

REFLEXÕES SOBRE O ATENDIMENTO À DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Luciana Vellinho Corso

Introdução

Atender à diversidade em qualquer nível de ensino é um desafio que oferece dúvidas e incertezas, em maior ou menor grau, para a grande maioria dos professores preocupados em propiciar uma aprendizagem efetiva para *todas* as suas crianças. Neste artigo, dedicamos o olhar para a educação infantil, etapa de extrema importância em que ocorrem as primeiras aprendizagens que são estruturantes e servem de base afetiva, cognitiva e social, funcionando como um alicerce para todas as novas aprendizagens que a criança realizará ao longo de sua vida.

Apesar de ser um tema em constante debate na área da educação, a complexidade inerente ao atendimento à diversidade sugere um constante revisitar as discussões sobre essa temática. Observando o trabalho de algumas escolas no cotidiano com as crianças pequenas, penso que já avançamos em alguns aspectos deste debate, mas muito ainda precisa ser feito para, de fato, nos aproximarmos de um atendimento mais adequado à diversidade. Assim, neste artigo aponto alguns desses aspectos que merecem nossa atenção por estarem imbricados ao tema do atendimento à diversidade na educação infantil.

Diferentes tempos, ritmos e formas de aprender

Sabemos que há muita diversidade nas possibilidades de aprendizagem dos seres humanos: de tempo, de ritmo, de forma de aprender, de caminhos para aprender, de preferências, entre tantas outras. E o desrespeito a essa diversidade deixa marcas profundas que, quanto mais cedo ocorrem, mais danosas parecem ser. As experiências negativas com o aprender, vividas pelas crianças pequenas em pleno processo de formação de identidade, podem se tornar um ponto de partida para a construção de futuras dificuldades emocionais e de aprendizagem (CORSO, 2008).

A ampla diversidade com a qual o professor necessariamente se depara pode mobilizá-lo para um trabalho junto às crianças que aproveite a riqueza de possibilidades de ação e de aprendizagem cooperativa. Mas, para tanto, além de uma atitude positiva diante do diverso, é fundamental que o professor e a escola desenvolvam um olhar cuidadoso sobre a criança que atende. Esse olhar só é possível quando buscamos um conhecimento profundo sobre os processos de desenvolvimento infantil, com suas diferentes etapas e características (nível de pensamento, linguagem, trocas sociais, uso do corpo, expressão gráfica, entre outras) referentes à faixa etária da criança. Tal conhecimento serve como uma referência para o professor das regularidades do desenvolvimento típico, possibilitando-lhe atentar para os casos em que o desenvolvimento de uma criança se mostra muito lento ou tardio para o que seria esperado, indicando, algumas vezes, a necessidade de um olhar de um especialista.

Tal conhecimento-referência ajuda também o professor a diferenciar com mais clareza aquelas fases que são típicas do desenvol-

vimento infantil (por exemplo, crises do desenvolvimento) de possíveis atrasos ou problemas que possam interferir na aprendizagem da criança. Um exemplo bastante recorrente é o caso do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Os sintomas desse quadro podem estar presentes desde muito cedo na vida da criança: agitação constante, choros frequentes desde bebê, dificuldade para esperar a sua vez e permanecer sentada para ouvir uma história (ROHDE; BENCZIK, 1999). Mas as crianças desta faixa etária são geralmente bastante ativas e apresentam tais comportamentos com alguma frequência. Assim, é necessária uma diferenciação entre hiperatividade como sintoma e atividade intensa como parte do desenvolvimento típico. Vemos assim que o domínio de um conhecimento profundo do professor acerca dos processos de aprendizagem e desenvolvimento do seu aluno lhe permite evitar posturas apressadas de rotular a criança como portadora de problemas nas mais diversas áreas do desenvolvimento. Posturas desse tipo contribuem, já na Educação Infantil, para o que chamamos de “pedagogia do encaminhamento” em que a escola ou o professor, mesmo sem esgotar os seus recursos próprios, com muita facilidade e sem muito critério, encaminha os alunos para atendimento de especialistas (CORSO, 2013).

Convém lembrar que as etapas do desenvolvimento infantil nas mais diferentes áreas: social, cognitiva, afetiva, motora se dão de forma sequencial e tendem a ser iguais para os indivíduos (etapas da construção do desenvolvimento cognitivo, por exemplo). No entanto, existe uma trajetória individual e um ritmo maturacional que é próprio de cada sujeito (Aqui está a expressão da diversidade!). Este ritmo é influenciado tanto por questões internas quanto externas à criança, ou seja, o desenvolvimento maturacional do sistema nervoso (heran-

ça genética e biológica) estará em constante interação com as experiências de vida, as estimulações e as aprendizagens as quais a criança foi/está exposta. Tendo em vista este entendimento, parece ficar mais claro o porquê de os diferentes tempos, ritmos e as distintas possibilidades de aprendizagem das nossas crianças serem a regra, e não a exceção.

A mesma tarefa é para todos? Considerando o recém-exposto, tal questão se faz pertinente. Como podem as mesmas propostas, iguais para todos, atenderem às diversas fontes de diversidade de nossa turma de alunos? Se as crianças têm necessidades, desejos e possibilidades distintas, como podemos solicitá-las que façam todas, ao mesmo tempo, as mesmas coisas? Aqui parece clara a necessidade de um planejamento pedagógico que contemple a importância da criança ter, em diferentes momentos de rotina, o poder de escolha da atividade na qual se sente mais feliz e segura de participar (PANIAGUA; PALACIOS, 2007). Quando as propostas forem coletivas, ainda assim, há a necessidade de flexibilizá-las, ajustando-as às necessidades e aos interesses das diferentes crianças. As ideias de Perrenoud (2000), ao destacar a importância de situações didáticas sob medida, focando mais no aluno do que no currículo e o estabelecimento de um contrato didático personalizado, são de suma importância também nesta etapa de escolaridade, assim como o são os ajustes no planejamento que se fazem necessários toda vez que o professor perceber que a criança não está acompanhando as propostas em desenvolvimento.

Individualidade de cada criança

Além do conhecimento mais amplo acerca das características do desenvolvimento das diferentes faixas etárias com as quais trabalhamos, naturalmente, precisamos conhecer as individualidades de cada criança, considerando sua manifestação própria, referente à forma como se vincula, se expressa, brinca, interage com os colegas, seus desejos, suas potencialidades e limitações. A observação das particularidades de cada criança nos possibilita evidenciarmos a diferenciação entre momentos mais “frágeis” do desenvolvimento, vividos pela criança em função de alguma situação estressora, dos possíveis problemas de aprendizagem. Por exemplo, a manifestação de comportamentos regressivos, como as mordidas, o choro para ficar na escola, o desinteresse e pouca concentração pelas atividades propostas, a baixa tolerância à frustração, os conflitos constantes com os colegas são compreensíveis quando a criança está diante de fatores estressores do tipo: troca de professora, separação dos pais, nascimento de um irmão, doença na família. Por mobilizarem um alto nível de ansiedade, tais situações podem interferir de forma negativa no aprendizado dos pequenos. No entanto, é preciso que fique claro ao professor que tais manifestações se mostram de forma transitória e que, com o apoio da escola e da família, devem ser superadas. (CORSO, 2008)

Estamos falando da importância de “despatologizar” o campo da educação, mas é evidente que não podemos negar que existem quadros de dificuldades e transtorno de aprendizagem que merecem a nossa atenção. Mesmo considerando um ambiente mais adequado à diversidade, poderá haver algumas crianças que nos preocupam. É preciso um olhar cuidadoso para aquelas crianças que constantemente

te evidenciam conduta antissocial, dificuldades para estabelecer vínculos, capacidade para brincar desfocada, desabilidade no desenho, recorte e pintura, torpeza motora, dificuldade na articulação de palavras, fala muito infantilizada. Quadros deste tipo precisam ser compreendidos e contextualizados pelo professor para que ele possa, nestes casos, fazer os encaminhamentos adequados e necessários. Convém lembrar que a identificação precoce, em muitos casos, é capaz de agilizar uma intervenção adequada que resulta em melhora dos diferentes quadros (ROTTA; FILHO; BRIDI, 2016). Portanto, o papel de um professor atento e observador é fundamental quando o encaminhamento para profissionais especializados se faz necessário.

Quando a diferença pode representar um problema? A resposta para esta questão requer situarmos a intensidade e a extensão de uma determinada manifestação da criança, o que seria um sintoma de que algo a está afligindo. Devemos atentar quando um sintoma acontece frequentemente, e não de vez em quando, e quando este está presente em pelo menos dois ambientes diferentes, na escola e em casa, por exemplo. Quando tal manifestação está presente na escola, é natural que as primeiras considerações a serem feitas é observar o estado geral da criança nos diferentes momentos da rotina (atividades mais livres e mais dirigidas), verificar o contexto familiar (eventuais problemas familiares que ela possa estar vivenciando) e avaliar a dinâmica de trabalho sendo oferecido. Dou papel de destaque a este último aspecto, já que está nas mãos do professor observar o quanto a organização e o funcionamento da ação pedagógica sendo proposta podem estar favorecendo o aparecimento de um determinado sintoma. Exemplificando: A criança tem se mostrado muito desmotivada (*As propostas que ofereço são sempre as mesmas?*), apática (*Existe espaço na rotina*

para que ela manifeste seus desejos e inquietações?), inquieta (As atividades contemplam as necessidades de movimentação da criança?). Ou ainda, há momentos em que ela possa decidir do que, como e com quem quer brincar?

Outros indicadores importantes para os professores são apontados por Paniagua e Palácios (2007) ao refletirem sobre a possibilidade de a “diferença” representar um problema e, assim, sugerir a necessidade de um encaminhamento. Os autores propõem atentar quando as capacidades das crianças estão a uma distância muito significativa do que é esperado para a sua idade; e observar quando o sofrimento é percebido na criança que, por exemplo, evita falar, pois suas dificuldades fonarticulatórias são motivo de chacota pelos colegas.

Ampliar as possibilidades de aprendizagem das crianças

A aprendizagem e o desenvolvimento são processos dinâmicos e interativos que englobam o sujeito na sua totalidade: corpo, cérebro, emoção, razão. A criança, ao nascer, traz consigo condições potenciais (informações biológicas) para seu desenvolvimento, mas é no ambiente que serão buscados os elementos e as condições para que essas informações possam emergir e se concretizar. O ser humano aprende e se desenvolve na convivência e interação com o mundo (MATURANA; VARELA, 2002). Tal constatação logo nos remete à importância de ampliarmos as experiências humanas, por meio de aprendizagens significativas, que possam deixar marcas no desenvolvimento (CORSO, 2013).

Os estudos em neurociências, por exemplo, têm evidenciado que o desenvolvimento do cérebro é função do meio, já que as ex-

periências interacionais do indivíduo com tudo o que estiver a sua volta promovem a formação de conexões nervosas. Portanto, quanto mais desafiadoras forem as demandas do meio, mais complexificadas se tornam as redes sinápticas e mais se desenvolvem as capacidades humanas (COSENZA; GUERRA, 2011). Estamos falando da plasticidade cerebral que diz respeito à capacidade de o sistema nervoso central fazer e desfazer as conexões nervosas como consequência das interações permanentes com os ambientes externo e interno do organismo. A plasticidade é maior nos primeiros anos de vida, mas permanece, mesmo que diminuída, por toda a vida do indivíduo (COSENZA; GUERRA, 2011). Como aponta a neuropediatra Rotta, a plasticidade cerebral é a habilidade do cérebro de adaptar-se às mudanças que ocorrem ao longo do tempo e que “ [...] esse é o caminho não só da aprendizagem formal, mas da reabilitação como um todo” (ROTTA; FILHO; BRIDI, 2016, p.10).

Deste modo, os diferentes momentos de rotina oferecem oportunidades para a ampliação das possibilidades de aprendizagem das crianças, seja na hora da alimentação, do brincar ou das trocas de fraldas. Todos os momentos da rotina oferecem uma riqueza de possibilidades para desafiar a criança, observá-la com atenção, escutá-la, dar-lhe afeto, mostrar a cultura e educá-la (BARBOSA; HORN, 2008) e, por isso, precisam ser vistos pelo professor, com a mesma seriedade e dedicação. Vemos, assim, o quanto o professor pode se beneficiar dos estudos sobre o funcionamento cerebral, e os diferentes processos cognitivos envolvidos na aprendizagem (atenção, percepção, memória). Tal conhecimento lhe permite, ao mesmo tempo que, respeitar a forma como o cérebro funciona, desafiar adequadamente os seus alunos. Aqui, referimo-nos à elaboração de estratégias pedagógicas

desafiadoras à aprendizagem, considerando a estrutura cerebral que a criança, naquele momento de seu desenvolvimento, apresenta.

Educação Infantil: espaço de promoção de saúde e prevenção de dificuldades

As reflexões feitas até então nos encaminham para a ideia de que a educação infantil precisa ser um espaço de promoção de saúde e prevenção de dificuldades de aprendizagem. Por se constituir como um espaço de construção do conhecimento e de trocas sociais, esta etapa de escolaridade pode colaborar para a formação de crianças que irão desenvolver posturas mais autônomas, críticas, criativas diante do aprender, ou, ao contrário, posturas dependentes, passivas, inseguras que acabam por as colocarem em situação de risco de desenvolverem problemas de aprendizagem futuros (CORSO, 2008). Isso significa pensar como Weiss (1997) quando destaca que, em alguns casos, as dificuldades de aprendizagem surgidas em etapas escolares avançadas estão relacionadas com as primeiras experiências que a criança desenvolve na educação infantil.

A Educação Infantil precisa ter como foco a prevenção de problemas de aprendizagem. Fazemos isso quando estamos empenhados em oferecer uma educação infantil de qualidade. Para tanto, destaco uma educação que valorize o acolhimento, a segurança, o lugar para a emoção, a curiosidade e investigação. Uma educação que privilegie o brincar, o faz de conta e o desenvolvimento da sensibilidade e das múltiplas linguagens das crianças. Uma educação em que as habilidades sociais sejam valorizadas, assim como o domínio e o uso do corpo.

Portanto, um enfoque preventivo, nesta etapa da escolaridade,

preocupa-se com a criança do “aqui e agora”, ou seja, com as suas necessidades, interesses e possibilidades do momento em que vive, mas não antecipando as situações de aprendizagem. Destaco este ponto, pois, algumas vezes, na ânsia de preparação para a escolarização formal, a prática pedagógica da educação infantil acaba por antecipar situações de aprendizagem que teriam lugar no ensino formal, sobrecarregando emocionalmente as crianças com expectativas e exigências elevadas, bloqueando suas reais possibilidades. Como consequência, as crianças podem se tornar mais fragilizadas para aprender, pois, ao não se perceberem capazes, desistem com mais facilidade e acabam por desenvolver uma relação negativa com a aprendizagem. Por fim, esta relação pode colocá-las em risco de desenvolverem dificuldades para aprender (CORSO, 2008). Outra forma de trabalhar na perspectiva da prevenção é oferecer situações em que a criança possa vivenciar o sucesso, pois vivências desta ordem são significativas para a regulação da autoestima que, por sua vez, desempenham um papel fundamental para a aprendizagem (WEISS, 1997).

Outeiral e Cerezer (2003) defendem a ideia de que, para fazermos da escola um local de prevenção de doença e promoção de saúde, é preciso pensar em um currículo que priorize os seguintes aspectos: o brincar como algo sério (ligado a aspectos de criatividade, espontaneidade); o aprender a pensar (o pensar surpreende o próprio pensador); e o sonhar e desejar (não aceitar a ideia de que o sonho acabou, pois ele é importante). O resgate do brincar como algo sério no currículo escolar é também destacado por Rubinstein (1999). A autora lembra que é por meio do brincar, atividade espontânea e imaginativa, que as crianças exercem a capacidade de: criação, expressão (usando as mais diversas linguagens), vivência de diferentes papéis e interiorização de regras.

Educação e saúde: o diálogo necessário.

Certamente toda a criança tem “mais de criança do que de especial”, como bem lembra Paniagua (2008). No entanto, não podemos esquecer que algumas podem apresentar quadros mais sérios do desenvolvimento que sugerem uma intervenção diferenciada e acomodações pedagógicas específicas. Para tanto, o professor precisará, obviamente, ir em busca de conhecimento e contar com o apoio de outros profissionais, formando um trabalho em equipe e cooperativo. Refiro-me aqui ao diálogo entre as áreas da saúde e da educação.

Tal diálogo é indispensável quando nos propomos a atender com qualidade à diversidade presente na escola, diversidade esta que, muitas vezes, inclui alunos com quadros neurológicos, emocionais ou físicos que interferem de forma significativa no seu desenvolvimento e aprendizagem. Sabemos que o conhecimento específico de cada área de atuação não é suficiente para dar conta do sujeito como um todo, por isso, são necessários múltiplos olhares que se complementam sobre um mesmo caso. Deste modo, uma colaboração mais de perto entre as áreas da saúde e da educação podem alavancar a promoção da saúde mental e do bem-estar das crianças, minimizando as dificuldades na escola e diminuindo o preconceito (ESTANISLAU; BRESSAN, 2014). Fernández (1998) chama atenção para o fato de que a maior parte dos professores não se dá conta da importância que eles têm em relação à promoção de saúde mental do aluno e que é importante auxiliar o professor a tomar consciência da dimensão que a relação vincular professor-aluno exerce sobre a aprendizagem. Uma boa relação vincular possibilita que o professor desempenhe o papel fundamental que lhe compete, que é o de aju-

dar a organizar a autoestima do aluno. Os professores colaboram na formação da imagem do aluno como pessoa e este tipo de aprendizagem permanecerá como parte constitutiva do aluno pelo resto de sua vida e, portanto, mais importante que a transmissão de conteúdo propriamente dita (FERNÁNDEZ, 1998). Scoz (1994) nos faz lembrar que a construção de uma boa relação vincular professor-aluno está diretamente ligada ao estabelecimento de vínculos positivos com o objeto de conhecimento, destacando que os vínculos negativos que a criança desenvolve com os adultos a sua volta certamente interferirão no seu vínculo com o objeto de conhecimento, pois a relação com as coisas é sempre um derivado da relação com as pessoas.

Vieira *et al.* (2014) destacam que os professores atuam de diversas maneiras no processo de promoção de saúde mental de seus alunos. Isso ocorre quando: desenvolvem vínculos baseados na afetividade e na empatia, fazem uma escuta respeitosa, consideram as qualidades e limitações dos alunos, interagem de forma motivadora e criativa, encorajam as tomadas de decisão e fomentam a autonomia. Ao contemplar tais aspectos, o professor está, de fato, ajudando a organizar a autoestima do aluno e, por isso, contribuindo para a sua saúde mental.

A importante parceria que deve ser estabelecida entre os profissionais da educação e da saúde, sem a sobrevalorização de nenhuma das partes, é enfatizada por Freire, Benczik e Estanislau (2014). Não podemos esquecer que a maior parte dos casos de inclusão nas salas de aula requerem um trabalho multi e interdisciplinar, ou seja, um trabalho que compreende um conjunto de profissionais das áreas da saúde e da educação (ROTTA; FILHO; BRIDI, 2016).

Tal diálogo também auxilia a despatologizarmos o campo da educação, na medida em que a troca entre as áreas, além de enriquecer a construção de conhecimento por parte do professor, o capacita a melhor diferenciar aquelas situações que podem ser trabalhadas em sala de aula, das que necessitam de um encaminhamento específico.

A formação necessária para uma escola acolhedora

As reflexões feitas até então nos remetem à ideia de que são muitos os desafios impostos ao professor e à escola para acolher e assistir à heterogeneidade de possibilidades, potencialidades e fragilidades de todas as crianças. Talvez, o maior de todos os desafios seja ajudar o professor a transformar suas inquietações e incertezas, inerentes ao atendimento à diversidade, em fonte de busca de mais conhecimento, informação e qualificação profissional. Uma formação inicial sólida é muito importante, mas esta não será suficiente e precisará ser continuamente “alimentada”. Além disso, o professor necessita de “dispositivos de acompanhamento e reflexão” (MÉNDEZ, 2003) na própria instituição em que atua. Ele precisa de amparo, escuta, acolhida e incentivo, ou seja, de uma rede de apoio.

Quanto à formação do professor, Cosenza e Guerra (2011) reforçam a relevância da inclusão de temas como as neurociências no currículo dos cursos de formação de professores. Destacamos também a importância da inclusão de conteúdos referentes à psicopedagogia e à educação inclusiva, pois estes podem instrumentalizar o professor a melhor compreender e trabalhar com as crianças que aprendem de forma diferente. Um professor bem informado e sensível atua tanto na promoção de saúde mental quanto na prevenção de dificuldades.

Um professor atento é capaz de identificar sinais precoces de problemas específicos, como por exemplo, irritabilidade, isolamento social, depressão (ESTANISLAU; BRESSAN, 2014).

Hattie (2017), em sua obra *“Aprendizagem visível para professores: Como maximizar o impacto da aprendizagem”*, chama a atenção para algo que com facilidade parece cair no esquecimento: o aluno não pertence a um determinado professor, mas sim à escola. Logo, é necessário um movimento coletivo da escola, do grupo de professores e de gestores para criticar o currículo e o planejamento, avaliar as necessidades e propor, deliberadamente, alternativas de ação que possam gerar uma diferença marcadamente positiva na aprendizagem de todas as crianças.

Naquela obra, o autor expressa bem o conjunto de princípios que parecem básicos no atendimento à diversidade presente nas nossas escolas. Hattie (2017) propõe uma mudança de foco do “como se ensina” para o “como se aprende”, pois somente depois de os professores serem capazes de compreender como as crianças aprendem é que eles podem tomar decisões a respeito de como ensinar, enfatiza o autor. Pôr em prática a noção de “como as crianças aprendem” exige que os professores encarem a aprendizagem através dos olhos das crianças. Para tanto, é preciso muitos métodos de avaliação (formal e informal), além de ser necessário ouvir os diálogos e questionamentos das crianças que nos fornecem evidências de como estão pensando e aprendendo.

Qual o impacto que exerço na aprendizagem da criança? Essa é a questão norteadora que deve guiar o foco de ação do professor e da equipe escolar. Para responder a esta questão, é preciso que o profes-

so vá em busca de “evidências seguras” (resultados de pesquisa) sobre temas fundamentais que envolvem a prática do professor no dia a dia. Naturalmente, o autor vai destacar que não existem receitas fixas e seguras que possam garantir que a ação do professor exerça um maior ou menor impacto na aprendizagem da criança. Mas existem práticas que reconhecemos como eficientes, a partir dos achados das pesquisas, e muitas práticas que não são tão eficientes.

Parcerias necessárias

Ao refletirmos sobre o atendimento à diversidade, não podemos deixar de apontar os medos e angústias que seguidamente ouvimos de professores no que se refere ao trabalho de inclusão com algumas crianças com quadros mais sérios do desenvolvimento (*Será que sou capaz de ajudar esse aluno?*). Os desafios impostos pelo cotidiano de sala de aula da educação infantil são muitos, e a necessidade de dar conta de todo o grupo de crianças, cada uma com suas singularidades, e, ao mesmo tempo, dirigir atenção individualizada às características de uma criança com um transtorno ou síndrome, por exemplo, geram por vezes sentimentos profundos de impotência e frustração no professor.

Obviamente, essa não é uma tarefa fácil, logo dar conta de sua dimensão não pode ser uma iniciativa individual do professor. Logicamente, não há uma receita única de manejo que possa apresentar as soluções ao professor. A busca de respostas e de algumas certezas implica, necessariamente, um trabalho em equipe.

A família e a escola precisam funcionar como uma equipe que se complementa, valoriza e dá suporte. Aprender a trabalhar com a

família é imprescindível, em especial, nesta etapa da escolaridade, pois quando lidamos com as crianças pequenas, trabalhamos necessariamente com as famílias. A aproximação da família e da escola requer um constante diálogo pautado no respeito e na comunicação. Quanto mais precoce se dá esta aproximação, melhor é o resultado (ESTANISLAU, 2014). Sabemos que, mesmo sendo tão fundamental, muitas vezes o envolvimento entre a escola e a família se torna complicado, seja por fatores individuais dos pais ou pela própria postura da escola que, com facilidade, deixa de investir no trabalho com as famílias. Estanislau (2014) lembra que uma boa comunicação é capaz de promover soluções eficientes para situações-problema. O autor reforça que a escola deve lançar mão de estratégias colaborativas (suporte psicossocial à família; suporte à paternagem; comunicação; voluntariado; aprendizagem em casa; colaborando com a comunidade) com um enfoque nos pontos positivos envolvidos na relação criança-escola-família, e não com enfoque na necessidade de conserto de falhas.

Além da parceria citada acima, o envolvimento da escola e da família com os diferentes especialistas que atendem a criança é ponto chave para contribuir com a plenitude do desenvolvimento de muitos dos casos de inclusão nas escolas. Convém lembrar que a escola, a família e o especialista interagem com a criança em diferentes contextos e, por isso, as trocas constantes entre todos contribuem - e muito- para uma maior compreensão das reais possibilidades e necessidades de cada criança (PANIAGUA; PALACIOS, 2007; COSENZA; GUERRA, 2011; ESTANISLAU; BRESSAN, 2014).

Considerações Finais

Certamente, não esgotamos todas as possibilidades de reflexão acerca de um tema tão complexo e instigante como este. Tampouco era esse o nosso propósito. Neste artigo, elegemos para a análise e discussão alguns pontos que parecem ser recorrentes em torno do tema e que são trazidos para a discussão pelos professores, psicopedagogos e teóricos da área da educação e da saúde. O fato de serem recorrentes é um indicativo de que merecem ser revisitados.

Destacamos que a expressão da diversidade está presente nos diferentes tempos, ritmos e formas de aprender de nossas crianças, e que o desrespeito a estes pode se tornar um ponto de partida para a construção de problemas de aprendizagem. Além disso, a individualidade de cada criança precisa ser valorizada e, portanto, questionamos de que modo uma rotina de tarefas iguais para todos pode dar conta deste quesito. Conhecer a criança, e os padrões de desenvolvimento típico de sua faixa etária, ajuda o professor a observar os aspectos que são esperados e aqueles que lhe dão sinais de que algo parece não estar bem no desenvolvimento da criança, necessitando, muitas vezes de um olhar mais atento da escola e da família e, algumas vezes, de um especialista. As necessidades de afeto, desafios, trocas sociais e exploração de mundo pertencem a todas as crianças, independente de terem ou não alguma condição especial que as caracterizem como crianças com necessidades educativas especiais. O professor tem o desafio de ampliar as possibilidades de aprendizagem de todas as suas crianças já que, como os estudos em neurociências têm evidenciado, as experiências interacionais do indivíduo com tudo o que estiver a sua volta promovem a formação de novas conexões nervosas e, por-

tanto, de novas aprendizagens. Destacamos, então, a importância da etapa da educação infantil por esta já se configurar em um espaço de prevenção de doenças e promoção de saúde, naturalmente, quando é realizada com qualidade. Enfatizamos também as parcerias (família, escola e profissionais da saúde) e os diálogos necessários das áreas da educação e da saúde, pois estes possibilitam a criação de uma rede de apoio à criança e a todos que lidam com ela. Por fim, destacamos a fundamental articulação da escola com a contemporaneidade, articulação esta que possibilita torná-la um espaço que promova a aprendizagem de todas as suas crianças. Enfatizamos o trabalho em equipe, mas muitas vezes demos papel de destaque ao professor, pois ele, por atuar diretamente com a criança, é peça chave no atendimento à diversidade. Ao professor (no trabalho conjunto com as equipes de apoio e supervisão) cabe o desafio de desenvolver práticas refletidas, fazer acomodações didático-pedagógicas, planejar estratégias inclusivas, monitorar o processo de desenvolvimento de cada criança. Sem dúvida, tais exigências impõem a ele a necessidade de busca de conhecimento e qualificação constantes e, é claro, muita disposição e sensibilidade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M.C.; HORN, M.G. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CORSO, L. Dificuldades de aprendizagem na educação infantil. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano VI, n. 16, p. 22-25, mar./jun., 2008.

CORSO, L. Aprendizagem e desenvolvimento saudável: contribuições da psicopedagogia. In: SANTOS, B.; ANNA, L. (ORG). **Espaços psicopedagógicos em diferentes cenários**. EDIPUCRS/POA, 2013, p. 99-120.

COSENZA, R.; GUERRA, L. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ESTANISLAU, G. A escola e a família. In: ESTANISLAU, Gustavo; BRESSAN, Rodrigo (Orgs.). **Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber**. Porto Alegre: Artmed, 2014. P. 71-80.

ESTANISLAU, G.; BRESSAN, R (Orgs.). **Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

FERNÁNDEZ, A. Formação Docente: O desafio da Qualidade Cotidiana. **Pátio: revista pedagógica**, Porto Alegre, ano I, n. 04, fev./jan., 1998.

FREIRE, T.; BENCZIK, E.; ESTANISLAU, G. Aspectos jurídicos no contexto escolar. In: ESTANISLAU, Gustavo; BRESSAN, Rodrigo (Orgs.). **Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber**. Porto Alegre: Artmed, 2014. P. 263-277.

HATTIE, J. **Aprendizagem visível para professores: como maximizar o impacto da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2017.

PANIAGUA, G. Uma resposta à diversidade. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano VI, n. 16, p. 18-20, mar./jun., 2008.

PANIAGUA, G.; PALACIOS, J. **Educação infantil: Resposta educativa à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2002.

MÉNDEZ, Juan Manuel. A avaliação em uma prática crítica. **Pátio: revista pedagógica**, Porto Alegre, ano VII, n. 27, p. 21-24, ago./out., 2003.

OUTEIRAL, J.; CEREZER, C. **O mal-estar na escola**. Rio de Janeiro: Revinter, 2013.101p.

ROHDE, L.A.; BENCZIK, E.B. **Transtorno de Déficit de atenção e hiperatividade: O que é? Como ajudar?** Porto Alegre: Artmed, 1999.

ROTTA, N.T.; FILHO,C.A; BRIDI, F. **Neurologia e aprendizagem: abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

RUBINSTEIN, E. (org) **Psicopedagogia – Uma Prática Diferentes Estilos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

SCOZ, B. **Psicopedagogia e Realidade Escolar**. Petrópolis: Vozes, 1994. 176 p.

VIEIRA, M.; ESTANISLAU, G.; BRESSAN, R.; BORDIN, I. In: ESTANISLAU, Gustavo; BRESSAN, Rodrigo (Orgs.). **Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber**. Porto Alegre: Artmed, 2014. P. 13-23.

WEISS, M.L. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica**. Porto Alegre: Artmed, 1992.

