre de que forma a educação inclusiva é capaz de possibilitar para todas as crianças, uma aprendizagem significativa.

O capítulo 8 traz algumas considerações finais sobre as possibilidades e limites de se contemplar todos os ritmos diferenciados no planejamento e na rotina do professor.

## 2 PRIMEIRAS VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil tem por costume ser compreendida em um formato diferente das outras etapas do ensino básico. Tem por característica ser um lugar diferente daqueles em que sentamos um atrás do outro, onde temos matérias separadas por área de conhecimento, entre outras características das demais etapas da educação.

E é nesse sentido que devemos buscar compreender que a aprendizagem ocorre nos diferentes espaços e momentos da educação. O aprender acontece em todas as ações, movimentos, inquietações, relações, invenções. É disso que se trata a Educação Infantil. É entender que em todos os momentos podemos viver e experimentar novas aprendizagens. Bujes (2001) destaca que as crianças fazem relações com suas aprendizagens a partir de suas experiências e vivências com o mundo, e é esse o processo que precisamos estimular.

Na Educação Infantil estamos lidando com seres em formação nos mais diferentes aspectos: sociais, cognitivos, motores, psíquicos, físico. É esta criança em formação o nosso principal “objeto de trabalho”. Elas aprendem a cada momento, a cada brincadeira. E é nesse seguimento que a fala da autora abaixo reforça o entendimento de que a Educação Infantil é um mundo novo para as crianças, pois:

A experiência que a criança vive na escola infantil é muito mais completa e complexa. Nela a criança desenvolve modos de pensar, mas também se torna um ser que sente de uma determinada maneira. O desenvolvimento da sensibilidade, o fato de reagir de uma certa maneira frente aos outros e às experiências vividas, o gosto por determinadas manifestações culturais em vez de outras. (BUJES, 2001, p. 20)

Sendo assim, a escola possui responsabilidades que precisa tomar para si. Compreendendo esse espaço como um constante aprendizado, Paniagua e Palacios (2007, p. 101) nos lembram de que a escola possui funções: “[...] uma das funções da educação é ampliar o campo de interesses e motivar para novas atividades e temas”.

Os Cadernos Pedagógicos do MEC (1999) nos alertam ainda para o cuidado ao criarmos os ambientes para as crianças; se faz fundamental que eles favoreçam e deem apoio às crianças, quanto aos seus sentimentos e emoções que muitas vezes as tomam durante essa nova fase da vida e que muitas vezes elas não sabem

organizar e compreender. É importante que esse ambiente favoreça a possibilidade da criança se sentir livre para viver e demonstrar suas emoções.

Um ambiente rico, fomentador, interessante é peça essencial na vida escolar da criança. Se esse meio que a envolve não lhe chamar, não lhe tocar, encantar, não tem porque ter atenção dessa criança. É importante que o ambiente esteja disposto a arrecadar o maior número de crianças que queiram brincar, experimentar, vivenciar.

Logo, um ambiente lúdico, interativo, onde exista o convite para entrar na brincadeira se faz essencial, nesse sentido:

Buscar uma pedagogia da infância significa, então, construir um currículo centrado no **caráter lúdico da aprendizagem** e **qualificar as interações** possíveis das crianças com os adultos (criança/criança, criança/adulto, adulto/adulto) e das crianças com o mundo, através do resgate da imaginação do brinquedo, dos desafios cotidianos, das diferentes formas de expressão/linguagem e de muitos outros aspectos relevantes, envolvidos nessas relações. (MEC, 1999 p. 18. Grifos do autor)

Um currículo integrado com o brincar possibilita aprendizagens muito significativas para as crianças, a partir das relações que estabelecem com o resto do grupo, pois como diz Fortuna (2000, p. 6): “Brincar, então, é um meio de compreender e relacionar-se com o meio”.

O professor precisa ser cuidadoso ao criar um espaço que seja acolhedor e receptivo para essas crianças. Também precisa se colocar no lugar de ator em sala de aula, buscando formas, meios, instrumentos que chamem a criança para dentro da sua proposta. Um professor que esteja disposto a participar, brincar, interagir é um bom aliado das crianças quando fomenta a brincadeira, que se faz tão importante nessa faixa etária; sendo o interagir e o experimentar essenciais para a criança em formação. É importante que ele esteja atento as suas crianças, que perceba cada um a seu modo e a seu jeito, para que possa, então, intervir e possibilitar as melhores opções para tantos “jeitos de ser”.

Sabemos que há inúmeros acontecimentos no dia-a-dia que, por uma série de motivos, não possibilitam que o professor esteja atento, olhando sensivelmente seus alunos. Entretanto, este olhar atento, juntamente com uma escuta sensível, tornam o professor muito mais presente para apoiar seus alunos no dia-a-dia, sendo seu trabalho atentar as suas crianças. E esta é somente uma das várias demandas do

professor. Essas demandas exigem uma postura frente às crianças, uma postura de apoio, atenção e dedicação. Nesse sentido, Corso afirma que tal postura:

Requer que o professor desenvolva um olhar e uma escuta cuidadosos em relação ao modo como as crianças brincam e interagem com os colegas, como resolvem seus conflitos, como expressam os mais diversos sentimentos e como se relacionam com o conhecimento. (CORSO, 2008, p. 25)

O olhar sensível do professor é essencial para que ele exerça a sua profissão. “A observação é um elemento indissociável da reflexão, deixando a professora mais atenta. O acompanhamento subsidiará o conhecimento e o planejamento para a organização do espaço e do tempo da sala de aula” (RODRIGUES, 2004, p. 41). Faz-se fundamental na Educação Infantil, para as crianças, um professor que perceba o seu aluno e o que ele precisa em determinadas situações.

Para que o professor enxergue o tempo individualizado de cada criança é importante que ele esteja muito preparado e, acima de tudo, “doado”. Doado no sentido de querer perceber e apoiar as crianças que não aprendem da mesma forma como a maioria aprende.

Assim sendo, se o objetivo final do aluno é aprender, é vivenciar, experimentar, o professor precisa doar-se ao máximo para que este objetivo final se concretize para o aluno. “**Responder à diversidade** não é possível quando os professores são formados ou treinados, na sua maioria, para a normalidade” (FONSECA, 2012, p. 19. Grifos do autor). Nesse entendimento, sugiro aqui, pensarmos na normalidade, no sentido de norma. Norma, no sentido de regular, de comum, do que devemos seguir como exemplo, de categorizarmos sujeitos como sendo iguais no pensamento, na forma, nas ações, nas experiências e vivências. E acho fundamental deixarmos claro que isso não é possível em lugar algum. Essa forma básica de entender as coisas nos empobrece de uma maneira inenarrável. Pensar que nossas crianças são iguais, que aprendem de forma igual, é mentir para si mesmo e incitar uma educação de péssima qualidade.

Ao longo do meu estudo e observações, busco refletir sobre quem está inserido no planejamento e na rotina escolar diária das professoras, percebendo os desafios e possibilidades que podem surgir na relação com as crianças que não possuem o mesmo ritmo, o mesmo jeito de aprender.

### 3 RITMOS DE APRENDIZAGEM: DIFERENTES POSSIBILIDADES DE APRENDER

Dentro das escolas encontramos um infinito mundo de possibilidades. Quando as crianças chegam, cada uma traz um pouco da sua essência, da sua história de vida, de seus aprendizados prévios. A criança, como diz Zabalza (1998, p. 20), “[...] ao entrar na escola já traz consigo vivências e destrezas (competências de diversos tipos e com diferentes níveis de evolução) que a escola aproveitará como alicerces do seu desenvolvimento”. A escola pode se utilizar desses conhecimentos prévios de cada criança para enriquecer e significar o aprendizado diário, constituindo-as como um grupo que sempre terá novos aprendizados a partir da perspectiva de cada criança.

Na escola podemos aprender inúmeras coisas novas, que talvez não teríamos acesso fora dela. “[...] Educação Infantil é uma etapa eminentemente educativa e, portanto, destinada a tornar possíveis progressos pessoais que não seriam alcançados se a escola não existisse.” (ZABALZA, 1998, p.40). A grande questão é de que forma faremos isso. O aprender não depende apenas de o professor possibilitar momentos de aprendizagem, mas também de a criança tomar para si esse conhecimento, experimentando, provando, testando, ou seja, exercendo um papel extremamente ativo neste processo.

Quando chegam à escola de Educação Infantil, já se constituem como um grupo de crianças e não respondem somente por elas nessa nova experiência de aprendizagem. Agora elas também estão integradas em um grupo, com desejos e experiências. E, nesse sentido “[...] a aprendizagem resultante da interação entre iguais pode ser muito mais rica quanto mais *diferentes* forem os *iguais*” (PANIAGUA; PALACIOS, 2007, p. 89. Grifos do autor)

Há diversidade nas escolas, nas salas de aula, e é essa diversidade que deixa a vida muito mais rica, pois a troca é essencial nesse processo de aprendizagem. Como falam os autores acima, a experiência de conhecer o diferente pode ser enriquecedora. Desse modo, a escola precisa garantir uma educação de qualidade para todas as crianças. O aprendizado de cada uma é único e a escola tem por obrigação atentar a esses diferentes modos de aprender, assim o autor Fonseca nos fala da obrigação da Educação:

[...] assegurar a todos os estudantes, sem exceção, independentemente da sua origem sociocultural e da sua evolução psicobiológica, a igualdade de oportunidades educativas, para que, desse modo, possam usufruir de serviços educativos de qualidade, conjuntamente com outros apoios complementares. (FONSECA, 2012, p.09)

Sabemos que os diferentes modos de aprender, dentro da escola, exigirão do professor uma dedicação maior, mas precisamos buscar uma maneira flexível de resolver esses impasses para uma educação que possibilite o pulsar dos diferentes ritmos de aprendizagem na escola. Logo, para que possamos criar um ambiente que respeite os diferentes ritmos de aprendizagem, se faz necessário pensarmos em um currículo mais abrangente. Com esse pensamento, Beyer (2005) reforça que um currículo aberto, mais amplo, nem tão delimitador, pode possibilitar um melhor ambiente para as crianças com ritmos diferenciados, tendo em vista que o professor terá mais liberdade para trabalhar com diferentes intervenções com seus alunos, e poderá tentar facilitar o acesso de diferentes crianças às atividades.

Respeitar os diferentes tempos e ritmos para aprender requer um olhar atento para os tipos de rotinas e planejamentos da Educação Infantil que estamos propondo-nos a praticar. Sendo assim, a autora Warschauer nos alerta para uma das funções da rotina, quando diz que:

É através da rotina que o tempo e o espaço se estruturam para a criança (a hora da Roda, a hora do lanche, a arrumação das mesas e dos materiais, etc.). A rotina orienta a criança a se organizar dentro de um espaço e tempo determinados. (WARSCHAUER, 1993, p. 66)

Precisamos ter cuidado com as inflexibilizações que a rotina pode nos submeter. A atenção e a rigidez que temos ao cumprir os horários determinados pela escola podem não estar de acordo com a proposta que estamos ofertando. Precisamos nos questionar sobre seu real sentido para as crianças. Está de acordo? As crianças conseguem acompanhar assim? Preciso mudar algo?

Para isso, professores e professoras precisam estar atentos às crianças, como foi dito no capítulo anterior, para que possam perceber o que elas demandam e possibilitar um aprendizado rico e com sentido. Algumas apresentarão necessidades diferentes das outras, pois há diversidade na escola. Precisamos compreender que diferentes corpos pulsam dentro da escola e que eles precisam ser respeitados. É nesta perspectiva que o conceito de ritmos diferenciados de aprendizagens se baseia, nas diferentes formas de aprender que as crianças

apresentam, pois nenhum ser humano é igual ao outro, e em consequência, não aprende igual ao outro. Saber respeitá-los, ao invés de julgá-los e estigmatizá-los é nosso papel. Nós como professores temos o desafio de incluir todos em nossas salas de aula:

Um currículo inclusivo baseia-se no princípio de que as boas práticas são apropriadas a todos os alunos, de forma a conseguir-se uma aprendizagem significativa para cada aluno. Dessa forma, é indispensável que o docente possua conhecimentos que lhe permitam ensinar, na mesma classe, alunos com capacidades diferentes e com níveis diferenciados de conhecimentos prévios. (ALMEIDA, 2012, p. 65)

Somos nós professores que faremos isso para as crianças que, por uma série de fatores, não conseguem seguir o mesmo ritmo da turma, das demais crianças, seja por alguma deficiência, seja por alguma dificuldade de aprendizagem (transitória ou não), flexibilizando e possibilitando uma escola possível para qualquer criança.

Talvez não consigamos nos esforçar para que isso ocorra sempre, todos os segundos, minutos e horas dentro da Escola de Educação Infantil; mas, se fizermos um pouco de cada vez já será um grande passo, porque compreendo que a intenção e o fazer do micro para o macro já nos torna criadores dessa possibilidade.

## 4 PLANEJAMENTO E ROTINA: O DESAFIO DE CONTEMPLAR OS DIFERENTES RITMOS DE APRENDIZAGEM

Neste capítulo trarei algumas concepções sobre planejamento e rotina, compreendendo que ambos são essenciais para uma educação de qualidade para as crianças pequenas. Ao planejar estamos pensando, refletindo sobre nosso grupo de crianças, sobre a nossa turma e os colocando como principais atores do nosso trabalho. O mesmo ocorre com a rotina, de modo que a forma como proponho a execução do meu planejamento fará toda a diferença para as crianças.

Pensar em contemplar todas as individualidades e singularidades é um desafio, por conseguinte, é importante que estejamos dispostos e preparados, pois, ao fim e ao cabo, essa é a profissão a qual nos propomos a seguir.

### 4.1 PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ostetto (2000, p. 177) nos revela que: “Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças”. Planejar para crianças pequenas é isso, é uma viagem constante onde estamos sempre aprendendo e trocando experiências.

Ainda nesse sentido, Porciúncula (2007) nos lembra que o planejamento pedagógico e a estruturação das ações do professor possibilitam uma maior organização dos momentos selecionados pelo docente, e também passa para as crianças uma maior segurança e confiabilidade nas propostas que o professor irá trazer.

Fusari (1990, p. 45. Grifos do autor) apresenta outro conceito sobre planejamento, a partir da ideia de que planejamento não é apenas uma lista, onde colocamos as atividades selecionadas, alguns objetivos: “É preciso esclarecer que planejamento não é isto. Ele deve ser concebido, assumido evidenciado no cotidiano da prática social docente, como um **processo de reflexão**”. É dessa forma que compreendo que o planejamento deve ser trabalhado na Educação Infantil, além de

uma seleção de atividades e tarefas a realizar, planejamento é momento de reflexão sobre os sujeitos que estou me relacionando, é sobre eles, sobre aprender com eles. Não existe possibilidade alguma de resumir isso à lista de atividades e nos darmos por satisfeitos. Há muito mais nesse processo de planejar.

Na Educação Infantil, planejar vai muito além de organizar as áreas do conhecimento e contemplá-las ao final do ano. O planejar na Educação Infantil se trata de uma série de questões: encarar, enfrentar, entrar na brincadeira e brincar de verdade, desafiar-se, conhecer-se e conhecer os outros, e nesse sentido precisamos lembrar que “A criança, através das relações que estabelece com as pessoas que constroem estes significados, vai entendendo este mundo simbólico, tal como as pessoas o “representam”, o “valorizam”, o “significam”.” (MEC, 1999, p. 20).

Para isso, se faz necessário um planejamento bem elaborado, um planejamento flexível, integrado e coerente com a realidade cultural e social das crianças para uma boa relação, tanto entre elas, quanto com o professor e com o aprender. Pensar que cada sujeito é único nas suas singularidades é o primeiro passo para respeitá-lo como ser humano presente em nossa escola, justamente o que Jesus *et al* (2013), destaca ao falar que cada vivência e experiência é única para a pessoa que a viveu. Cada criança vivencia a seu modo, ao seu jeito, e é o professor quem deve estar atento a todas essas questões.

Essas particularidades do aprender de cada sujeito precisam ser respeitadas, principalmente pelo professor e pelos seus colegas, em qualquer contexto. Cabe ao professor compreender essas singularidades, vivências, aprendizagens e partilhar com o grande grupo. Conhecer outras formas de aprender também é aprender! E um aprender muito rico. Nessa relação de aprender e conhecer o outro, o professor traz muito de sua vida, de suas concepções e experiências para a sala de aula, conforme destaca Rodrigues:

Também é fato que a compreensão dos processos e práticas pedagógicas supõe levar em consideração as características culturais das próprias professoras, os saberes, os referenciais, os pressupostos, os valores que estão subjacentes, de maneira por vezes contraditória, à sua identidade profissional e social. (RODRIGUES, 2004, p. 24).

É praticamente impossível um professor separar suas vivências, relações com o mundo e experiências próprias do cotidiano escolar e das relações que estabelece na sua convivência com as crianças, e não as influenciar, de certa forma. O ser

professor implica em muitas complexidades que, às vezes, podem fugir de nosso controle se não estivermos preparados e comprometidos. Nóvoa (2007) nos lembra que não podemos separar o lado profissional do pessoal na docência. As duas facetas se misturam no processo de ensino aprendizagem, e são essas a essência e a beleza dessa profissão, mas devemos estar preparados.

Saber lidar com essa miscigenação de pessoas, pensamentos, ideias, culturas, aprendizados faz parte da vida. As crianças que estão no começo de seu processo de vivência precisam ser apoiadas nesse momento. Nesse sentido, “[...] uma visão flexível e que reconheça o papel e o valor das diferenças permite uma consciência maior das possibilidades e dos recursos de cada um do que uma visão rígida e de “corte único”.” (PANIAGUA; PALACIOS, 2007, p. 104). O professor que enxerga essas possibilidades e as articula em seu planejamento poderá enriquecer e muito sua sala de aula.

Ostetto (2000) nos lembra que o planejamento deve acontecer de forma integrada, contextualizada com a realidade do grupo de crianças e professoras (es) que ali estão, para que se tornem pertencentes ao grupo.

Cabe ao professor ter essa consciência ao pensar no seu planejamento, visto que é preciso criar mecanismos onde todas as crianças estejam inseridas nesse aprender. Nessa direção, é necessário ter clara a noção de que nenhum ser humano é igual ao outro, portanto precisamos respeitar as crianças, possibilitando um aprender para todos e todas, de acordo com a fala da autora:

Atender à diversidade na educação e, especificamente na educação infantil é um dos maiores desafios que precisamos enfrentar, porque o desrespeito ao tempo da criança e a sua maneira de aprender, somado a não valorização do seu saber, são pontos de partida para a construção de dificuldades de aprendizagem. (CORSO, 2008, p. 24)

Sendo assim, Zabalza (1998) nos lembra sobre a importância que o profissional de educação precisa dar a sua profissão, ao seu lugar na sociedade, pois não podemos nos colocar na categoria de pessoas que estão cuidando das crianças nos períodos em que seus pais não o podem fazer. Estamos em um espaço de ensino e aprendizagem e, nesse espaço, nós professores estamos capacitados a (con)viver nesse lugar de aprendizagem, de troca, de vivência, mediando as relações e apoiando as crianças nesse processo.

Portanto, o professor possui uma imensa responsabilidade social, de modo que somos nós professores que estamos formando seres humanos em diferentes situações cotidianas dentro da escola. Como aponta Warschauer (1993, p. 24), “Enfrentamos então o desafio de formar homens criativos, críticos e conscientes, capazes de dialogar com pessoas diferentes, enriquecendo-se com a diversidade, no sentido de criar soluções para os problemas atuais [...]”.

Planejamentos engessados, feitos para crianças idealizadas ao invés das reais, baseados em atividades propostas para sentar, desenhar e pintar, provavelmente não irão contemplar aquela criança que não se contenta em apenas pintar e desenhar, ou então, ficar sentada por determinado período de tempo (que por algumas vezes, não é bem organizado e acaba sendo desproporcional para a produção da atividade de fato) e já levanta para passear, para passar o tempo ou porque simplesmente se desinteressou.

Paniagua e Palacios (2007, p. 92) possuem uma fala que vem muito a favor desse pensamento quando dizem que “Os ritmos da sala de aula e da escola devem respeitar essas diferenças de necessidades”. Necessidades pessoais de cada criança que devem ser levadas em consideração a todos os momentos e, principalmente, no momento de planejar.

São as crianças que nos demonstram um tempo diferente, um ritmo diferente que, em grande parte dos planejamentos, não estão contempladas, pois é exigido delas o sentar, o ficar quieta, o completar a tarefa, entre outras solicitações, que acabam por travar e limitar sua autonomia, iniciativa e criatividade, justo na Educação Infantil, local que deveria ser de abertura, de trocas, de experiência, de descoberta.

Não obstante, algo que devemos levar em consideração é que só poderemos pensar em planejamentos flexíveis, adequados e integrados às necessidades do grupo de crianças se as conhecermos. Não podemos supor o que são capazes ou não de realizar, porque só elas podem nos mostrar quem são, como são, até onde podem ir. Elas é quem nos guiarão para o modo como podemos apoiá-las no seu processo de aprendizagem, para que possam aprender cada vez mais. Somente a partir do conhecimento das possibilidades e limites das crianças é que poderei, como professora, apoiá-las e incentivá-las no processo de aprender dentro da escola.

## 4.2 ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir do conceito de Barbosa sobre o termo rotina, busco entender para quem as rotinas são pensadas, pois como define a autora:

Rotina é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil. As denominações dadas à rotina são diversas: horário, emprego do tempo, sequência de ações, trabalho dos adultos e das crianças, plano diário, rotina diária, jornada, etc. (BARBOSA, 2006, p. 35).

Logo, de que forma as crianças com ritmos diferenciados de aprendizagens estão ou não inseridas nestas rotinas na Educação Infantil? Esta é uma das questões que me proponho a observar neste estudo, tendo em vista que, no decorrer de minhas práticas docentes, as rotinas sempre foram consideradas essenciais para a compreensão das crianças sobre a sequência dos acontecimentos que irão ocorrer ao longo do dia:

As rotinas atuam como as organizadoras estruturais das experiências cotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido, e ainda, substituem a incerteza do futuro (principalmente em relação às crianças com dificuldade para construir um esquema temporal de médio prazo) por um esquema fácil de assumir. O cotidiano passa, então, a ser algo previsível, o que tem importantes **efeitos sobre a segurança e a autonomia**". (ZABALZA, 1998, p. 52. Grifos meus).

A grande questão que devemos levar em consideração é a importância que a rotina tem na vida das crianças, porquanto Barbosa (2015) afirma que a repetição é importante para o aprendizado da criança, para o sentido de continuidade que podemos dar as nossas ações. Contudo, a rigidez com que se traz a rotina e a dureza das ações e atividades que devem ser seguidas, pode trazer outra impressão sobre o que, de fato, deveria ser a rotina:

As rotinas podem tornar-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos; quando se tornam apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agir e a repetir gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio. (BARBOSA, 2005, p 39)

É essa fixidez na rotina que, por vezes, pode acabar não permitindo que apareçam as diferentes culturas, experiências e modos de ser das crianças e pode, por consequência, não permitir que os diferentes modos de ser se adaptem a ela. Em algumas situações, as rotinas não respeitam o ritmo em que a criança se encontra. As rotinas podem criar certas dificuldades na relação das crianças com os seus tempos. Dessa forma, Barbosa (2006, p. 148) nos alerta que: “[...] há uma contínua tensão entre o ritmo interno da criança e o ritmo externo da regulação social, tensão permanentemente observada nas turmas de Educação Infantil”. Nesses momentos se faz fundamental a presença de uma professora ou professor que perceba e esteja atento a essas questões.

Por isso, a rotina não pode ser algo (de)limitador ou rígido. É preciso ter certo cuidado para que a rotina não rotule as crianças como “não capazes”, não respeitando o seu momento de desenvolvimento; mas sim que permita à criança que apresenta um ritmo diferenciado dos demais, sentir-se pertencente ao grupo, a partir de uma intervenção diferenciada da professora.

Faz-se essencial ter uma questão muito clara, no sentido de que, nenhuma criança parte do mesmo ponto das aprendizagens e conhecimentos. Cada uma vem de sua cultura, de seu movimento, de seu tempo, de sua realidade e a rotina que conseguir contemplar esses diferentes seres, a partir de uma utilização flexível dos horários, das programações, atividades e planejamentos, será de uma riqueza incrível. Assim, precisamos respeitar as crianças e compreender o tempo de cada uma, visto que, como diz o autor Beyer (2005, p. 40): “As experiências de integração escolar devem sempre preservar a condição de voluntariedade dos seus participantes”. Compreender o seu momento, sua individualidade, é fundamental para o bom andamento, para um bom convívio, um bom ambiente, na Educação Infantil.

Bondía (2002, p. 21) nos lembra que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. É esta a importância do respeito à história, à vida, à vivência que a criança traz para dentro do contexto educacional. Encaixá-la dentro de uma rotina pragmática, metódica, pode não ter sentido nenhum para a criança. Cada criança aprende do seu modo, do seu jeito e é isso que me proponho a pensar; que a escola valorize esses diferentes ritmos de aprender e modos de ser, a partir de uma rotina que inclua todas as crianças, sem exceção.

É importante compreender as reais consequências que as rotinas engessadas e as práticas reguladoras de professores e professoras na Educação Infantil podem causar no aprendizado das crianças pequenas, no sentido de restringir suas trocas e vivências, delimitando as aprendizagens apenas ao que os docentes acham importante. As construções que as crianças fazem ao longo da sua vida, tanto na escola quanto em outros espaços, precisam ser consideradas. A partir do respeito e consideração que a criança vai ter de seus educadores, ela vai aprender a respeitar as diferenças, as diversas formas de expressões culturais que existem no mundo. É ali que ela se constitui como um sujeito que respeita a diferença na sociedade. Bujes chama isso de educação, quando afirma que:

Este processo de constituição dos sujeitos no mundo da cultura é o que chamamos de educação – o fenômeno pelo qual a criança (mas também os jovens e adultos) passa não apenas a absorver a cultura do seu grupo, mas também a produzi-la e a ativamente transformá-la. (BUJES, 2001, p.18).

A criança aprende com o mundo e quando isto é considerado pela professora, surge ali a possibilidade de criarmos novas relações com as coisas que nos tocaram ao longo da vida, transformando isto em experiência e aprendizado. É a partir desse processo de conhecer a realidade que nos cerca, que podemos agir sobre ela. Esse caminho começamos a percorrer na Educação Infantil.

## 5 METODOLOGIA DE PESQUISA

Trata-se de um estudo de cunho qualitativo, realizado ao longo do último semestre do curso de Pedagogia, em uma creche na zona leste de Porto Alegre, com uma turma de Maternal I, sendo composta por 17 crianças e 3 professoras que se utilizam da docência compartilhada. Essa instituição de ensino foi escolhida pela sua disponibilidade e também por ser referência no campo dos estágios obrigatórios da FACED/UFRGS, devido a sua proposta pedagógica.

O estudo tem como principal foco atentar para a forma como o planejamento e a rotina são aplicados nesse espaço educacional (sala de aula, pátio, refeitório) e verificar se as crianças com ritmos diferenciados são contempladas no planejamento diário do professor e na rotina de sala de aula.

Godoy (1995) destaca que a pesquisa qualitativa possui características muito mais humanizadas, mais pessoais, como segue sua fala abaixo:

De maneira diversa, a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estático na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. (GODOY, 1995, p. 58).

### 5.1 TEMÁTICA DA PESQUISA

A escolha do tema para esta pesquisa veio se constituindo ao longo do curso de Pedagogia, onde busquei em minhas práticas ser uma professora sensível, perceptiva. E foi a partir desse olhar e construção reflexiva que me identifiquei com a temática da Inclusão Escolar na Educação Infantil. Meus questionamentos giravam em torno das seguintes questões: De que forma se dá a inclusão na sala de aula, dia após dia? Quais as ações dos professores para incluir ou não o aluno que apresenta um ritmo de aprendizagem diferenciado dos demais?

Doravante, surgiu uma grande inquietação que se agigantou no estágio docente obrigatório do curso quando, durante os três meses e meio de estágio, tive uma aluna com um ritmo diferenciado de aprendizagem que possuía algumas dificuldades para participar de certos momentos com o grande grupo, por conta da ausência da fala e da dificuldade de interação com o resto da turma. Tendo este desafio como professora, busquei, ao longo de toda minha prática, incluí-la nos momentos do planejamento (atividades mais dirigidas) e da rotina (rodinha, horas de conversa e troca de experiências).

Pensando assim, no que de fato deve ser feito para que essas crianças estejam incluídas na sala de aula, não só na teoria, mas também na prática, questiono-me sobre de que maneira as crianças que não possuem o mesmo ritmo das demais crianças, conseguem desenvolver suas aprendizagens. De que forma essas crianças que apresentam uma diversidade de ritmo se incluem e são incluídas nas ações selecionadas pelos professores e que chamamos de planejamento e rotina.

Questiono-me sobre: De que forma o planejamento e a rotina favorecem/possibilitam o aprendizado de crianças com ritmos diferenciados de aprendizagem em uma turma de Educação Infantil?

## 5.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

### 5.2.1 Objetivo Geral

Observar como são contemplados os diferentes ritmos de aprendizagem em uma turma de Maternal I, tendo como foco de análise a rotina e o planejamento proposto.

### 5.2.2 Objetivos Específicos

Os objetivos específicos da pesquisa são:

- 1) Analisar qual espaço a criança com ritmo diferenciado de aprendizado tem na rotina/planejamento da Educação Infantil;
- 2) Refletir sobre o aprendizado das crianças com diferentes ritmos de aprendizagem na Educação Infantil;
- 3) Discutir as intervenções pedagógicas feitas pelas professoras da Educação Infantil com as crianças que apresentam ritmo diferenciado de aprendizagem;
- 4) Observar a prática pedagógica das professoras em relação aos alunos com ritmos diferentes de aprendizado nas suas salas de aula.

### 5.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram da pesquisa um grupo de 17 crianças que possuem entre dois e três anos de idade, de uma turma de Maternal I, de uma creche localizada na zona leste de Porto Alegre. A escolha pela instituição e faixa etária se deu em função da disponibilidade da mesma e interesse pela faixa etária.

Ainda são sujeitos dessa pesquisa as três professoras que possuem docência compartilhada e que se envolvem de maneira direta com as crianças.

Os nomes dos participantes dessa pesquisa são fictícios e as autorizações necessárias para observação e entrevistas foram concedidas e estão anexadas nos anexos e apêndices deste trabalho.

## 5.4 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Utilizei a observação como um dos instrumentos de coleta de dados para a pesquisa, visto que somente olhando as crianças em seu ambiente é que poderia me apoiar em dados que, de fato, fossem reais e concretos. A observação atenta, sensível e focada, foi essencial para que eu pudesse perceber de que forma o planejamento e a rotina contemplam a participação efetiva de todas as crianças no dia-a-dia escolar. Quanto a isso, Freire (2008) nos fala que:

Observar é focar a escuta e o próprio silêncio em uma ação reflexiva, avaliativa, sobre elementos da prática que se quer pesquisar, estudar. Os focos da observação estão centrados no próprio processo de aprendizagem, na dinâmica do grupo e no ensinar do educador. (FREIRE, 2008, p. 133).

Sendo assim, direcionei meu foco para os diferentes ritmos de aprendizagem que poderiam, ou não, surgir durante a observação, atentando, assim, para a forma com a qual as professoras buscam contemplar as crianças com ritmos diferenciados no seu planejamento/rotina, de modo que estas se sintam pertencentes ao grupo e que se efetive o aprendizado.

Ainda sob o aspecto da observação, os autores Victora, Knauth, Hassen (2000) trazem em suas falas que:

A justificativa para o procedimento de observação está no pressuposto de que há muitos elementos que não podem ser apreendidos por meio da fala ou da escrita. O ambiente, os comportamentos individuais e grupais, a linguagem não verbal, a sequência e a temporalidade em que ocorrem os eventos são fundamentais não apenas como dados em si, mas como subsídios para a interpretação posterior dos mesmos. (VICTORIA; KNAUTH; HASSEN; 2000, p. 62)

Foram realizadas observações durante o turno da manhã, por 3 horas diárias, no período de 10 dias, totalizando 30 horas de observação. As observações começaram no dia 02/10/2015 e finalizaram no dia 27/10/2015.

Os registros das observações, que constituem em meu diário de campo, também foram de extrema importância, de modo que, após as observações, o registro do que fiz foi fundamental para sistematizar as experiências que pude observar.

Outro instrumento utilizado para coleta de dados foi a entrevista semi-estruturada, aplicada com as professoras do turno observado. Segundo Delval (2002), esse tipo de entrevista se constitui em:

[...] Perguntas básicas comuns para todos os sujeitos, que vão sendo ampliadas e complementadas de acordo com as respostas dos sujeitos para poder interpretar o melhor possível o que vão dizendo. As respostas orientam o curso do interrogatório, mas se retorna aos temas essenciais estabelecidos inicialmente. É o tipo de entrevista mais empregado na pesquisa. (DELVAL, 2002, p. 147).

Para realizar a entrevista foram feitas as seguintes perguntas para as professoras:

1. Nome e formação?
2. Porque ser professora?
3. De que forma tu constituíste teu planejamento? Semanal, mensal, semestral? Projetos, datas comemorativas?
4. Na tua escola o planejamento é feito de forma coletiva ou individual?
5. O planejamento é apresentado e discutido com alguém da instituição?
6. O que é essencial no teu planejamento? Que aspectos norteiam o teu planejamento, ou seja, quando planejas para a tua turma, quais os pontos que te norteiam?
7. Como é possível contemplar todas as crianças nos teus planejamentos e atividades propostas? Justifica a tua resposta.
8. E sobre a rotina: tens flexibilidade para organizar a tua rotina com as crianças?
9. Quais pontos de rotina são rígidos (orientados pela escola) e quais são mais flexíveis?
10. De que forma é possível contemplar todas as crianças nas rotinas organizadas?

Para a análise deste estudo, optei por focar nas perguntas de número 6, 7, 8, 9 e 10.

Foram escolhidos esses instrumentos por entender que eles dão conta da essência da inquietação da minha pesquisa, em virtude de que através do olhar

sensível e da escuta perceptiva, pude entender um pouco mais sobre o tema escolhido. No mesmo sentido, Delval (2002) afirma que:

A estratégia geral da pesquisa científica é sempre a mesma: diante de um fenômeno discordante, um fenômeno que chama a atenção, formula-se uma hipótese relacionada com nossos conhecimentos anteriores e examinam-se as consequências dessas hipóteses para a explicação desse fato e para outros semelhantes. (DELVAL, 2002, p.30).

## 6 CATEGORIAS DE ANÁLISES

Neste capítulo serão apresentadas duas categorias de análises que foram elencadas a começar dos dados coletados como essências para uma discussão e análise maior. A primeira trata sobre o respeito que devemos ter pelos sujeitos que estão dentro da creche, antes de pensarmos em planejamento, rotina e inclusão. E a segunda fala sobre as pequenas ações que nós, como educadores, podemos articular para que possamos contemplar as crianças com ritmos diferenciados na rotina e no planejamento escolar.

### 6.1 RESPEITAR O RITMO DE CADA UM É ESSENCIAL

Sabemos que respeitar as pessoas se faz fundamental para uma boa relação dos sujeitos com a sociedade. Porém, pensamos assim para com as crianças? Durante uma das entrevistas, através da fala de uma das professoras, entendi que antes de contemplar, criar estratégias para os diferentes ritmos, é preciso respeitá-las nas suas ações e intenções, para que essas crianças que não possuem o mesmo ritmo dos demais possam se sentir incluídas e pertencentes a esse grupo dentro da escola. Precisam sentir-se respeitadas pela sua forma de ser, agir e aprender, como diz a Professora 1:

“[...] é respeitar o ritmo de cada criança assim, porque, eu vejo muito professor, em que aqueles que estão em outro ritmo, são muito mais cobrados do que os outros. E acho que não é por aí, ele tem o ritmo dele, ele tá no nível dele. [...]”

Ao pensar nessa situação, remeto-me as observações realizadas, onde o desejo das crianças de brincar de fantasia durante praticamente a manhã toda foi respeitado. Do mesmo modo, destaco o cuidado que as professoras demonstraram

ter com os sentimentos e aflições das crianças, quando, por exemplo, no horário de chegada, elas tinham dificuldade ao entrar na sala. As professoras percebiam que as crianças precisavam de uma atenção maior, como um colo, um carinho, uma palavra mais forte em alguns momentos. Tais atitudes demonstravam o respeito por aqueles seres humanos que ali estavam, bem como a atenção e interesse por esses sujeitos.

Entretanto, outros momentos observados eram diferentes, quando, por exemplo, ao estarem em roda, algumas crianças não conseguiam permanecer sentadas, quietas e atentas à música ou à história que era contada, mas as professoras insistiam para que as crianças permanecessem naquele momento, sentadas e participando da proposta.

Nesse momento reflito sobre como nós docentes enfrentamos alguns dilemas ao longo de nossas vidas de professores e professoras, ao propormos atividades, momentos em que nem sempre todas as crianças irão sentir-se pertencentes, inclusas; sobre este aspecto a autora Carmen (2002) afirma que:

Se o que queremos é considerar todas as crianças do grupo-classe, parece necessário que as atividades sejam seqüenciadas e diversificadas de acordo com seu grau de dificuldade, do menor para o maior, de forma que todos os alunos estejam realizando alguma tarefa adequada a suas capacidades (nem muito difícil, o que levaria a um bloqueio na aprendizagem, nem tão fácil que não envolva atividade interna construtiva, o que produziria tédio e falta de interesse). Enfim, as atividades devem proporcionar situações para que as crianças possam sentir-se competentes e ter algum tipo de sucesso na tarefa. (CARMEN, 2002, p.60.).

Portanto, se faz fundamental que o planejamento, a proposta e a rotina sejam diversificados, para que assim se alcance todas as crianças em suas inúmeras singularidades, estilos e ritmos de ser e aprender. Sacristán (2002, p.35) afirma que “Uma pedagogia diferenciada tem de ser uma educação interessante e desafiadora para cada aluno, motivando o seu esforço.”. Faz-se fundamental uma proposta interessante, que desperte a vontade de fazer parte do momento, da atividade, da brincadeira.

Durante as observações realizadas na escola, as professoras buscam, na medida do possível, diversificar as propostas no dia-a-dia (inclusive isso está presente na fala da professora 3, logo abaixo). Todavia, é interessante notar que, ao serem perguntadas sobre de que forma podemos contemplar todas as crianças no

planejamento, aparecem respostas muito parecidas das três professoras entrevistadas:

Professora 1:

“Bah contemplar todo mundo é muito difícil né! Nós temos aqui, por exemplo, 17 crianças e tu já viu que tem várias de diferentes níveis. Enquanto uma sabe as cores outra está aprendendo a falar. Então é bem complicado! Eu acho que é que nem eu te falei antes assim a gente faz, pensa de um jeito geral que realmente a turma está precisando, e o que a gente precisa trabalhar com eles. E esses que estão em ritmos diferentes da maioria da turma, por exemplo, a gente tenta adaptar. Porque a gente não cobra (não é não cobrar) desses que estão em um ritmo diferente do resto da turma, é respeitar o ritmo de cada criança assim. Porque, eu vejo muito professor, que aqueles que estão em outro ritmo, são muito mais cobrados do que os outros, e acho que não é por aí, ele tem o ritmo dele, ele tá no nível dele e não forçar as coisas assim. É deixar acontecer assim (não é deixar acontecer), mas é respeitar o aluno assim. E não tem como contemplar todos em um planejamento só e pronto. Em qualquer faixa etária, não existe, não consigo!”

Professora 2:

“Eu acho que é impossível. Porque cada um tem um ritmo diferente, cada uma traz uma bagagem diferente, né então, por isso eu acho importante a gente diversificar bastante as propostas. Porque de repente ofereço uma música para aquela criança x não quer dizer nada, mas na proposta que eu vou fazer na semana que vem, na proposta que eu vou trazer amanhã, bom tocou aquela criança de alguma forma. Tu vai tentar contemplar com a diversidade de propostas. Tu vai trazer tanta coisa que alguma coisa vai ter que tocar naquela criança.”

Professora 3:

“Não é possível contemplar todas as crianças em todos os planejamentos. Infelizmente não tem como a gente fazer isso, não tem mesmo. Então a gente pensa é no que está mais emergente, no que está aparecendo mais na turma, qual criança está necessitando mais de uma atenção especial agora, sabe. Então isso da autonomia que eu falei agora, é o que Marcos precisa, o Vinicius precisa sabe se desprender um pouco, e conseguir se organizar né, são essas coisas né! Enquanto eu poderia estar fazendo outro projeto, por exemplo, com a Vanessa, com o Tiago e com o Vanderlei. Então, não tem como contemplar todos eles, mesmo pela faixa etária igual, tu vê a discrepância entre a Denise, e o Antônio, enorme né! Então não tem como contemplar todo mundo. Tu vai pensando pequenas ações que podem contribuir com aquela criança no dia-a-dia, tipo ah um colinho sabe, ou uma mão mais firme e ir contribuindo nesse sentido, porque eles precisam, eles demandam e tu não consegue fazer pra todos. Por mais que tu tente um projeto ou um planejamento que contemple todo mundo, tu vai conseguir o geral, que no geral, o que que na maioria... Não vai conseguir a individualidade de cada um, então essa individualidade é nas pequenas coisas, é na rotina, é no dia-a-dia, é no conversar, porque no planejamento é muito difícil.”

É interessante observar que as professoras respondem que não há como contemplar todas as crianças no planejamento, não obstante me demonstram possibilidades quando oferecem propostas diferentes ao longo dos dias observados, inclusive, em algumas práticas percebidas, elas se utilizam das propostas que foram exemplificadas na entrevista. Acho que essa questão de não se enxergar como possibilitadora de um planejamento e rotina para todas e todos, e não conseguir fazê-lo a todo o tempo, traz esse sentimento de incapacidade. Quanto a isso, Beyer (2005, p. 62) nos alerta justamente para esse olhar crítico que criamos sobre nós mesmos, docentes, quando diz que: “Por mais excelente que seja a atuação de qualquer professor, as melhores intenções e esforços pedagógicos não responderão às demandas específicas que determinados alunos apresentam em sua aprendizagem [...]”.

Percebo, por exemplo, na fala da professora 2, que na rotina podemos alcançar as individualidades de cada um, através das propostas que ela mesma exemplifica.

Nessa perspectiva, penso que, como um primeiro passo, a rotina pode facilitar o encontro com essas crianças que não aprendem do mesmo jeito, para que depois possamos pensar no planejamento. Por exemplo, o planejamento talvez alcance a todos ao longo do seu desenvolvimento, por ser algo pensado de forma mais geral, de acordo com as necessidades do grande grupo, da turma de crianças. Contudo, na rotina, no dia-a-dia, no fazer educativo, irei alcançar essas crianças que possuem ritmos diferentes com diversas propostas e com pequenas ações da minha prática docente.

O que proponho é que o planejamento deve sim, ser pensado para todos. A grande questão é que, a partir da minha execução, a partir da rotina, do manejo diário com as crianças é que possibilitarei um planejamento mais amplo, abrangendo todos os ritmos para as propostas e atividades pensadas.

Desse modo, a grande questão, então, é transformar algumas pequenas ações, algumas pequenas propostas da minha ação, em algo maior, que, aos poucos, possibilite um planejamento, e quem sabe um currículo pedagógico possível para todos os ritmos.

Por conseguinte, a autora abaixo, nos alerta para questões importantes que devem ser levadas em consideração, na tentativa de propiciar essa proposta:

Cada criança encontra e tem seu tempo para atuar e terminar o que começou; tempo e oportunidade para estar só, em dupla, em pequeno grupo, em um grupo maior e com o educador; tempo para atividades e jogos espontâneos e o tempo para os jogos mais planejados. (CARMEN, 2002, p. 57).

Ou seja, o respeito a esse indivíduo que está a nossa frente, ao nosso lado, em movimento, aprendendo a cada instante, é peça chave para que seu tempo de aprender seja considerado. As pequenas ações que menciono serão discutidas na próxima categoria de análise.

## 6.2 AS PEQUENAS AÇÕES DO FAZER EDUCATIVO

Talvez, nesse grande processo de buscar contemplar todas as crianças com ritmos diferentes, uma das possibilidades para que isso, de fato aconteça, é pensar nas pequenas ações do fazer educativo, porquanto partimos da ideia de que um único planejamento para todas as crianças não seria capaz de contemplá-las nas suas singularidades, nas suas individualidades. Um planejamento e uma rotina únicos, não contemplam os diferentes ritmos das crianças, mas as pequenas ações podem causar um grande efeito para a inclusão delas, e são essas ações que devem ser pensadas e realizadas pelos professores, a começar de um planejamento flexível e de uma rotina possível.

Como podemos então, partindo de nossos fazeres educativos, possibilitar um espaço que seja de todos, para todos e com todos? Carmen (2002) nos dá algumas pistas para que possamos viabilizar esse trabalho com as crianças pequenas.

A primeira delas é entender que nenhuma criança é igual à outra, logo nenhuma aprende da mesma maneira, portanto nós professores não podemos nos basear em apenas uma “estratégia didática”. A segunda é que as crianças já possuem aprendizados anteriores e que devemos levar isso em consideração na vivência cotidiana da escola, buscando relações e estabelecendo conexões com as experiências dessas crianças. A terceira e última que quero destacar sobre as pistas que a autora nos aponta, é que não podemos deixar de lado o interesse da criança. Ninguém consegue aprender se não estiver envolvido e querendo esse aprender para si. Os docentes precisam se propor a fazê-las e executá-las. Podemos mudar o dia-a-dia da escola e, a partir dessa mudança, realizar uma ideia de ação que vá do micro para o macro; ou seja, a partir de ações e práticas realizadas a cada dia, podemos refletir sobre de que forma um planejamento e/ou até mesmo um currículo escolar pode ser pensado para todos os ritmos e estilos de ser e aprender.

Dessa forma, parto da ideia de que um planejamento capaz de contemplar todos os diferentes ritmos de aprendizagem em todos os momentos pode ser um desafio enorme, como já vimos nas falas das professoras na sessão anterior. Logo, precisamos de algo que vá além de um planejamento completo e de acesso a todos. Falo de um currículo, de uma proposta pedagógica, algo que transcenda a prática, mas que faça parte da instituição. E sabemos que esse percurso é longo.

Um currículo integrado, mobilizado, onde seja possível a participação de todas as crianças em diversos momentos, de acordo com a proposta pensada. Planejamentos que sejam capazes de contemplar as diferentes formas de aprender. Rotinas que respeitem as singularidades, as diferentes maneiras de aprender, que compreenda o momento de cada criança, de cada fase do desenvolvimento. Nesse âmbito, a autora Carmen (2002, p.56) afirma que: “Um projeto educacional que entenda que deve considerar todos os alunos percebe que existe diversidade de experiências, de estilo de aprendizagem, de ritmos, de interesses e de capacidades.”.

Doravante, se nos mobilizarmos através de pequenas ações, através de pequenas atitudes e intervenções, os professores serão capazes de fazer com que cada criança, no decorrer do planejamento e rotina pedagógicos, se sinta incluída, pertencente, abarcada nas atividades, nas brincadeiras, nas idas ao pátio, nos momentos de higiene e alimentação. Giné (2002, p.43) afirma que “[...] é necessário considerar que cada criança (como também cada um de nós) aprende de uma forma diferente, tanto cronologicamente (ritmo) quanto estruturalmente (estilo).”

Hoje, de acordo com a realidade observada, percebo que o planejamento não é feito para todos em todos os contextos, porém em algumas situações específicas, há um tipo de interação das crianças com o momento proposto. E são nesses momentos que as professoras podem possibilitar uma maior integração de cada criança com as propostas e atividades. A autora abaixo nos lembra de que a tarefa do professor é muito maior, quando afirma que:

Parece, então, que a tarefa primordial dos educadores é oferecer a cada criança aquilo que ela necessita para seu progresso. Isso significa considerar a educação como um instrumento de desenvolvimento pessoal e social, e não como um instrumento de classificação. (CARMEN, 2002, p. 55).

Crianças que aprendem de maneira diferente, que são diferentes, que vivem em grupos culturais diferentes devem ser respeitadas e valorizadas. Nenhum ser humano responde da mesma forma, no mesmo momento ao mesmo estímulo.

É um fato empírico comprovável a partir do senso comum, antes de ser uma constatação do pensamento científico, que nós, seres humanos, somos diferentes uns dos outros do ponto de vista biológico, psicológico, social e cultural. Cada um de nós constitui uma individualidade única ao lado de outras tão singulares quanto a nossa. O dom particular com que viemos ao mundo, o uso que fazemos de nossas qualidades, a singularidade dos

contextos pelos quais transitamos, a assimilação peculiar que fazemos desses contextos e as nossas iniciativas individuais fazem de cada um de nós uma pessoa com uma biografia e uma idiossincrasia singulares. (SACRISTÁN, 2002, p.16).

Entretanto, muitas vezes esquecemos o quanto a rotina e o planejamento podem se tornar inflexíveis e controladores. E muitas vezes essas diversidades de ser e aprender não ganham espaço, por conta dos horários que as instituições estipulam. Por vezes, não podemos trocar os horários de pátio, de atividade, por exemplo, devido ao movimento que a escola terá de se reprogramar e acabamos nos tornando reféns de uma sequência rígida das atividades. O exemplo que segue ilustra muito bem essa realidade de horários fixos da rotina:

Em uma manhã de observação, não foi possível ir ao pátio por conta da roda que ainda não havia sido realizada pelo o horário de chegada dos alunos. Naquela manhã as professoras primeiro foram ao lanche, pois esse horário estipulado pela creche não pode ser alterado e ao voltarem do lanche, optaram por fazer a roda ao invés do pátio, pois as mesmas preferiram esperar todas as crianças chegarem para que a roda fosse apreciada por todos.

*Diário de campo, 16/10/2015*

Grande parte das crianças costuma chegar tarde à creche, o que acaba por atrasar quase sempre a rotina das crianças. Por conta disso, as professoras precisam selecionar, de acordo com a sua preferência, qual momento propor para as crianças. Nesse caso, as professoras se posicionaram no sentido de preferir a roda, ao invés do pátio para aquelas crianças. Contudo, se o horário do lanche fosse maleável, elas poderiam ter contemplado todas as intenções da manhã que eram: o pátio, a roda, e o lanche. Novamente, nos deparamos com as inflexibilidades da rotina guiada pelos horários de alimentação, nesse exemplo específico.

Por conta dessas inflexibilidades e da chegada tardia das crianças na creche, as professoras muitas vezes sentem-se prejudicadas em alguns momentos; como no horário da roda, por exemplo, porque há sempre uma interrupção, um telefone tocando para que alguma professora encontre a criança na recepção, há dispersão,

o grupo já não consegue retomar da mesma forma, e isto acaba fragmentando o trabalho das professoras, como segue na fala da professora 1:

“Tem dias que a gente faz a roda e eles chegam no meio da roda. E várias vezes a gente fez a roda e a chamada, (porque a gente canta uma música na chamada né) e os que chegam depois dizem: profe eu não fui chamado! E a gente fala: ah a gente já fez a chamada! Então é complicado, se os pais não têm rotina com a creche como a gente insere essas crianças dentro da nossa rotina?! Por isso que às vezes a gente faz a roda depois do lanche e aí às vezes a gente perde pátio, porque a gente não fez a roda pra esperar a maioria, e a gente quer contemplar todo mundo, então fica bem complicado assim.”

Os horários rígidos de alimentação, higiene e sono prevalecem nessa rotina observada, sem levar em consideração as crianças inseridas nesta rotina, pois as professoras veem como única solução fazer a “rodinha” cedo, para que dê tempo de realizar o lanche, o almoço e preparar as camas para o sono. Precisamos atentar às nossas crianças, ao que elas estão nos pedindo. Nós, professores sensíveis, precisamos estar atentos às demandas que as crianças exigem. O que proponho como rotina flexível é uma rotina que leve em consideração o dia-a-dia da turma de um modo geral e específico.

Geral, no sentido de que, por serem caracterizadas como um grupo de crianças, e por possuírem uma faixa etária aproximada uma das outras, o planejamento precisa ter como base os aspectos do desenvolvimento que caracterizam as crianças daquela faixa etária, considerando os aspectos cognitivos, sócio-afetivos, motores e de linguagem que são “esperados” para aquele determinado período do desenvolvimento infantil. Assim sendo, algumas propostas irão contemplar a todos devido a esse aspecto, como por exemplo, o imaginário infantil em desenvolvimento que é fomentado e estimulado a todo tempo pelos professores, conforme foi observado.

Específico, no sentido de que ninguém aprende da mesma maneira, ao mesmo modo, visto que temos crianças diferentes dentro deste mesmo grupo etário.

Por conseguinte, se faz necessário uma atenção individualizada em certos momentos do cotidiano escolar, dentro dessa proposta mais geral.

Como resultado, Porciúncula (2007, p.5) reforça que: “A flexibilidade das ações e do planejamento, mesmo norteadas por uma *rotina pedagógica*, será sempre viabilizada, conforme as necessidades evidenciadas nas interações em sala de aula”. Precisamos nos atentar para as necessidades que as crianças apresentam. E, como mostra o exemplo a seguir, isto é possível, basta que enxerguemos as crianças que estão ali, tão próximas de nós:

Nesta manhã, as crianças demonstravam-se bem agitadas. E mesmo no momento da rodinha, onde as crianças costumam ficar mais concentradas e atentas para ouvir o que as professoras vão explicar sobre a rotina, ainda sim, permaneciam agitadas. As professoras não estavam conseguindo explicar o que as crianças iriam fazer que seria justamente uma ida ao o pátio, para extravasar, correr. As professoras ficaram cerca de 20 minutos na roda, apenas esperando que a “euforia” passasse. Depois de muito choro, grito, e bagunça uma das professoras começou a cantar, e as crianças começaram a se acalmar. Assim elas puderam explicar que a turma iria ao pátio, e assim o fizeram. Porém, chamaram algumas crianças que não estavam bem no momento da roda, para conversarem antes de ir para o pátio, para que pudessem ajudar a resolver essas questões que as incomodavam.

*Diário de campo, 27/10/2015*

Entendo que uma rotina flexível seja isso, seja sentir as crianças, durante a lida do dia-a-dia e perceber que, em determinado momento, será necessário parar com a proposta e esperar que as crianças se acalmem, para que possamos dar continuidade ao resto do dia. Nesse caso, a espera das professoras se fez extremamente importante, para que as crianças voltassem do estado agitado em que estavam, e com o auxílio da música, conseguiram voltar e se organizar para que, aí sim, pudessem ir ao pátio, e dar sequência às propostas.

Por isso precisamos prestar atenção a nossas crianças para que, através de pequenas ações, possamos criar um ambiente mais acolhedor e significativo para seus modos de ser e aprender. Entretanto, sabemos que o trabalho com uma turma

de 17 crianças pode, por vezes, se tornar muito difícil, na medida em que nos propomos a pensar e criar ações que possibilitem a todos sentirem-se incluídos. E, na fala da professora 3, encontramos justamente essa questão como argumento, quando ela fala que:

“[...] É difícil tu deixar aquela criança fazer o que ela quer, porque tem outros 16 né (são em 17). Se cada um fizer o que quer na rotina da sala, não tem como, tem momentos que são livres e tem momentos que não.”

Por isso temos que encontrar formas de compreender (antes de qualquer coisa) que sim, devemos respeitar as crianças, seus desejos, sentimentos enfim. Mas que, entretanto, assim como a creche, a vida possui regras, e existem momentos em que poderemos fazer o que queremos, e outros não. Isso também faz parte do aprender. E se faz necessário ensiná-los isso também.

Nesse sentido, talvez uma proposta mais ampla, pensando em momentos que possuam uma maior variedade de propostas, como as próprias professoras já relataram na subseção anterior, possam criar um movimento de pertencimento maior, tendo em vista que as crianças poderão escolher o que mais as atrai naquele momento. Como diz Carmen (2002, p. 58) “É importante que sejam propostas suficientemente interessantes para as crianças, com a intenção de aumentar seu envolvimento físico, cognitivo, afetivo e social”.

Sendo assim, precisamos pensar em um ambiente organizado, com regras, mas também com propostas que favoreçam um ambiente acolhedor para todas as crianças.

Também podemos pensar em propostas em que o grande grupo seja organizado em grupos menores de crianças, assim facilitando o trabalho das professoras. Criando um espaço muito mais tranquilo para as crianças, de modo que, com um grupo menor, a professora poderá dar uma atenção mais individualizada, como aconteceu em uma das observações.

As professoras separaram a turma em dois grupos, enquanto um grupo brincava com a professora com jogos pedagógicos, a outra professora acompanha as crianças em uma atividade de recorte e colagem. As crianças usavam tesoura pela primeira vez, e foi uma experiência muito significativa para eles. Ficou evidente na sala de aula, a calma e tranquilidade das crianças e professoras.

*Diário de campo, 22/10/2015*

A tranquilidade e calma que pude perceber nesse dia provavelmente se deram ao fato de que as duas professoras estavam se dedicando muito mais, para os grupos menores. A atenção foi melhor distribuída para as crianças. É interessante perceber como a proposta que as professoras sugeriram deu certo. Essa oferta foi algo pensado para esta turma, logo, fez muito sentido, e deu muito certo. As crianças aproveitaram o momento, interagiram com os materiais e entraram na proposta. A atividade observada durou cerca de 30 minutos, e uma atividade que dura esse tempo na Educação Infantil é muito raro, pois, de um modo geral, as crianças rapidamente se cansam, enjoam da proposta, mas essa era algo novo, algo que nunca tinham experimentado. Fez sentido, porque foi bem articulada pelas professoras. Fochi nos lembra que:

Planejar a partir de evidências concretas, como é o caso aqui proposto, ajuda-nos a superar a naturalização das ações do cotidiano, pois permite interrogar-se sobre a realidade, assim como nos convoca a construir uma experiência educativa menos improvisada, mais consciente. (FOCHI, 2015, p.7)

Precisamos trabalhar a partir de um contexto real, planejar para as crianças, a partir da sua realidade, pensar em propostas que sejam interessantes e capazes de despertar a vontade de participar, de se envolver e pensar em maneiras que possibilitem a participação de todas, efetivamente.

## 7 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM LUGAR PARA TODAS E TODOS

Durante essa pesquisa, após analisar e refletir sobre as questões que se referem ao planejamento, à rotina e aos diferentes ritmos de aprendizagem, compreendo que a educação inclusiva é uma das possibilidades para pensarmos em uma educação possível para todas as crianças e para todos os ritmos de aprendizagem. Optei por situar esse capítulo ao final do trabalho, pois após as análises e questionamentos que se desenvolveram na pesquisa, percebi que somente através de uma educação inclusiva encontremos uma possibilidade de ensinar e aprender com as crianças que apresentam ritmos singulares de aprendizagem.

Ao falarmos em reconhecer as individualidades, em respeitar os diferentes ritmos de aprender e ser, em compreender os momentos pelos quais as crianças passam, seus sentimentos, pode parecer por vezes difícil pensar de que forma organizar todas essas questões, em uma turma, em uma sala, em uma creche. Segundo Fierro (1996):

Em todo o processo de aprendizagem há alguém, há um *sujeito*, que aprende. Esse alguém – suas características, sua capacidade, aptidões e interesses, mas também suas energias, seus processos próprios, sua autoconsciência – é relevante para os processos através dos quais o aprender é constituído. (FIERRO, 1996, p.154).

Tantas crianças tão diferentes, tão particulares, com conhecimentos e vivências prévias tão ricas... De que forma contemplar a todas? Penso que uma resposta muito possível seja: a inclusão escolar. Por isso o conceito educação inclusiva se encaixa perfeitamente neste contexto, posto que:

A EI [educação inclusiva] é essencialmente uma **modalidade de promoção da qualidade de ensino**, é orientar a atividade pedagógica para a satisfação e expansão de necessidades individuais; é também escolher o envolvimento mais apropriado para enriquecer o potencial adaptativo de todos os estudantes sem exceção; é mobilizar com flexibilidade os recursos existentes e romper barreiras; ~~é identificar e aplicar boas práticas clínico-educacionais de excelência~~; é, em síntese, desenvolver atitudes positivas, responder à diversidade, aumentar a participação dos atores do processo ensino-aprendizagem e compensar desigualdades de várias ordens, respeitando ainda contextos socioeconômicos, culturais e linguísticos. (FONSECA, 2012, p. 18. Grifos do autor).

Contudo, não pretendo aqui, descrever uma “receita de bolo”, explicando um passo a passo de como contemplar e incluir todas as crianças em um planejamento e rotina pedagógicos. Tão pouco criar estratégias para construir uma educação inclusiva. O que proponho é pensarmos de que maneira essas diferentes formas de aprender estão contempladas em nosso cotidiano e como podemos possibilitar um caminho instigante, curioso, interessante para a aprendizagem. Com esta concepção, a autora Giné reforça que:

Quando uma equipe docente focaliza a atenção na diversidade a partir do Projeto Curricular da Escola, certamente compartilha o princípio de que *cada aluno é diferente*, como também são diferentes os professores e as instituições educacionais. O desafio está em abordar educativamente e tornar formativas as diferenças. (GINÉ, 2002, p. 39. Grifos do autor).

Uma escola que possibilite um aprendizado para todos, com professores interessados pela diversidade do seu grupo de crianças, uma escola que valorize e respeite essa diversidade, são aspectos fundamentais para que as crianças se sintam pertencentes e capazes de aprender. Precisamos de professores que pensem em todas as crianças e em todas as formas diferenciadas de aprender que elas possuem.

Para isto, precisamos ter claro que uma educação inclusiva precisa ser antes de qualquer coisa, flexível. A maleabilidade é um movimento que precisa ser constante para que todas as crianças, com ritmos diferenciados de aprendizagem ou não, possam ser contempladas. As autoras que seguem nos dão um panorama sobre porque a educação inclusiva precisa ser flexível, quando afirmam que:

Quando a proposta é flexível, o adulto irá se dedicar com naturalidade a diversos aspectos de diferentes meninos e meninas. Quando o sistema é rígido, a atenção estará muito longe de se personalizar, e uma oportunidade magnífica de realizar uma boa educação infantil será perdida. (PANIAGUA, PALACIOS, 2007, p. 106).

A educação inclusiva é uma proposta que pode possibilitar uma maior contemplação das crianças com ritmos diferentes de aprendizagem, tendo em vista que será uma educação que respeita as individualidades e formas de ser e aprender. Uma proposta aberta, flexível, atrai e chama muito mais a atenção, além de criar um ambiente muito mais passível de pertencimentos pessoais, de modo que cada criança sentir-se-á pertencente, tendo por princípio a sua singularidade, a sua vivência e a sua experiência que teve com o mundo, com a vida.

Os autoras Palacios e Paniagua, (2007, p.145) explicam, de forma muito simples, o que a educação inclusiva deve ser, quando afirmam que:

O perfil inclusivo é, acima de tudo, uma *atitude*, uma atitude que não busca o aluno ideal, nem o converte na medida de todas as coisas quando acha que o encontrou. Naturalmente, falamos de uma atitude de respeito e de valorização das características individuais, que se aproxima de cada menina e de cada menino a partir de sua individualidade e de suas peculiaridades, e não de sua distância em relação ao padrão preestabelecido. (PANIAGUA, PALACIOS, 2007, p. 145).

A educação inclusiva não busca insistir em um único padrão de aprendizagem, mas sim em compreender que há inúmeras formas de aprender e que nenhuma delas deve ser entendida como certa ou errada, elas são apenas diferentes! Nem melhores, nem piores, apenas distintas, e é essa diversidade que deixa o aprender muito mais rico e interessante. E o professor que souber usar isso a favor do aprendizado diário de suas crianças, certamente poderá perceber a riqueza de formação dessas crianças para o futuro.

Zortea (2008) salienta que as relações que as crianças estabelecem com a diversidade (se ensinadas a conviver e aprender com ela) podem ser muito reveladoras, quando possibilitamos esse encontro. Elas convivem entre seus pares diariamente e várias horas por dia. Essa relação também estabelece uma educação inclusiva, onde as crianças são atoras nesse processo. Não somos nós adultos que sozinhos possibilitaremos um ambiente inclusivo para todas as crianças, mas elas mesmas, na medida em que convivem, brincam, resolvem conflitos e estabelecem relações constantes e intensas dentro da escola umas com as outras.

Dar voz e espaço para que elas mesmas conduzam esse processo de inclusão, já faz parte do processo inclusivo em si. Além de possibilitar momentos, criar espaços cotidianos onde todos sejam capazes de estar presentes respeitando cada criança, não podemos esquecer que: “Aceitar a diversidade como parte fundamental das características humanas significa aceitar essa diversidade na aprendizagem, diversidade de tempo, de formas de aprender, de preferências, etc...”. (DORNELLES, 2002, p. 27).

Esse processo é um caminho longo a ser percorrido, que depende de todos dentro da escola, da instituição de ensino. Exige esforço de todas as esferas que estão envolvidas com essa instituição. Dessa maneira, “[...] a diversidade deve ser uma proposta da escola em seu conjunto, já que isso ajuda implicitamente a

racionalizar ao máximo os recursos existentes e a harmonização das atitudes.” (ELIAS; SERRAHIMA; MONTSERRAT, 2004, p.324).

A escola deve atuar como uma equipe em todos os sentidos, apoiando-se e criando estratégias que possibilitem uma criação de um espaço para todas as crianças. Só assim a educação inclusiva será possível: com um apoio de todas as partes envolvidas: crianças, professores e a família. É um percurso a ser seguido, que tem um começo, mas não possui um fim. Podemos sempre possibilitar uma escola melhor para nossas crianças, basta querer.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa desenvolvida, pode perceber o desafio que é buscar integrar diferentes ritmos de aprendizagem em uma turma de Maternal na Educação Infantil. Entretanto, pudemos entender de forma muito clara que nenhuma criança responde de forma idêntica à outra, visto que as crianças possuem diferentes ritmos de aprendizagens que no decorrer do dia-a-dia, na rotina escolar, se tornam muito perceptíveis (para o professor que se dispõem a enxergá-las). Não obstante, há certa dificuldade, (que as professoras entrevistadas demonstram, e que também foi percebida nas observações), ao pensarmos nesses diferentes ritmos dentro do planejamento, das propostas pensadas e da rotina executada.

Os professores não se enxergam como possibilitadores desse ambiente diferente e favorável ao aprendizado das crianças com ritmos diferentes, por inúmeros motivos. Alguns que se destacaram se justificam pela rotina agitada e corrida que as crianças vivem, ou pela própria formação docente, no sentido de não saber lidar com esses ritmos diferentes que pulsam na creche.

Como foi percebido nas análises, sabemos o quanto é difícil conquistarmos esse espaço diferenciado, diversificado e possível para as crianças, porém compreendemos que é a partir de pequenas ações que possibilitamos essa educação para as crianças com diferentes ritmos de aprendizagem.

Alguns professores conseguem possibilitar essas pequenas ações para as crianças pequenas e, muitas vezes, conseguem criar um ambiente muito favorável e rico para elas, contudo, o fato de não conseguirem manter esses ambientes, situações, momentos ou propostas por dias, meses ou transformá-los em proposta, lhes dá a sensação de “não fazer”, de incapacidade. Todavia, esse é um dos primeiros passos para fazer da escola um lugar mais inclusivo e possível para todas as crianças e todos os ritmos de aprendizagem. Começamos aos poucos, com pequenas ações do fazer educativo, já descritas nos capítulos anteriores. Outro ponto importantíssimo é não se contentar com o pouco. Essa sensação de incapacidade pode nos possibilitar boas reflexões sobre nosso fazer educativo, sob a tentativa de sempre melhorar e buscar nosso melhor enquanto docentes.

Sabemos que a mudança é algo que demora a se concretizar e não é diferente no âmbito educacional. Entender que através de pequenos movimentos

feitos com intencionalidades pedagógicas a educação mudará e as pessoas mudarão, pode ser uma primeira reflexão. Compreender as diferentes formas de ser, sentir, aprender, sentar, experienciar, viver, e respeitar as crianças é também um passo importante para a mudança. Afinal, nenhuma pessoa é igual à outra em nenhuma característica. Somos pessoas em constante formação e aprendizado.

Assim, alguns questionamentos não puderam ser respondidos ao longo desta pesquisa. Fica a dúvida e, até mesmo, a dificuldade de entender porque parece ser tão difícil de contemplar os diferentes ritmos de aprender, se em qualquer sentido, nenhuma criança é igual a outra. Com este estudo pudemos ter claro que nenhum ser humano é igual a outro em nenhuma instância. Cada um aprende de uma forma, seja através de suas vivências anteriores, seja do modo de compreender a vida. Então, porque se torna tão difícil pensarmos em planejamentos e rotinas diferenciadas para pessoas que são diferenciadas umas das outras? Se não somos iguais em nenhum aspecto, por que o planejamento precisa ser igual para todos? Temos dificuldade para entender a diferença, para entendê-la como parte da vida e, por conta disso, estamos sempre em busca de um comportamento “normal”, não diferente, que pouco se movimenta, pouco questiona, pouco reclama.

Nesse caminho, o trabalho desenvolvido buscou esclarecer e entender de que forma os diferentes ritmos de aprendizagem são contemplados na Educação Infantil, em uma turma de Maternal 1. Percebemos que esse é um grande desafio que ainda não foi alcançado de forma integral. Algumas ações e momentos possibilitam essa maior contemplação das crianças, porém é difícil devido ao formato que as professoras desenvolvem as suas atividades; apesar de possibilitar espaço para as crianças se expressarem da forma como são, em alguns momentos exigem determinado comportamento específico, como os horários de rodinha, que nem sempre respeita a vontade do sujeito, ou o horário do sono, não respeitando o ritmo biológico da criança.

Ainda precisamos refletir um pouco mais sobre a forma com a qual enxergamos nossas crianças e como as tratamos. Precisamos compreender a diferença como algo presente e que precisa ser levado em consideração na hora de planejar, ou de pensar nas propostas, bem como na hora de executar a rotina. Precisamos nos movimentar em busca desse planejamento e rotina possíveis para os diferentes ritmos de aprendizagem, e a escola tomar esses com responsabilidade

e prioridade, garantindo uma educação de qualidade e que alcance a todas as crianças.

Sabemos que o trabalho docente não é tarefa fácil, exige muito do nosso corpo, mente, emoções, entre outras questões. No entanto, nossa responsabilidade de formar seres humanos na sua integralidade não pode ser deixada de lado. Temos um compromisso enorme com a sociedade e precisamos cumpri-lo, através de ações que possibilitem a formação de um sujeito capaz de compreender as diferenças, respeitando-as na sociedade. Faz-se fundamental nos darmos conta das nossas obrigações enquanto formadores de sujeitos que estão inseridos na sociedade.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Susana. MARTINS, Maria Helena. JESUS, Saul Neves de. Da educação especial à Escola inclusiva. In: STÖBAUS, Dieter Claus. MOSQUEIRA, Juan José Mouriño (Orgs.). **Educação Especial: Em direção à educação inclusiva**. 4 ed. rev. e ampl. – Porto Alegre: Edipucrs, 2012. P. 61-76)

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: As rotinas na educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed. 2006

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: Editora Mediação. 2005

BONDÍA, Jorge Larosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan./abr. nº 19. 2002 p.20-28

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Escola Infantil: pra que te quero?** In: KAERCHER, Gládis E. CRAIDY, Carmem. Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed Editora, 2001

CARMEN, Marisa del. A organização do currículo de educação infantil como ponto-chave de atenção à diversidade. In: ALCUDIA, Rosa. [et al]. **Atenção à diversidade**. Tradução: Daysi Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed. 2002 p. 169

CORSO, Luciana Vellinho. Dificuldades de aprendizagem e Educação Infantil. **Revista Pátio – Educação Infantil**. Ano VI, n 16, mar/jun 2008

DORNELES, Beatriz Vargas. Conhecimentos atuais sobre os processos de aprendizagem e suas implicações para a escola. **Fazeres & Saberes educativos**. 2002 v.1, n.1, jun

DELVAL, Juan. **Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças**. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed. 2002

ELIAS, Carles Liombart. SERRAHIMA, Isabel Ferrer. MONTSERRAT, Antón Rosera. Crianças com necessidades educativas especiais. In: ARRIBAS, Teresa Lleixá. et al. **Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar**. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004, 5 ed.

FIERRO, Alfredo. Personalidade e aprendizagem no contexto escolar. In: COLL, César. PALACIOS, Jesús. MARCHESI, Alvaro. (Orgs.) **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Tradução Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, v.2

FOCHI, Paulo. Planejar para tornar visível a intenção educativa. **Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre, ANO XIII, n.45, out/dez, 2015

FONSECA, Vitor da. Tendências futuras da educação inclusiva. In: STÖBAUS, Dieter Claus. MOSQUEIRA, Juan José Mouriño (Orgs.). **Educação Especial: Em direção à educação inclusiva**. 4 ed. rev. e ampl. – Porto Alegre: Edipucrs, 2012. P. 09-30

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M. e DALLAZEN, M. I. H. (org.) **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6) p. 147-164. Disponível em: [http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo3/ludicidade/valeria/texto\\_sala\\_de\\_aula.pdf](http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo3/ludicidade/valeria/texto_sala_de_aula.pdf). Acesso em: 10 de outubro de 2015.

FREIRE, Madalena. Observador. In: **Educador, educa a dor**. São Paulo: Paz e terra. 2008

FUSARI, José Cerchi. **O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas**. São Paulo: Idéias, 1990

GINÉ, Núria. O projeto curricular da escola e a atenção à diversidade. In: ALCUDIA, Rosa. [et al]. **Atenção à diversidade**. Tradução: Daysi Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed. 2002 p. 169

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. V. 35, n.2, mar/abr 1995, p. 57-63.

JESUS, Juliana Soares de. Et al. Os sentidos da aprendizagem para professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. **Revista de Psicopedagogia**. V 30, n 93, 2013, p. 201 – 211.

MEC, Proposta pedagógica da Educação Infantil. **Cadernos pedagógicos**, n 15. Porto Alegre, 1999

NÓVOA, António. Formação de professores e qualidade de ensino. [entrevista]. **Revista Aprendizagem**, Pinhais/PR. Nº2, set/out, 2007 p. 25-31

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: **Encontros e encantamentos na Educação Infantil: Partilhando experiências de estágios**. Campinas, SP: Papyrus, 2000. p. 177-198

PANIAGUA, Gema. PALACIOS, Jesús. **Educação Infantil: resposta educativa à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2007, 256 p.

PORCIÚCULA, Zuleica Maria Alves. Planejamento e organização de um sistema de trabalho para o cotidiano. **Revista do Professor**. Porto Alegre, v. 23, n. 89, jan./mar 2007.

RODRIGUES, Maria Bernadette Castro. Inclusão, humana docência e alegria cultural como finalidades da prática pedagógica. In: Ávila, Ivany Souza. (Org.) **Escola e sala de aula, mitos e ritos: um olhar avesso do avesso**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 23-46

SACRISTÁN, José Gimeno. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, Rosa. [et al]. **Atenção à diversidade**. Tradução: Daysi Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed. 2002 p. 169

VICTORA, Ceres Gomes; KNAUTH, Daniela Riva; HASSEN, Maria de Nazareth Agra. Técnicas de pesquisa. In: VICTORA, Ceres Gomes; KNAUTH, Daniela Riva; HASSEN, Maria de Nazareth Agra. **Pesquisa qualitativa em saúde: uma introdução ao tema**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro: uma parceria entre o professor, aluno e conhecimento**. Rio de Janeiro: Paz e terra. Ed 4, 1993

ZORTEA, Ana Maira. Processos inclusivos na educação infantil. **Pátio – Educação Infantil**. Ano VI, n. 16, mar./jun. 2008

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação infantil**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed. 1998

## ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### Dados de identificação

Título do Projeto: De que forma o planejamento e a rotina favorecem a aprendizagem de crianças com ritmos diferenciados?

Pesquisador responsável: Karine Vieira de Freitas (Aluna do curso de Pedagogia – 8º semestre/Trabalho de Conclusão de Curso)

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Telefones para contato: (051) 84575809 / (051) 33386688

Nome do voluntário: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ anos R.G. \_\_\_\_\_

O Sr. (ª) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa do trabalho de conclusão de curso, de responsabilidade do pesquisador Karine Freitas.

- Justificativa: Tal projeto justifica-se pela importância de observar de que modo o planejamento e a rotina pensados para uma turma de crianças da Educação Infantil pode atender às necessidades e às possibilidades das crianças que apresentam diferentes ritmos para aprender.
- Metodologia: Serão feitas observações no período de 1(um) mês, durante 3 (três) vezes por semana, no turno da manhã, na sala das crianças. Ainda será realizada uma entrevista com as professoras desta turma. Tais observações não interferirão no trabalho desenvolvido pela professora e não causarão constrangimento ao grupo de crianças.
- Esclareço que a participação é *voluntária* e que este consentimento poderá ser retirado a qualquer tempo, sem prejuízos à continuidade do tratamento.
- Garanto a confidencialidade das informações geradas e a privacidade do sujeito da pesquisa.
- Quaisquer dúvidas poderão ser sanadas com o pesquisador pelo telefone: (051) 84575809 ou por e-mail: karine.vfreitas@hotmail.com

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_, declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, no projeto de pesquisa acima descrito e disponibilizo os dados que surgirão das observações e entrevistas para serem utilizados na pesquisa acima descrita.

Porto Alegre, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

\_\_\_\_\_  
Assinatura responsável legal

\_\_\_\_\_  
Assinatura Pesquisador

## ANEXO B – AUTORIZAÇÃO PARA OBSERVAÇÕES

### AUTORIZAÇÃO

Venho por meio desta, no cargo de Coordenadora Pedagógica, autorizar a aluna Karine Vieira de Freitas a realizar observações referente ao planejamento e a rotina na turma de Maternal 1A, a fim de contribuir na reflexão e escrita de seu Trabalho de Conclusão de Curso: *“De que forma o planejamento e a rotina favorecem a aprendizagem de crianças com ritmos diferenciados?”*

Também, a referida aluna foi autorizada pelos familiares das crianças a utilizar recursos para uso de imagem, **para fins didáticos**, sem quaisquer ônus à aluna pesquisadora, como também, entrevistar as professoras responsáveis pelo trabalho desenvolvido com a turma.

---