

PUCRS

ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PRISCILLA WAGNER STERNBERG

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA:**  
UM OLHAR SOBRE A DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Porto Alegre  
2017

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica  
do Rio Grande do Sul

## Ficha Catalográfica

S839e Sternberg, Priscilla Wagner

Educação Inclusiva : um olhar sobre a diversidade na Educação Infantil / Priscilla Wagner Sternberg . – 2017.

141 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Marlene Rozek.

1. Educação Infantil. 2. Educação Inclusiva. 3. Interações. I. Rozek, Marlene. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecários responsáveis: Marcelo Votto Teixeira CRB-10/1974 e Michelângelo Viana CRB-10/1306

PRISCILLA WAGNER STERNBERG

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA:**

**Um olhar sobre a diversidade na Educação Infantil**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marlene Rozek

Porto Alegre  
2017

PRISCILLA WAGNER STERNBERG

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA:**  
**Um olhar sobre a diversidade na Educação Infantil**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Marlene Rozek – Presidente da Comissão Examinadora - PUCRS

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Inês Corte Vitória - PUCRS

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Alcione Munhóz - UFSM

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Ana Maria Serrano - UMINHO

*À minha mãe, que sempre me ensinou a fazer o meu melhor, e à Olívia, por quem tentarei fazer melhor ainda.*

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar e, acima de tudo sempre, a Deus e a vida pela oportunidade de estar aqui hoje.

À minha orientadora, Marlene Rozek, pelas palavras estimulantes e o olhar sensível nesta jornada.

À Gabi, por todos os ensinamentos e por toda a parceria nesta (e na nossa) viagem, e à Denise, pela ajuda constante neste especial reencontro. Aos demais colegas do NEPAPI e do PPG, pelas aprendizagens e trocas nestes dois anos.

Às “minhas escolas” e aos meus pacientes, por terem me construído como a profissional que sou hoje e terem acreditado no meu trabalho.

À Escola que abriu suas portas para que esta dissertação fosse possível.

A todos que fizeram e fazem parte da minha vida, por me lembrarem de sorrir todos os dias, por dividirem tantos momentos comigo e por me darem a certeza que o mais importante é sempre o afeto compartilhado.

À minha família, minha base, pelo apoio incondicional, principalmente, ao Maurício, pelo incentivo e companheirismo inabaláveis, ao meu pai, pela doçura de sempre, à minha mãe, por, mesmo de longe, continuar me guiando e à Olívia, que antes mesmo de chegar, já tem todo o meu amor.

## RESUMO

Este estudo investiga como uma escola de Educação Infantil lidacom a questão da diversidade, na perspectiva da Educação Inclusiva. Para tanto, são caracterizadas as intervenções dos educadores com todas as crianças, com e sem deficiência, considerando suas especificidades e características. Também analisa como ocorrem as interações entre as crianças, considerando suas especificidades e características e, ainda, apura deque maneira (se assim for) a presença de crianças com deficiência contribui para tornar o ambiente da Educação Infantil mais favorável para o desenvolvimento, a participação e as aprendizagens de todos. Foi realizado um estudo exploratório de cunho qualitativo, tendo a observação participante como principal ferramenta para a coleta de dados. Duas turmas de uma escola de Educação Infantil da rede municipal de Porto Alegre foram acompanhadas ao longo do primeiro semestre de 2017. Os dados provenientes das observações foram registrados em um diário de campo, o qual foi analisado a partir da Análise Textual Discursiva. Foi possível perceber que muitas intervenções revelaram conexão entre os educadores e as crianças, favorecendo a interação entre os pares, a escolha de brincadeiras, o sentimento de pertencimento, a comunicação e a participação nas tarefas de grupo, além de revelarem a atenção às necessidades individuais e da turma. Em contrapartida, em outros momentos, os adultos não conseguiram se conectar com as necessidades das crianças, perdendo ricas oportunidades de intervenção ou o fazendo de forma inconsistente, não parecendo, portanto, oferecer o auxílio de que precisavam para as atividades ou para as interações entre o grupo. Sobre as interações entre as crianças, foram observadas quatro diferentes formas de ocorrência: por meio da brincadeira, da imitação, da cooperação e da agressividade. Assim, o cenário observado revelou-se favorável às aprendizagens e às interações entre todos, de forma que deficiências ou outras dificuldades eram tomadas a partir de uma perspectiva de valorização da heterogeneidade tanto entre as crianças, quanto por parte dos educadores e da direção. No entanto, ficou evidente que pontos ainda necessitam ser aprimorados, seja em decorrência de uma Educação Infantil ainda em estruturação em nosso país, seja por lacunas na formação dos educadores ou por divergências internas e externas da instituição. Portanto, concretizações, dificuldades e contradições caracterizam o funcionamento da escola e as relações e interações observadas para este estudo.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Educação Inclusiva; Interações

## ABSTRACT

This study investigates how an Early Childhood Education School deals with the issue of diversity in the perspective of Inclusive Education. To do that, the interventions of educators with all children, with and without disabilities, are characterized, considering their specificities and characteristics. It also analyzes how the interactions among children take place, considering their specificities and characteristics, and also examines how (if so) the presence of children with disabilities helps to make the environment more helpful to development, participation and the learning of all children. An exploratory qualitative study was carried out, with participant observation being the main tool for data collection. Two classes of a municipal kindergarten in Porto Alegre were visited during the first semester of 2017. The data from the observations were recorded in a Field Journal, which was analyzed from the Discursive Textual Analysis. Many interventions revealed a connection between educators and children, favoring peer interaction, choice of play, feeling of belonging, communication and participation in group tasks, and revealing attention to individual and group needs. On the other hand, sometimes, adults were unable to connect to the needs of children, either by losing rich opportunities for intervention or by doing so in an inconsistent manner, thus not seeming to offer the help they needed for the activities or for interactions among the group. On the interactions among the children, four different forms were observed: through play, imitation, cooperation and aggression. Thus, the context observed was favorable to learning and interactions among all, so that deficiencies or other difficulties were taken from a heterogeneity perspective, among children, educators and management. However, some points still need to be improved, considering Early Childhood Education is still under construction in our country, gaps in teacher's education, and internal and external divergences of the institution. Therefore, concretizations, difficulties and contradictions characterize the action of the school and the relationships and interactions observed for this study.

**Keywords:** Early Childhood Education; Inclusive Education; Interactions

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Sistematização das pesquisas no banco da Capes e na biblioteca do IBICT....	13
Quadro 2 – Categorização das dissertações e tese.....	15
Quadro 3 – Categorias iniciais, subcategorias e categorias finais.....	73

## LISTA DE SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ATD	Análise Textual Discursiva
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento em Nível Superior
CEAPIA	Centro de Estudos, Atendimento e Psicoterapia da Infância e da Adolescência
CELG	Centro de Estudos Luiz Guedes
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
ECEIS	<i>Early Childhood Education on Inclusive Settings</i> (Educação Infantil em Contextos Inclusivos)
FPG	Frank Porter Graham
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
ICP	Inclusive Classroom Profile (Perfil de Sala de Aula Inclusiva)
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
NEPAPI	Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Aprendizagem e Processos Inclusivos
PEI	Plano Educacional Individualizado
PI	Psicopedagogia Inicial
PMEPOA	Plano Municipal de Educação de Porto Alegre
PNE	Plano Nacional de Educação
PPG	Programa de Pós-Graduação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
SMED	Secretaria Municipal de Educação
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 MARCO TEÓRICO .....	19
2.1 Parte I – Educação Infantil e Educação Inclusiva no contexto brasileiro.....	19
2.1.1 Educação Infantil: história, legislação e concepções.....	19
2.1.2 Da Educação Especial à Educação Inclusiva.....	26
2.2 Parte II – A Educação Infantil na perspectiva da Educação Inclusiva .....	33
2.3 Parte III – A criança da Educação Infantil, suas interações e o papel do professor .50	
2.3.1 A criança da Educação Infantil.....	50
2.3.2 O papel do professor .....	56
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS .....	61
3.1 Caracterização do estudo .....	61
3.2 Aspectos éticos .....	66
3.3 Sujeitos da pesquisa .....	68
3.4 Análise dos dados .....	73
3.4.1 Os educadores como mediadores: encontros e desencontros .....	75
3.4.1.1 Encontros.....	76
3.4.1.2 Desencontros .....	84
3.4.2 A interação entre as crianças .....	88
3.4.2.1 Brincadeira .....	89
3.4.2.2 Imitação .....	94
3.4.2.3 Cooperação.....	96
3.4.2.4 Agressividade .....	98
3.4.3 Descompassos e compassos de uma Educação Infantil na perspectiva da Educação Inclusiva.....	100
3.4.3.1 Descompassos.....	101
3.4.3.2 Compassos .....	113
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	118
REFERÊNCIAS .....	122
ANEXOS .....	131

## 1 INTRODUÇÃO

Minha trajetória profissional como psicóloga sempre se sustentou em dois pilares: a psicologia clínica e a psicologia escolar. Após fazer duas especializações na primeira área (em Psicoterapia de Crianças e Adolescentes no Centro de Estudos, Atendimento e Pesquisa da Infância e da Adolescência – CEAPIA – e em Psicoterapia de Orientação Analítica no Centro de Estudos Luís Guedes – CELG/UFRGS), entendi ser o momento de investir na segunda, campo que, apesar do meu enorme entusiasmo, ainda oferece menos possibilidades de aperfeiçoamento.

Desse modo, unindo um antigo desejo de fazer mestrado – fui bolsista de iniciação científica durante grande parte da graduação – à vontade de me aproximar dos saberes da pedagogia, cheguei ao Programa de Pós-graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

Meu encontro com a área da educação ocorreu quase que despreziosamente, ainda na época da graduação (cursei psicologia na PUCRS entre 2001 e 2005). Perto do final do curso, quando era obrigatória a realização de um segundo estágio (o primeiro havia sido na clínica), optei por ingressar em uma escola (apenas) por meu desejo de trabalhar com crianças. Para minha surpresa, surgiu uma paixão instantânea, acompanhada da certeza de ser este um caminho a ser trilhado a partir de então.

Assim, iniciei minha vida profissional em uma escola de Educação Infantil, em 2006. Após essa primeira experiência, várias outras instituições me oportunizaram ser psicóloga escolar, função que sempre foi muito gratificante pelas trocas com crianças, pais, professores, direção, enfim, pela chance de acompanhar o seu dia a dia. Essas escolas me deram experiência, me trouxeram desafios, me ensinaram, me inquietaram, me desacomodaram, me provocaram a estudar e, principalmente, me enriqueceram muito pessoal e profissionalmente.

Nocomplexo e encantador mundo da Educação Infantil, deparei-me com situações bastante diferentes da psicologia aprendida na graduação, cujo viés era bastante clínico e com um olhar voltado principalmente para a patologia. Temas como adaptação, limites, mordidas, retirada de fraldas, sexualidade, transição para o “colégio grande”, entre outros, passaram a ser parte de meu cotidiano. O exercício de uma prática preventiva, desempenhada em um contexto predominantemente de saúde, e de uma ação facilitadora das relações entre todos que compõem esse rico sistema – alunos, pais, professores, funcionários –, se mostrou uma tarefa inquietante, porém muito recompensadora.

Foi nesse percurso como psicóloga escolar que me deparei com o tema da inclusão, talvez o mais desafiador e inquietante de todos. Desde o início da minha atuação nas escolas, coube a mim conduzir as reflexões e os processos de inclusão, bem como orientar as famílias diante das dificuldades percebidas no desenvolvimento de seus filhos e as professoras no manejo dessas crianças.

Martinez (2010) define ser exatamente essa uma das atribuições do psicólogo escolar: facilitar de forma crítica, reflexiva e criativa a implementação de políticas públicas, atuando, portanto, de forma sistemática para garantir a mudança institucional necessária à implantação da política de inclusão escolar. Para tanto, este profissional atua, segundo a autora, analisando potencialidades e vulnerabilidades da escola, criando estratégias a partir de modelos bem-sucedidos, favorecendo a coesão da equipe, expandindo possibilidades comunicativas com professores e compartilhando conhecimento, entre outras atividades que contribuam para a incorporação dessa política ao cotidiano escolar.

Embora já na sua concepção essa não seja uma tarefa simples, sua complexidade revelou-se ainda maior no dia a dia das escolas. Pensar sobre o trabalho com as crianças com deficiência<sup>1</sup> e, mais do que isso, com aquelas que não têm qualquer diagnóstico definido, mas que necessitam de um olhar e de ações pedagógicas diferenciadas, foi minha grande motivação para ingressar no mestrado em Educação.

Partindo da ideia de que a proposta inclusiva pressupõe compromissos com valores humanos, com a construção de uma sociedade mais equitativa e entendendo a importância de um ambiente plural dentro da escola para a sua efetivação, surgiu este trabalho: acadêmico, profissional e, acima de tudo, pessoal. Considero que ele seja a forma de reunir, organizar e produzir temas que me são bastante caros e, de alguma forma, contribuir para a reflexão sobre Educação Infantil na perspectiva da Educação Inclusiva, ou seja, uma Educação Infantil capaz

---

<sup>1</sup> Sob o termo genérico “crianças com deficiência”, neste projeto, será tomada por base a definição do público-alvo da Educação Especial, conforme o Decreto n.º 7.611 (BRASIL, 2011), compreendendo, assim, as duas primeiras categorias descritas abaixo:

- a. Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial;
- b. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras, definidos como sujeitos com transtorno do espectro autista (TEA);
- c. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

de assegurar a aprendizagem, o pertencimento e a participação<sup>2</sup> de todas as crianças, com ou sem deficiências.

A partir desse ponto de partida foi organizada esta dissertação, cujo objetivo é compreender como uma proposta de Educação Inclusiva se concretiza no dia a dia de uma escola de Educação Infantil da cidade de Porto Alegre, ou seja, a forma como essa instituição lida com a questão da diversidade. Para tanto, busca caracterizar as intervenções dos educadores com todas as crianças da turma, considerando suas diferentes necessidades. Também se propõe a analisar como as interações entre as crianças ocorrem, considerando suas especificidades e características. Ainda, busca analisar de que maneira (se assim for) a presença de crianças com deficiência contribui para tornar o ambiente da Educação Infantil mais favorável para o desenvolvimento e as aprendizagens de todos.

Este estudo se justifica por ainda haver pouca produção de trabalhos científicos (teses e dissertações) no Brasil, considerando os últimos cinco anos, que investiguem as interações que se estabelecem na Educação Infantil na perspectiva da Educação Inclusiva. Foi possível fazer tal constatação após pesquisa realizada em novembro de 2016, e revisada entre os dias 10 e 15 de novembro de 2017, no banco de teses da Capes e na biblioteca do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), que constituem o estado do conhecimento desta investigação.

Segundo Morosini e Fernandes (2014, p. 155),

estado do conhecimento é identificação, registro, categorização que levam à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Dessa maneira, para compor o *corpus* de análise, refletindo o atual panorama do conhecimento científico nacional sobre o tema deste estudo, foi seguido o percurso descrito a seguir.

Optou-se por, em um primeiro momento, utilizar-se os descritores “Educação Infantil” e “Educação Inclusiva” e, posteriormente, “Educação Infantil” e “inclusão”, visto que, embora o foco da busca fosse centrado na questão das interações, o contexto em que elas são investigadas, a Educação Infantil na perspectiva inclusiva, também deveria estar contemplado nas pesquisas. Entre os trabalhos localizados, foram selecionados aqueles cujo foco estivesse

---

<sup>2</sup>Imms et al. (2017) define participação a partir de dois aspectos: a presença física, portanto, o “estar junto”, e o envolvimento, verificado a partir do engajamento, da motivação, da persistência, da conexão e do afeto empregados em determinada proposta ou atividade. Neste estudo, entendemos que essas duas dimensões estão invariavelmente conjugadas quando se fala em participação.

nas interações—seja da professora com as crianças, seja das crianças entre si. O abarcamento do termo “interação” às buscas não se revelou proveitosa, visto que o universo de teses e dissertações apresentadas ficou bastante restrito e já contemplado nas buscas anteriores. Assim, as teses e dissertações foram selecionadas a partir de um contexto bastante amplo.

Na primeira pesquisa (Educação Infantil e Educação Inclusiva) 66 trabalhos foram encontrados no banco da Capes, dos quais cinco foram selecionados. A mesma pesquisa realizada no IBICT localizou 41 produções, sendo apenas duas de interesse (descartando outras três já contempladas na busca anterior).

Já na segunda pesquisa (Educação Infantil e inclusão), o banco da Capes mostrou 213 trabalhos, sendo sete selecionados, considerando que outros três de interesse já estavam incluídos nas buscas anteriores. A biblioteca do IBICT apresentou 125 teses e dissertações, mas as quatro produções relacionadas ao tema já estavam abarcadas nas buscas prévias.

Cabe mencionar que as dissertações e teses excluídas desta análise tinham como temática, predominantemente, políticas públicas ligadas à inclusão; formação de professores nessa perspectiva e as concepções de educadores sobre o assunto; projetos político-pedagógicos das escolas; e percepções das famílias sobre os processos inclusivos, entre outros. Quando o termo “inclusão” foi utilizado de forma diferente à pretendida, como no caso de algumas produções que abordavam o tema da “inclusão digital na Educação Infantil”, tais trabalhos também foram desconsiderados.

Buscou-se, ainda, a combinação dos descritores “Educação Infantil” e “ambiente inclusivo”, sendo localizado um trabalho no banco da Capes e três na biblioteca do IBICT, cujas temáticas não se enquadravam na proposta. Tais trabalhos discutiam alternativas à escolarização de crianças com deficiência, como a escola especial ou a educação domiciliar.

O Quadro 1 sistematiza os resultados dessas buscas:

**Quadro 1** – Sistematização das pesquisas no banco da Capes e na biblioteca do IBICT

Educação Infantil/Educação Inclusiva	Encontradas	Selecionadas
Capes	66	5
IBICT	41	2
Educação Infantil/inclusão	Encontradas	Selecionadas
Capes	213	5

IBICT	145	-
Educação Infantil/ambiente inclusivo	Encontradas	Selecionadas
Capes	1	-
IBICT	3	-
<b>Total</b>		<b>12</b>

Fonte: elaborado pela autora (2017).

Dessa maneira, foi selecionado um total de 12 trabalhos, dos quais 11 são dissertações de mestrado – nove em programas de pós-graduação em Educação (DANTAS, 2012; DIAS, 2015; FERNANDES, 2013; GONRING, 2014; LOPES, 2012; PORTO, 2014; RABELO, 2014; SANTOS, 2014; SILVA, 2014), um em Educação Especial (ALONSO, 2016) e um em Ciências (COSTA, 2015) – e uma tese de doutorado na área da Educação (SILVA, 2016). Com relação ao ano de defesa, os trabalhos se distribuem do seguinte modo: dois em 2012, um em 2013, cinco em 2014, dois em 2015 e dois em 2016.

As referências foram organizadas e sistematizadas a partir da leitura das dissertações e, assim, os trabalhos foram reorganizados em categorias, levantadas a partir da afinidade temática encontrada entre eles. Foram compostos três grandes blocos temáticos, considerando o foco principal de interesse dos autores em suas pesquisas: “As práticas inclusivas”, “As interações entre crianças” e “A escola inclusiva”. É importante salientar que as categorias foram demarcadas a partir do interesse prioritário dos trabalhos, embora outras formas de agrupamento pudessem ser propostas.

O Quadro 2 explicita tal categorização, que será detalhada a seguir.

**Quadro 2** – Categorização das dissertações e tese

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Total de trabalhos</b>	<b>Autores</b>
<b>As práticas inclusivas</b>	Perspectiva das crianças	5	DIAS, 2015 GONRING, 2014 RABELO, 2014 SANTOS, 2014 SILVA, 2014
	Perspectiva das educadoras	5	ALONSO, 2016 COSTA, 2015 DANTAS, 2012 FERNANDES, 2013 PORTO, 2014
<b>As interações entre crianças</b>		<b>1</b>	LOPES, 2012
<b>A escola inclusiva</b>		<b>1</b>	SILVA, 2016

Fonte: elaborado pela autora (2017).

A categoria denominada “As práticas inclusivas” agrupa os trabalhos cujo objetivo é descrever e analisar as intervenções e as práticas com vistas à inclusão de crianças com diferentes deficiências no contexto da Educação Infantil. É composta por duas subcategorias: “Perspectiva das crianças” e “Perspectiva das educadoras”.

Na primeira subcategoria estão contemplados os trabalhos que se propõem a investigar como as escolas lidam com a inclusão de crianças com deficiências predefinidas, como paralisia cerebral (SILVA, 2014), TEA (GONRING, 2014; SANTOS, 2014), surdez (RABELO, 2014) e síndrome de Down (DIAS, 2015), buscando acompanhar a experiência de

alunos específicos e compreender as estratégias estruturadas pelas instituições e pelas educadoras para garantir sua participação e sua aprendizagem. Considerou-se, dessa maneira, para a classificação dos trabalhos nesta subcategoria, a ênfase dada à experiência das crianças, amplamente caracterizada no que se refere à deficiência, mas também às suas famílias, contextos, atendimentos, recursos, etc. A discussão do processo de inclusão nas dissertações incluídas nesse grupo ocorreu, sobretudo, sob a perspectiva das crianças investigadas.

Embora a segunda subcategoria, “Perspectiva das educadoras”, se aproxime bastante da anterior, nela estão reunidos os trabalhos cuja ênfase recai sobre a figura da professora e dos demais cuidadores implicados no processo de inclusão. Assim, nesta subcategoria se encontram pesquisas que investigam a forma como as professoras lidam com as crianças com deficiência na Educação Infantil, destacando recursos e estratégias utilizadas, bem como as dificuldades enfrentadas nesse cenário.

Apesar das diferentes ênfases, há entre as duas subcategorias uma articulação bastante significativa e, por isso, os resultados encontrados nas pesquisas se aproximam bastante, já que todas se ocupam em investigar de que maneira as escolas conduzem a inclusão de crianças com diferentes necessidades.

Como expõe Dantas (2012, p.159),

podemos dizer que não existe uma estratégia ideal, especial nem melhor para a inclusão acontecer. Há direcionamentos e procedimentos que podem favorecer o aprendizado do aluno, mas para isso o professor deve estar atento às necessidades e às possibilidades desse aluno para utilizar estratégias que o façam avançar de acordo com seu potencial.

Para que haja esse olhar direcionado às necessidades das crianças, as autoras, de modo geral, concordam ser necessário pensá-las como sujeitos de direito e com possibilidades de aprendizagem. É a partir desse olhar e da possibilidade de escuta que são garantidas as oportunidades de desenvolvimento, interação, autonomia, socialização e participação dessas crianças (DIAS, 2015; FERNANDES, 2013; GONRING, 2014; PORTO, 2014; SANTOS, 2014).

Embora seja unânime entre as autoras definir a Educação Infantil regular como um espaço favorável à inclusão, apenas algumas pesquisas (COSTA, 2015; DANTAS, 2012; DIAS, 2015; GONRING, 2014; SANTOS, 2014) descrevem, na prática, um contexto satisfatório nessa perspectiva. Nesse cenário, são evidenciadas diferentes estratégias por parte das professoras para tornar o ambiente mais favorável a todas as crianças. Entre esses recursos, pode-se destacar a organização do espaço físico, o estímulo à participação nas

atividades em grupo, a aceitação e o acolhimento às diferenças, a flexibilização e a adaptação das tarefas, entre outros.

Em outros trabalhos (ALONSO, 2016; FERNANDES, 2013; RABELO, 2014; SILVA, 2014), no entanto, foram presenciadas grandes dificuldades para a garantia da participação e da aprendizagem das crianças com deficiência. Na pesquisa realizada por Rabelo (2014), por exemplo, ao analisar como ocorre a inclusão de crianças surdas, fica claro que, ao contar com um número reduzido de profissionais fluentes em Língua Brasileira de Sinais (Libras), as oportunidades de aprendizado oferecidas a essas crianças não eram as mesmas que as das demais. Nessa mesma linha, Costa (2015), Silva (2014) e Fernandes (2013) visualizaram contextos em que a presença de crianças com deficiência não mobilizou mudanças e práticas das professoras, que tinham em relação a elas posturas semelhantes às adotadas com o restante da turma, sem as adaptações de que necessitavam. Por tal motivo, a última autora conclui que

qualquer criança terá a oportunidade de aprender se inserida numa sala de aula na qual a professora desenvolva estratégias pedagógicas que reconheçam suas habilidades e respeitem seus limites. Qualquer criança terá oportunidade de aprender se a ela for dada atenção às suas especificidades, às suas características próprias, a seu ritmo e à sua forma de aprender. (FERNANDES, 2013, p.181).

Em consonância, Porto (2014) pôde acompanhar, ao longo do desenvolvimento de sua pesquisa, a mudança do olhar das professoras às crianças com deficiência, construindo novas possibilidades de inseri-las no grupo e de assegurar suas aprendizagens.

A segunda categoria, “As interações entre crianças”, contempla o trabalho cujo objetivo é a investigação da forma como ocorrem as brincadeiras das crianças com deficiências físicas no cotidiano da escola de Educação Infantil regular (LOPES, 2012). Portanto, diferentemente da anterior, nesta categoria se localiza a pesquisa cujo foco está nas relações entre as crianças, nas interações que estabelecem e no modo como o fazem. Apesar disso, a constante referência ao papel do professor como mediador e facilitador desses processos aproxima significativamente esta dissertação às anteriormente discutidas.

A brincadeira foi destacada por Lopes (2012) como um aspecto fundamental nas relações sociais entre as crianças observadas e seus pares. A autora aponta a compreensão e a significação da comunicação, a participação no grupo, a afetividade, a imitação, entre outros aspectos, como importantes eixos de análise da interação das crianças no grupo. Ela percebeu que, de modo geral, a relação da turma com o colega com deficiência, e dele para com o seu grupo, era impactada pela maneira como a professora conduzia o processo de inclusão, pelas oportunidades de participação que ela propiciava às crianças.

Dessa maneira, em todos os trabalhos analisados, considerando-se ambas as categorias, fica clara a importância do papel do professor como mediador dos processos de inclusão e, provavelmente por tal motivo, a problematização sobre a formação inicial ou continuada dos educadores se faz presente em todas as teses e dissertações, tendo em vista a necessidade de qualificação formal e humana para o trabalho junto a crianças com deficiência.

Nessa perspectiva, a última categoria, denominada “A escola inclusiva”, traz o trabalho de Silva (2016), que, em sua tese, buscou caracterizar as concepções e a prática de uma escola privada de Educação Infantil que tem na perspectiva da Educação Inclusiva um de seus pilares para o fazer pedagógico. Assim, atentou para as relações que se estabelecem nessa instituição, observando que

as crianças com deficiência não são reduzidas a um diagnóstico, embora o diagnóstico seja importante para aclarar aspectos pedagógicos. Cada pessoa tem a sua história, o seu contexto, as suas peculiaridades e as suas habilidades. Todos devem ser respeitados pelo que são e desafiados a se tornarem melhores. Essa deveria ser uma atribuição de todas as escolas, fazer com que as diferenças e a heterogeneidade das pessoas sejam respeitadas e, ao mesmo tempo, assegurar a convivência, de maneira que crianças e adultos possam aprender uns com os outros. (SILVA, 2016, p.211).

A partir dessa ideia, de forma diferente principalmente das pesquisas reunidas na categoria “As práticas inclusivas”, este trabalho não se ateve a uma criança específica, mas à escola como um todo, embora haja referências importantes ao papel das professoras, da direção e às interações entre as crianças.

Percebe-se que as pesquisas, de modo geral, apesar de abordagens distintas, entendem a Educação Infantil como um espaço favorável à construção de um ambiente plural, capaz de assegurar a participação e a aprendizagem de todas as crianças. No entanto, temos a compreensão subjacente do quanto essa proposta ainda é desafiadora e da importância do papel dos educadores para a sua efetiva concretização.

Partindo dessas premissas, o presente estudo se propõe a contribuir para as discussões científicas sobre o assunto, visto que a maioria das pesquisas ainda está centrada nas práticas destinadas a crianças específicas, ainda enfocando, portanto, a patologia em detrimento da diversidade como conceito mais amplo. No contexto da escola pública, não foi localizado qualquer trabalho que atentasse para toda a escola, e apenas duas pesquisas focalizaram interações entre crianças com e sem deficiência, buscando um olhar mais generalista sobre a Educação Infantil e seus processos. A partir disso, supõe-se que pensar em interações típicas da infância e inclusão ainda é tem pouca articulaçãona academia, estabelecendo-se, assim, a relevância de proposições como a aqui empreendida.

## **2 MARCO TEÓRICO**

O marco teórico desta pesquisa está dividido em três partes. Na Parte I, intitulada “Educação Infantil e Educação Inclusiva”, são definidos seus termos conceituais, históricos e legais. Na Parte II, “Educação Infantil na perspectiva da Educação Inclusiva”, são discutidos os princípios para a construção de um ambiente plural, capaz de dar conta das diferentes necessidades de todas as crianças na Educação Infantil. Por fim, na Parte III, denominada “A criança da Educação Infantil, suas interações e o papel do professor”, são apresentadas as características dos sujeitos que ocupam o espaço da Educação Infantil: as crianças. A partir da teoria sócio-histórica, aborda a forma como aprendem e se desenvolvem, o papel das interações com seus pares e do professor como mediador de tais processos.

### **2.1 Parte I – Educação Infantil e Educação Inclusiva no contexto brasileiro**

#### **2.1.1 Educação Infantil: história, legislação e concepções**

A história das instituições de Educação Infantil no Brasil teve início no século XIX, seguindo modelos difundidos em outros países, como Alemanha, Inglaterra, Itália e, principalmente, França. Em sua origem, era dividida em creche, para o atendimento de crianças até dois anos de idade, e jardins de infância, frequentados por crianças de três a seis anos. Embora tenham aparecido na mesma década (a partir de 1875), essas duas estruturas tinham objetivos e concepções bastante distintos. A primeira, influenciada pela lei do ventre livre,<sup>3</sup> era destinada a crianças de classes populares, filhas de mães pobres e trabalhadoras, e promovida por instituições geridas por religiosos, médicos ou outros profissionais cuja incumbência era dar um bom modelo e disciplinar estas crianças e, simultaneamente, apaziguar as tensões sociais, já presentes no país. Os jardins de infância eram destinados ao atendimento de crianças de classe média, alta e até mesmo pertencentes à Corte, baseados no entendimento de que as crianças, nessa idade, já não deveriam ficar restritas ao ambiente familiar, oferecendo, assim, oportunidade de desenvolvimento e cultivo de bons hábitos (CAMPOS, 1985; CAMPOS; PATTO; MUCCI, 1981; KUHLMANN JR., 2005a).

---

<sup>3</sup> Lei que entrou em vigor em 28 de setembro de 1871 e que declarava livres todos os filhos de escravos nascidos a partir de então. É considerada o primeiro passo do Estado em direção à abolição da escravidão no Brasil (SILVA, 1992).

Dessa forma, fica clara a dicotomia expressa por Freitas e Shelton (2005, p. 200): “os jardins de infância, para crianças ricas, visavam à educação; as creches, para as crianças pobres, tinham o objetivo de cuidado”. Kishimoto (1998) lembra que, no imaginário dessa época, o cuidar e o prestar assistência excluía naturalmente o educar. Enquanto os jardins de infância funcionavam por meio período, as creches atendiam em turno integral. Não havia qualquer intuito de generalizar as creches, uma vez que não era cogitado que mães de uma condição social favorável pudessem querer trabalhar e, quando isto excepcionalmente ocorria, seus filhos eram invariavelmente deixados aos cuidados de outrem no próprio ambiente familiar. Cabe destacar que, até o surgimento das creches, a única estrutura destinada ao cuidado de crianças pequenas no Brasil era a chamada “Casa dos Expostos”, entidade que acolhia bebês abandonados anonimamente nas “rodas” (cilindros de madeira) e os encaminhava para amas, que os criavam até ingressarem em internatos. Assim, as creches, em sua “função guardiã” e com sua proposta de apoio às classes populares, surgiram como uma alternativa ao abandono, embora frequentemente houvesse uma confusão entre o que seriam orfanatos e o que seriam creches, quando essas últimas apareceram (CAMPOS; PATTO; MUCCI, 1981; FREITAS; SHELTON, 2005; KISHIMOTO, 1998; KUHLMANN JR., 2000; KUHLMANN JR., 2005a).

Embora já no século XIX houvesse a ideia de que caberia ao Estado a articulação e a implementação de uma política de Educação Infantil destinada também ao atendimento das crianças pobres, durante muitos anos o gerenciamento dessas instituições coube a entidades filantrópicas, que recebiam financiamento governamental. Em uma perspectiva que entendia esses estabelecimentos como dádiva e não como direito e que previa a manutenção do *status quo* social, as creches e pré-escolas populares estavam subordinadas aos órgãos de saúde ou de assistência, à margem, portanto, dos órgãos educacionais, e desempenhavam papel eminentemente reparatório (KUHLMANN JR., 2005a; KUHLMANN JR., 2005b).

A partir da década de 1910, a pedagogia começou a dar maior ênfase à psicologia, à higiene, ao desenvolvimento físico e ao diagnóstico das condições e aptidões das crianças. Embora grande parte das funcionárias das creches não tivesse qualquer formação técnica, sendo a educação, em muitos casos, prestada por religiosas, os novos conhecimentos sobre a educação dos bebês, como os princípios da puericultura,<sup>4</sup> passaram a fazer parte das práticas nessas instituições (KUHLMANN JR., 2005b).

---

<sup>4</sup> O termo “puericultura” ganhou força a partir de 1865, quando o médico francês Caron publicou um manual denominado “A puericultura ou a ciência de elevar higienicamente e fisiologicamente as crianças”. Caron constatou que a maior parte das internações de crianças em hospitais parisienses, naquela época, poderiam ser

Campos, Patto e Mucci (1981) referem que somente na década de 1960 os problemas relativos à pobreza deixaram de ser entendidos em uma perspectiva individual, passando a ser admitidos como características sociais e culturais de uma parte da população, inadaptada à vida e à ascensão social. A partir dessa nova compreensão, emergiu a teoria da privação cultural<sup>5</sup> e a essa se seguiu uma série de estudos sobre as crianças pequenas, que incluíam testes psicológicos e questionários destinados às famílias, entre outros instrumentos. Como resultado, caracterizou-se uma população infantil supostamente com falta de desenvolvimento cognitivo e afetivo e falta de estimulação familiar, entre outras várias faltas, quando comparada ao padrão adotado: a criança de classe média.

Assim, quando, no final dos anos 1970, durante o governo militar, o Ministério da Educação passou a ocupar-se da educação pré-escolar, entendeu que esta etapa poderia, por antecipação, minimizar os problemas relativos ao fracasso escolar e à própria pobreza. Como propõem Campos, Patto e Mucci (1981, p. 36), a ideia vigente era que “a pré-escola iria salvar as crianças de um fracasso na sociedade e na escola”. Assim, foi ampliado o número de instituições e adotado um modelo de baixo custo, em um princípio compensatório, cujo objetivo era fornecer às crianças pobres meios para o sucesso na escolarização futura, incluindo os aspectos pedagógicos na lista de carências a serem sanadas. Embora a ênfase tenha se mantido nas questões ligadas à saúde da criança e tenham sido conservadas preocupações de cunho nutricional, sanitário, linguístico, afetivo e social, a partir do denominado “Projeto Casulo”, pela primeira vez, passou-se a questionar a suposta oposição entre o “cuidar” e o “educar” (CAMPOS, 1985; CAMPOS; PATTO; MUCCI, 1981; FREITAS; SHELTON, 2005; KRAMER, 2006; KUHLMANN JR., 2005b).

Essa mudança de concepção se deu, segundo Campos (1985), muito em virtude do desejo e das pressões das classes trabalhadoras para que seus filhos recebessem as mesmas oportunidades que as crianças mais ricas, ou seja, que lhes fosse propiciada uma Educação Infantil de caráter “educacional”. Kuhlmann Jr. (2005b) refere que, nesse período, os

---

evitadas se as mães tivessem sido orientadas sobre amamentação e cuidado com seus filhos. Assim, a puericultura, desde sua origem, se sustenta em dois pilares: a prevenção e a educação em saúde. Portanto, a puericultura consiste em práticas de acompanhamento periódico e sistemático das crianças para avaliação de seu crescimento e desenvolvimento, orientação aos pais e/ou cuidadores sobre a prevenção de acidentes, aleitamento materno, higiene pessoal e ambiental etc. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO, 2012).

<sup>5</sup> Segundo Kramer (1982), esta teoria se sustenta na ideia de que o fracasso escolar acontece em decorrência do preparo insuficiente das crianças das classes sociais menos favorecidas para tirar proveito da escola, em razão de suas carências sociais e culturais. Baseada em um pressuposto sócio-determinista, postula uma relação direta entre o desenvolvimento da criança e sua origem socioeconômica. Esta abordagem superou a ideia do determinismo biológico, que justificava as diferenças existentes no comportamento e desempenho escolar a partir de defeitos genéticos. No entanto, instalou um fatalismo de cunho social, ao propor que o desenvolvimento não estaria atrelado a condições inatas, mas condicionado ao ambiente de origem da criança.

profissionais dessas instituições também lutavam para desvincular a creche do modelo assistencial, tanto administrativa quanto politicamente.

Assim, na sequência desse movimento, a Constituição de 1988, fruto da redemocratização do país, reconheceu o direito das crianças de zero a seis anos à educação e o dever do Estado de oferecer creches e pré-escolas para tornar real esse direito, ideia reafirmada no Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990. Foi com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN (Lei nº 9.394), de 1996, que, de forma inédita, a Educação Infantil passou a ser considerada parte do sistema educacional, a primeira etapa da educação básica (BARRETO, 1998; FREITAS; SHELTON, 2005; KRAMER, 2006; KUHLMANN JR., 2000).

A Educação Infantil, então definida, tinha como propósito o desenvolvimento pleno da criança até os seis anos, considerando os aspectos psicológicos, intelectuais e sociais, em uma ação complementar àquela exercida pela família e pela comunidade. A Educação Infantil deveria ser oferecida em creches ou entidades equivalentes para as crianças de zero a três anos e em pré-escolas daí em diante (BRASIL, 1996). Assim, creches e pré-escolas eram diferenciadas, unicamente, pelo critério da faixa etária a qual se destinavam, já que ambas eram consideradas instituições de Educação Infantil e compartilhavam dos mesmos objetivos (BARRETO, 1998).

Dois anos mais tarde, em 1998, considerando a Educação Infantil parte do sistema educacional regular, o Ministério da Educação publicou o Referencial Nacional para a Educação Infantil, dispositivo já previsto na LDBEN/96, que visava “subsidiar a elaboração de propostas pedagógicas, a reflexão sobre formação de profissionais da área, a produção e seleção de livros e materiais pedagógicos e a avaliação do atendimento” (BARRETO, 1998, p.30).

A partir da concepção de que as instituições de Educação Infantil contribuíam para a formação da cidadania, o Referencial pretendia estender a discussão sobre as práticas pedagógicas nesta etapa da educação e propor ações adequadas ao atendimento específico das crianças de zero a seis anos. Pela primeira vez, ficou clara a inseparabilidade dos processos de cuidar e educar como princípio básico para o regimento das políticas públicas destinadas ao atendimento de crianças pequenas (BARRETO, 1998; FREITAS; SHELTON, 2005).

Quanto ao conceito de “cuidar”, no que se refere à criança pequena, Freitas e Shelton (2005) salientam que esse não pode ser reduzido ao atendimento das necessidades básicas (tais como alimentação, higiene, segurança) nem pode receber um cunho ideológico, mantendo a concepção de que somente os pobres precisam ser cuidados, como se esta não

fosse uma condição humana da primeira infância. Na visão das autoras, cuidado significa o atendimento integral às necessidades da criança, buscando seu desenvolvimento pleno. Para tanto, sugerem que haja uma integração nos níveis de políticas públicas, de produção de conhecimento e da prática, que articule de forma efetiva e interdisciplinar os conhecimentos das áreas da educação e da saúde. Kramer (2006), por sua vez, situa o cuidado na linha da atenção e do acolhimento, práticas necessárias ao atendimento desta faixa etária.

Já quanto ao conceito de “educar”, este foi, em muitos casos, interpretado como a importação de modelos do ensino fundamental para a Educação Infantil, refletido, principalmente, na organização dos espaços, atividades, equipamentos e práticas pedagógicas de forma pouco adequada às crianças pequenas. Ao aproximar a função educativa das instituições que atendiam crianças pobres, esta foi reduzida ao objetivo de prepará-las para a escola, justificado pela intenção de diminuir as taxas de reprovação na educação formal (BARRETO, 1998; FREITAS; SHELTON, 2005).

Kishimoto (2001) refere que a fragmentação e a compartimentalização do desenvolvimento infantil (físico, intelectual, psicológico e social) acabaram refletidas na organização do espaço físico, nas concepções dos profissionais, na seleção e utilização de materiais e nas próprias práticas pedagógicas, entendendo que na sala de aula se dava o desenvolvimento intelectual e psicológico, enquanto no pátio ocorria o físico e o social.

Tanto no senso comum quanto nas próprias creches e pré-escolas, manteve-se uma oposição entre a brincadeira e a atividade propriamente educativa, denotando uma desqualificação frequente do lugar do brincar na Educação Infantil. As práticas pedagógicas vigentes atribuíam maior tempo às atividades intelectuais, visando o aprendizado de letras e números. Embora, desde a sua concepção, brinquedos e brincadeiras tenham feito parte do discurso, na prática, permaneciam restritos aos momentos de “bagunça” ou ao recreio (KISHIMOTO, 2001; LORDELO; BICHARA, 2009).

Com esta priorização, não apenas o espaço da brincadeira ficou minimizado, como a própria criança pequena foi desconsiderada em sua forma particular de aprendizagem e desenvolvimento. Dessa maneira, tornou-se imprescindível um movimento de respeito às características específicas das crianças, entendendo-as como autônomas e ativas e compreendendo que aprenderiam a partir do mundo que as cerca, das situações heterogêneas, das interações estabelecidas e, sobretudo, da brincadeira (KISHIMOTO, 1998; KISHIMOTO, 1999; KISHIMOTO, 2001).

Buscando avançar na discussão sobre o papel das creches e pré-escolas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) passaram a tratar a criança

como um sujeito histórico e de direitos; não apenas como alguém que se insere na cultura, mas como alguém que a produz. Entendeu-se, dessa forma, que a criança seria ativa nos seus processos de desenvolvimento e aprendizagem e que a partir das interações, relações e práticas cotidianas construiria sua identidade pessoal e coletiva, brincaria, fantasiaria, aprenderia, desejaria, narraria, questionaria, imaginaria, produzindo sentidos sobre a natureza e sobre a sociedade. Para tanto, a Educação Infantil deveria se valer de um conjunto de práticas capazes de articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos acumulados de ordem cultural, ambiental, artística, científica, tecnológica e histórica, promovendo, assim, o desenvolvimento integral de seus alunos.

A ideia deste documento vai ao encontro do proposto por Kramer (2006), que sustenta que as crianças são sujeitos da história e da cultura, e não somente produto delas. Assim, deve-se entender as crianças como crianças e não apenas como alunos, o que implica “ver o pedagógico na sua dimensão cultural, como conhecimento, arte e vida, e não apenas como algo instrucional, que objetiva ensinar coisas” (KRAMER, 2006, p.810).

Sob esta perspectiva, ainda em 2009 o Ministério da Educação lançou um documento intitulado “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009), propondo que políticos, administradores e educadores se comprometessem com um atendimento de qualidade, que respeitasse a dignidade e os direitos básicos das crianças. O documento lançou uma série de pressupostos (dando caráter de urgência a eles), construídos como direitos: à brincadeira; à atenção individual; a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; ao contato com a natureza; à higiene e à saúde; à alimentação sadia; a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; ao movimento em espaços amplos; à proteção, ao afeto e à amizade; a expressar seus sentimentos; à especial atenção durante seu período de adaptação à creche; a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

Essa ideia de uma Educação Infantil plural e que valoriza a diversidade, oferecendo experiências e interações com o mundo físico e social de maneira ajustada às diferentes faixas etárias e às diferentes características e necessidades individuais, tornou-se a tônica das produções nacionais e internacionais sobre esta etapa. Neste sentido, pode-se citar como exemplo o material produzido no Brasil por Barbosa e Horn (2009), na Espanha por Paniagua e Palacios (2007) e o livro *Crescendo juntos: passos para a inclusão na educação de infância* (KRON; SERRANO; AFONSO, 2014), resultado de um projeto de investigação a partir do Programa Europeu Sócrates/Comenius – ECEIS (*Early Childhood Educationon Inclusive*

*Settings* – Educação Infantil em Contextos Inclusivos), que reuniu especialistas de diversos países da Europa (Alemanha, Hungria, França, Portugal e Suécia).

Dessa forma, vê-se um movimento no sentido da estruturação da Educação Infantil como etapa de escolarização e, mais do que isso, da busca por resguardar as especificidades desse contexto, em que, para além da transmissão do conhecimento formal, tem-se um locus privilegiado de construção coletiva de conhecimentos e de desenvolvimento humano. Embora este ainda seja um processo em construção, a identidade dessa etapa parece estar sendo delimitada, tanto a partir dos mecanismos legais quanto das próprias exigências das demandas sociais ao longo da história do país.

No entanto, se, por um lado, chama a atenção que, de todos os autores apresentados que revisam o percurso da Educação Infantil em termos históricos e legais (CAMPOS, 1985; CAMPOS; PATTO; MUCCI, 1981; FREITAS; SHELTON, 2005; KISHIMOTO, 1998; KISHIMOTO, 1999; KISHIMOTO, 2001; KRAMER, 2006; KUHLMANN, 2000; KUHLMANN JR., 2005a; KUHLMANN JR., 2005b), apenas Kramer (2006) faz menção à normatização do acolhimento de crianças com deficiência nas instituições regulares de Educação Infantil, por outro, a busca por uma conjectura plural é enfatizada por todos dentro das premissas atuais desta etapa. A perspectiva de uma Educação Inclusiva, de alguma forma, parece nortear as práticas vigentes (ou, ao menos, pretendidas) nessa etapa de escolarização.

Ainda assim, cabe, na presente seção, pensar algumas hipóteses para a “exclusão” dessas crianças nos ensaios estudados. Zortéa (2011), a partir de seus estudos na cidade de Porto Alegre, refere que a história do atendimento às crianças com deficiência foi registrada prioritariamente sob a perspectiva do ensino fundamental e não da Educação Infantil. A isso pode estar associado o fato de, na primeira infância, muitas vezes serem tênues os critérios para determinar as diferenças entre o desenvolvimento “normal”, o desenvolvimento mais lento e a própria deficiência (PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

Ainda é preciso considerar que somente ao ganhar o *status* de primeira etapa da educação básica foi possível pensar sobre o tema da inclusão na Educação Infantil. Até então, antes da LDBEN/96, a presença de bebês e crianças com deficiência e/ou com diferenças significativas e desviantes do padrão (anatômico, funcional ou social) neste contexto constituía mais uma expressão do cunho assistencial, maternal e caridoso que caracterizava essas instituições (FERRARI; FRELLER, 2008; NASCIMENTO, 2008). Portanto, não faz muito que se começou a pensar “em crianças pequenas e/ou com necessidades especiais no espaço da educação, deslocadas – ou quase – da ênfase do olhar médico e do cuidado” (ZORTÉA, 2011, p.47).

Assim, se hoje se busca a construção de um ambiente heterogêneo, em que crianças com e sem deficiência possam participar com qualidade da construção de seu conhecimento, é preciso também entender o percurso da Educação Especial até sua interlocução com a proposta de uma Educação Inclusiva, bem como o lugar ocupado pelo sujeito com deficiência na sociedade.

### 2.1.2 Da Educação Especial à Educação Inclusiva

Entende-se a Educação Inclusiva como uma modalidade capaz de promover a qualidade e aperfeiçoar a educação escolar em benefício de todos os alunos, com ou sem deficiência (FONSECA, 2003; MANTOAN, 2003). Essa concepção parte da problematização do paradigma que conduziu a educação por um longo período, visto que “a criança especial é uma criação produzida no e pelo discurso social escolar posto em circulação no início da modernidade” (KUPFER; PETRI, 2000, p.110). As autoras explicam que, ao se instalar, a escola moderna criou em seu rastro a categoria das crianças especiais, aquelas não escolarizáveis, fazendo um contraponto e delimitando os “contornos para as crianças normais escolares” (KUPFER; PETRI, 2000, p.110). Propõem, assim, a necessidade de uma ampla reformulação, “uma revolução” (KUPFER; PETRI, 2000, p.110) capaz de incluir os excluídos, absorvendo aquelas crianças que a própria escola definiu como não escolares. O movimento de inclusão presume, assim, que algo ou alguém possa habitar um lugar a partir do qual sejam criados novos espaços e novos sentidos, constituindo um novo momento político-ideológico (SEKKEL, 2003).

Para que esse se consolide, há o afastamento do modelo médico da deficiência (sustentado em um olhar patologizante, que supõe a habilitação do sujeito para se adaptar aos padrões sociais vigentes) para a priorização do modelo social, que implica a todos na construção de um mundo (sem preconceitos, acessível e com políticas eficientes) em que sujeitos com deficiência (assim como todos os demais indivíduos) possam assumir de forma plena seus papéis sociais (VEIGA, 2008).

Até a chegada neste ponto, o percurso do atendimento educacional à pessoa com deficiência, tanto no Brasil quanto em outros países, seguiu um padrão semelhante ao longo da história, em três momentos distintos: em um primeiro, essa parcela da população era ignorada, evitada, abandonada, encarcerada ou até mesmo exterminada. Em um segundo, passou a ser entendida como possuidora de certas capacidades – embora limitadas –, incluindo a de aprender e, assim, sob práticas tutelares em abrigos ou asilos, foi submetida a

tratamentos reparatórios que, supostamente, a integrariam à sociedade, mas que, na prática, a mantinham à sua margem. Aqueles que não se encaixavam no padrão, no normal, foram convertidos em objetos de variados tratamentos (psicológico, fonoaudiológico, psicomotor, fisioterápico), cuja finalidade era corrigir, ou pelo menos minimizar, as limitações acarretadas pela deficiência. Por fim, em um terceiro momento, o valor humano dessas pessoas foi finalmente reconhecido, havendo, portanto, um movimento efetivo de inclusão e de garantia de direitos e um deslocamento que tratou de trazer a pessoa, o sujeito com deficiência, para a discussão, não mais o reduzindo à sua limitação (SANTOS, 1997; VOLTOLINI, 2008; ZORTÉA, 2011).

Zortéa (2011, p. 45) salienta, contudo, que apesar dessas perspectivas terem sido predominantes em períodos cronologicamente diversos, esses “momentos” coexistem ainda hoje. Afirma que “todas estas concepções seguem vivas, atravessam-nos dentro e fora da escola, tomando diferentes formas, gerando diferentes práticas e interações”.

Remontando ao início da história do Brasil, Jannuzzi (2004a) refere que era comum o abandono das pessoas com deficiência, assim como era feito com os demais socialmente “indesejados”, como os miseráveis. Essa postura era sustentada por ordens imperiais, sendo as Santas Casas, surgidas no século XVI, os únicos estabelecimentos que os acolhiam (ou os recolhiam), como forma de garantir-lhes abrigo e alimentação.

As primeiras instituições de atendimento a pessoas com deficiência foram criadas na década de 1850, a saber, o Imperial Instituto de Meninos Cegos (chamado posteriormente Instituto Benjamin Constant), em 1854, e o Instituto dos Surdos-Mudos (hoje Instituto Nacional da Educação dos Surdos), em 1857. Tinham, em sua base, interesses pessoais de personagens ligados à Corte, já que a própria Constituição de 1824 privava de qualquer direito civil ou político os incapacitados físicos ou morais. Apoiados em pressupostos da medicina, esses estabelecimentos enfocavam a falta, o defeito, a deficiência em si. Buscavam encontrar causas físicas, neurológicas e mentais da deficiência, teorizadas a partir de modelos trazidos, principalmente, da França. A educação oferecida visava garantir meios de subsistência, o que era feito a partir de oficinas, como encadernação ou padaria (JANNUZZI, 2004a; JANNUZZI, 2004b).

No início do século XX, com o ingresso das ideias da psicologia no campo da educação, o uso de testes de inteligência para a detecção de deficientes intelectuais foi difundido. Essa nova tendência não descentralizava o enfoque na deficiência, mas tentava atenuar a visão médica, intensificando o ensino para alunos deficientes com menor comprometimento nas escolas públicas. Sustentava a ideia, no entanto, de que, para uma

educação eficiente, deveria haver a separação das crianças conforme suas características (JANNUZZI, 2004a; KASSAR, 2012; MENDES, 2010).

No rastro dessa nova concepção, foi trazida ao Brasil (mais precisamente a Minas Gerais), em 1929, a psicóloga russa Helena Antipoff, que, em um primeiro momento, fundou o Laboratório de Psicologia Aplicada na Escola de Aperfeiçoamento de Professores, a partir do qual promoveu um variado programa de estudos sobre o desenvolvimento mental, aprimorando o processo de hegemonização das turmas. Com a preocupação de oferecer serviços especializados, organizou a Sociedade Pestalozzi (que, posteriormente, se espalhou pelo país), cuja ênfase nas técnicas e nos métodos de ensino oportunizava o desenvolvimento de atividades manuais e agrícolas às pessoas com deficiência (JANNUZZI, 2004a; JANNUZZI, 2004b).

Refletindo um movimento de agrupamento em torno de causas comuns da sociedade civil brasileira (como a defesa das mulheres ou dos negros, entre outros), interessados em garantir propostas menos segregadoras para pessoas com deficiência começaram a reivindicar leis para assegurar os direitos desta população. Essa reivindicação tinha eco na nova percepção global sobre a necessidade de formalização dos direitos sociais e humanos de todas as pessoas, o que fora influenciado pela barbárie ocorrida durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) (JANNUZZI, 2004b; KASSAR, 2012; MENDES, 2010).

Assim, entre 1950 e 1970, foram criados centros de reabilitação e clínicas psicopedagógicas (geralmente privados), em que as crianças com deficiência eram atendidas por profissionais da área da saúde (fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas educacionais etc.) e da educação. Em 1954, foi criada a primeira escola especial da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no Rio de Janeiro, sendo seus serviços de ensino e de saúde gratuitos. A partir de 1958, o Ministério da Educação passou a incentivar o voluntariado e a oferecer assistência técnica financeira às secretarias da educação e às instituições especializadas, promovendo campanhas nacionais para a educação de pessoas com deficiência (visual, auditiva, mental). A educação dessa população foi incluída na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 4024/1961), que nos artigos 88 e 89 se ocupou da “educação de excepcionais” (BRASIL, 1961), determinando que tais alunos fossem enquadrados no sistema geral de educação, quando possível, mas garantindo o apoio à iniciativa privada. Assim, ocorreu um aumento no número de entidades filantrópicas sem fins lucrativos, que se tornaram parceiras do governo e preencheram as lacunas do setor educacional público (JANNUZZI, 2004a; JANNUZZI, 2004b; MENDES, 2010).

Os historiadores, de maneira geral, fixam a década de 1970 como aquela que institucionalizou a Educação Especial, dado o aumento dos textos legais, das associações, do financiamento e do engajamento da esfera pública nessa temática (MENDES, 2010). Em 1971, a Lei nº 5.692 definiu que seriam alunos da Educação Especial aqueles que apresentassem deficiências físicas ou mentais, os superdotados e os que estivessem significativamente atrasados quanto à idade regular de matrícula. Por meio do Decreto nº 72.425, de 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), primeiro órgão do governo federal responsável pela definição da política para a Educação Especial, ou seja, pela orientação de como deveria se dar o ensino (da Educação Infantil ao ensino superior) de educandos com deficiência ou com problemas de conduta e dos superdotados, buscando sua participação progressiva na comunidade (BRASIL, 1973).

No final dessa década, foram implantados os primeiros cursos de nível superior e de pós-graduação na área da Educação Especial e houve um aumento no número de classes especiais implantadas dentro de escolas estaduais (KASSAR, 2012; MENDES, 2010). Jannuzzi (2004a, p. 15) refere que, sustentada por ideias e dados de pesquisas americanas, a premissa vigente era que seria “mais barato educar uma criança infradotada do que sustentá-la durante toda a existência”.

Em 1985, o CIESP foi elevado à categoria de Secretaria da Educação Especial e foi criado um comitê nacional responsável por definir as políticas para o aprimoramento da Educação Especial e para integrar à sociedade as pessoas com deficiência. Nesse período, o conceito de deficiência estava, de certa forma, sendo sobreposto ou confundido com os problemas sociais decorrentes da pobreza, visto que os alunos com múltiplas repetências estavam sendo realocados nas classes de Educação Especial. Do final dos anos 1970 até os anos de 1990, essas classes foram alvo de crítica por serem identificadas como espaços de exclusão, já que muitos alunos permaneciam durante anos nelas matriculados sem alcançar o sucesso escolar (KASSAR, 2012; MENDES, 2010).

Com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jotiem, na Tailândia, em 1990, foi reafirmado o compromisso global de garantir o direito à educação a todas as pessoas. Foram estabelecidas metas para o aumento do número de crianças matriculadas e para a permanência delas nas escolas. Foi definido como objetivo da Conferência o início de reformas educacionais profundas, capazes de garantir serviços que dessem conta das reais necessidades dos alunos, de seus pais e da comunidade como um todo, correspondendo a anseios das nações na formação de cidadãos responsáveis e instruídos (SANTOS, 1997).

Nessa mesma perspectiva, em 1994, a Declaração de Salamanca, da qual o Brasil foi signatário, introduziu o conceito de “necessidades educacionais especiais”, abrangendo, além das deficiências, as condições temporárias ou permanentes que impediam as crianças de se beneficiarem da escola, tais como a pobreza, as situações de guerra, entre outras. A Declaração de Salamanca reafirmou ainda o direito de todos à inclusão e à participação no contexto escolar. Atribuiu às escolas, assim, a responsabilidade de se moldarem às necessidades de seus alunos, e não o contrário (MENDES, 2010).

Frente ao problema de desempenho no sistema educacional brasileiro regular, com a valorização de práticas sociais inclusivas e com a revisão dos princípios da Educação Especial, deu-se a adoção de políticas de “educação para todos” e “Educação Inclusiva”, estabelecidas pela legislação nacional (MENDES, 2010). A LDBEN de 1996, nos artigos nº 58, 59 e 60, preconizava que a Educação Especial – destinada a alunos com necessidades especiais – deveria ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, sendo assegurados pela escola os serviços de apoio e as adaptações necessárias à aprendizagem de seus alunos (BRASIL, 1996). No Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172), foi reafirmada a concepção da Educação Especial como modalidade de ensino, portanto, transversal aos demais níveis, da Educação Infantil ao ensino superior e profissionalizante (BRASIL, 2001).

Emergiu, assim, o discurso da “Educação Inclusiva” ou da “inclusão escolar”, que veio substituir uma política até então regida pelo princípio da “integração escolar”, embora ambos estejam em um mesmo *continuum* (MENDES, 2010; SÁNCHEZ, 2005). Esclarecendo tais nomenclaturas, Rodrigues (2006) define que “integração” pressupõe uma “participação tutelada” em um contexto com valores próprios aos quais este aluno precisa se adaptar. Já “inclusão” dá conta da participação plena em uma estrutura na qual tanto valores quanto práticas se definem levando em consideração as características, os interesses, os objetivos e os direitos de todos que fazem parte do cenário educacional.

Embora a proposta de uma Educação Inclusiva tenha se pautado em princípios filosóficos, sociais e políticos de valorização da condição humana de todos os sujeitos, quando de seu estabelecimento, não foi levado em consideração que “para oferecer uma educação de qualidade para todos os educandos, inclusive os alunos com necessidades especiais, a escola precisa capacitar seus professores, preparar-se, enfim, adaptar-se” (GLAT; FERNANDES, 2005, p.39). Dessa forma, embora tenha se proposto um novo campo de atuação para a Educação Especial, a partir daí não mais entendida como um sistema paralelo de ensino, mas configurada como suporte permanente e efetivo para alunos com necessidades educacionais especiais e/ou deficiências e para seus professores, essa transição, feita de forma

abrupta, não garantiu a qualidade imediata da educação e o acesso para todos como se pretendia. A construção da prática escolar inclusiva deveria estar atrelada a um esforço contínuo e concomitante a ser empreendido pela sociedade, no sentido de acolher todas as pessoas, não cabendo, portanto, apenas à escola em si resolver o problema da desigualdade ou da exclusão (GLAT; FERNANDES, 2005; SASSAKI, 2005).

Fica claro, assim, que muito ainda precisa ser construído para que, como propõe o atual Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020), cumpra-se a meta de universalizar o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino, de 4 a 17 anos, garantindo que esses alunos, independentemente de suas características individuais e diferenças, tenham acesso a uma educação de qualidade que lhes garanta experiências significativas (BRANDÃO; FERREIRA, 2013).

Portanto, o percurso histórico da Educação Especial até o estabelecimento da Educação Inclusiva pode ser contado da seguinte forma: em sua concepção original, a Educação Especial era dirigida exclusivamente a pessoas com deficiência e era desenvolvida em um ambiente segregado, onde, supostamente, seria dado o tratamento adequado a tal população. Assim, havia dois sistemas paralelos de educação: o regular e o especial. Gradualmente, a Educação Especial passou a abranger também outros alunos, para o que não estava preparada, ao mesmo tempo em que era percebido que a existência desse sistema à parte não garantia uma provisão educacional de qualidade para sua “clientela” original. Da mesma maneira, já eram evidentes as falhas do ensino regular, de forma que ficava visível a necessidade de reavaliação e reformulação de ambos os sistemas. Com o percurso histórico em direção a princípios igualitários e com a nova ideia de “necessidades educacionais especiais” – condição que todos poderiam possuir, temporária ou definitivamente – ocorreu a aproximação dos dois sistemas de ensino. Criou-se, assim, a ideia de que seria possível unificá-los em um mesmo sistema, que partisse do princípio de que todos os seres humanos possuíam o mesmo valor e, portanto, os mesmos direitos. Nesse novo sistema, os esforços deveriam ser otimizados e práticas poderiam ser flexibilizadas sempre que necessário, como forma de garantir a todos o direito à educação de qualidade. Constituíram-se, portanto, as bases para a construção de uma educação efetivamente inclusiva (SANTOS, 1997).

Fonseca (2003) sustenta, assim, que o termo “inclusão” remete invariavelmente a três pontos de consenso e de compromisso: 1) a criação de uma sociedade mais justa, solidária, coesa, integradora e plural; 2) o desenvolvimento de um sistema educativo mais equitativo; e 3)

a efetivação de respostas à diversidade por parte da escola regular, como forma de tornar realidade tais propósitos.

A Educação Inclusiva, assim, compreende o desenvolvimento de práticas que vão além da presença de crianças com deficiência em escolas regulares, embora essas crianças mereçam ser pensadas de forma diferenciada por necessitarem, em muitos casos, de mais adaptações e apoio dentro da escola (FERRARI; FRELLER, 2008; SEKKEL; ZANELATTO; BRANDÃO, 2010; SERRANO; AFONSO, 2010; SILVA, 2009; ZORTÉA, 2011). Paniagua e Palacios (2007, p. 112) atribuem a estas crianças “grande parte dos avanços registrados nos últimos anos na atenção à diversidade”, e, embora não se restrinja aos alunos com deficiência, estes merecem ser o foco das escolas com esta proposta (SEKKEL; CASCO, 2008).

Zortéa (2011) aponta as crianças com deficiência como os mais novos membros da comunidade escolar e, por se tratar de uma novidade, sustenta que as representações de escola no imaginário comum ainda precisam caminhar para contemplar sua presença. A mesma autora refere que, ao ser dada a condição de alunos a essas crianças, há o indicativo de que lhes foi assegurado, por consequência, o pertencimento também à categoria infância. Com a inserção na escola, reforça-se a ideia de que “qualquer criança surda, imatura ou superdotada é mais criança do que surda, imatura ou superdotada” (PANIAGUA; PALACIOS, 2007, p. 107).

Apesar disso, ainda hoje, muitas escolas resumem a proposta inclusiva à presença dos chamados “alunos de inclusão”, ou seja, a ter entre seus alunos crianças com deficiência. Com esta visão, escancara-se uma compreensão distorcida da proposta inclusiva, já que o foco segue sendo o problema da criança, o que lhe falta, em vez de uma adequação da escola como um todo para dar conta de suas características e necessidades, bem como das de todos os demais envolvidos no processo educativo (FERRARI; FRELLER, 2008; SEKKEL; ZANELATTO; BRANDÃO, 2010; ZORTÉA, 2011).

Zortéa (2011) lembra que, uma vez que a criança com deficiência se torna pauta de toda a escola (tema da formação coletiva do grupo de professores, das reuniões de pais, de encontros com especialistas), fica evidente, ainda que haja um movimento institucional, o quanto a diferença ainda é tida como uma novidade. Ao serem pensadas como “casos de inclusão”, desconsidera-se a criança como sujeito e sua família como portadora de desejos, crenças, opiniões. Essa redução da criança à sua deficiência, à sua patologia, a torna invisível, visto que todas as suas demais características são ignoradas (SEKKEL; MATOS, 2014; ZORTÉA, 2011).

Rodrigues (2006, p.13) afirma que, enquanto se mantiverem discursos como “na turma do Maternal são 15 alunos e o fulano que tem síndrome de Down”, consolida-se a ideia de que os 15 primeiros são todos iguais, “como uma fotocópia”, e que só há um diferente. A proposta da Educação Inclusiva problematiza essa suposta uniformidade, valorizando justamente a perspectiva de haver nesse grupo 16 crianças diferentes umas das outras, dando maior ênfase à diversidade do que à semelhança (SÁNCHEZ, 2005). Portanto, a Educação Inclusiva questiona alguns fundamentos e práticas mais arraigados da escola tradicional: seu caráter seletivo, a hegemonia de seus métodos de ensino e a insensibilidade ao que são e querem seus alunos (RODRIGUES, 2006).

Assim, “inclusão implica, necessariamente, participação e criação de vínculos” (CARVALHO, 2009, p. 15); significa garantir que todas as crianças, sem exceção, a despeito de sua origem sociocultural ou de seu desenvolvimento psicobiológico, terão igualdade de oportunidades educativas, usufruindo de serviços de qualidade, e, quando necessário, dos apoios complementares de forma conjunta, desenvolvendo, dessa maneira, habilidades sociais, comunicativas, físicas e cognitivas (FONSECA, 2003; PANIAGUA; PALACIOS, 2007; UNDERWOOD, 2013).

Para que isso ocorra, faz-se necessário pensar no ambiente da escola como um todo, de maneira que este seja capaz de corresponder a esse pressuposto. Considerando que a Educação Infantil se constitui como um estágio fundacional da aprendizagem e do desenvolvimento humano (SERRANO; AFONSO, 2010), torna-se de extremo valor pensar o viés da Educação Inclusiva já nesta etapa de escolarização, desde a concepção do espaço físico às interações que nesse contexto se estabelecem.

## **2.2 Parte II –A Educação Infantil na perspectiva da Educação Inclusiva**

Ao se propor uma reflexão sobre a Educação Infantil em uma perspectiva de Educação Inclusiva, há de se considerar que ambas, conforme visto na seção anterior, ainda estão se estruturando, tanto do ponto de vista da legislação quanto da prática. Até pouco tempo atrás, tanto crianças pequenas quanto aquelas com deficiência eram entendidas a partir de um olhar assistencialista e filantrópico, que priorizava suas faltas e carências (ZORTÉA, 2011). Assim, entre avanços e retrocessos, tem-se hoje um cenário que reconhece o direito e o valor das crianças enquanto sujeitos e que preconiza a participação de todas no processo de aprendizagem, sendo respeitadas suas especificidades, características, habilidades e necessidades individuais.

Há de ser ter claro que a inclusão se constitui como uma perspectiva inovadora que deve ser construída com intervenções na realidade, não podendo a escola esperar “estar pronta” para receber os alunos que necessitam de um atendimento diferenciado. Não existem receitas, protocolos ou fórmulas prontas para a consolidação de uma prática inclusiva; é a partir do desejo de todos os envolvidos que se faz possível a construção de caminhos para que esta se estabeleça (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009; SILVA, 2009).

Sekkel (2003) refere três motivos pelos quais a perspectiva inclusiva deve nortear a escolarização desde a Educação Infantil: primeiro, a convivência diária entre crianças com e sem deficiência e de diferentes origens étnicas, socioeconômicas e culturais pode, nessa etapa, ser orientada na perspectiva da construção de relações de igualdade, a partir das experiências comuns, no caso, a própria infância. Nessa conjuntura, há a percepção e a valorização das habilidades, para além das dificuldades e, assim, a construção da identidade das crianças com deficiência não se dá a partir do que lhes falta. Esse modelo também servirá de experiência para seus colegas, que aprenderão que as deficiências existem, sendo parte da vida, mas que o sujeito não deve ser reduzido a tal condição. Um segundo ponto trazido pela autora dá conta da proximidade que as famílias de crianças pequenas têm com as escolas, sendo mais acessíveis e abertas ao diálogo e às trocas nessa etapa. Por fim, a autora menciona que, por sua própria característica, a Educação Infantil permite uma flexibilidade de rotinas e de planejamento, diferentemente das demais etapas de escolarização, o que favorece o desenvolvimento de estratégias educativas mais individualizadas.

A Educação Infantil traz em si o potencial de inaugurar transformações que terão repercussão ao longo de toda a vida escolar das crianças, alterando, a partir das experiências que tiverem nesta etapa, a forma de enxergarem e lerem o mundo, seus problemas e suas contradições. Dessa maneira, o convívio entre crianças com e sem deficiência ou diferenças marcantes pode ser capaz de transformar as relações, trazendo aprendizados acerca da valorização e do respeito à diversidade e promovendo a diminuição do preconceito e da discriminação entre todos os membros da comunidade escolar (SEKKEL, 2003; SEKKEL; ZANELATTO; BRANDÃO, 2010).

Já Ferrari e Freller (2008) apontam a condição de dependência, marca da primeira infância, como facilitadora para o início de processos inclusivos já na Educação Infantil. Sustentam, também, que nesta etapa os questionamentos suscitados pela diversidade e o incômodo gerado pelo encontro com o diferente se configuram como situações constantes, diferentemente do que ocorre em outros níveis de escolarização.

Portanto, tem-se na Educação Infantil um contexto privilegiado para o desenvolvimento de uma proposta que atenda a todas as crianças, no qual, com as adaptações e modificações nos ambientes físicos e na cultura da instituição, pode-se garantir que todas as crianças, em vez de estarem simplesmente presentes, participem de forma envolvida e ativa com seus pares das atividades e das tarefas propostas– das formais e das informais, das que ocorrem dentro e das que ocorrem fora do espaço da escola (BRANDÃO; FERREIRA, 2013; FONSECA, 2003).

A Educação Infantil é, portanto, propícia à construção de um ambiente inclusivo (SEKKEL, 2003). Segundo a autora, o ambiente inclusivo é aquele “sensível às necessidades das pessoas que nele convivem, que as reconhece e contribui para o bem-estar de cada um. É um ambiente que inspira a confiança e provê cuidado para todos” (SEKKEL, 2003, p.75).

É aquele que tem uma articulação coletiva e uma ação comprometida com o reconhecimento e a busca das satisfações das necessidades de cada um, a qual se inscreve no âmbito da construção de uma sociedade verdadeiramente humana, na qual as pessoas possam se diferenciar e se desenvolver em busca da felicidade. Essas ações encontram sustentação e orientação nos princípios democráticos da dignidade humana, igualdade de oportunidades e participação na vida social. Essa articulação coletiva pressupõe a criação de espaços que sejam continentes para manifestações individuais e grupais, e a troca de informações e experiências de modo a criar acessos que desbloqueiam o isolamento e promovem a construção coletiva. (SEKKEL, 2003, p.163).

Por isso, um ambiente inclusivo deve ser capaz de reconhecer as necessidades do aluno, respeitando seu potencial e favorecendo sua participação na produção coletiva. Deve ser entendido como um espaço gerador de experiências sociais significativas, que se constituem entre crianças acompanhadas por outras crianças na presença de adultos. Nessa proposta, abandona-se a ideia de uma centralidade da criança com deficiência e passa-se a uma reflexão mais ampla sobre a inserção e a participação de todos os envolvidos – alunos, pais, professores, equipe técnica, profissionais de apoio – no processo educacional (SEKKEL; MATOS, 2014; ZORTÉA, 2011).

A partir das vivências em escolas de Educação Infantil, alguns autores se ocupam em caracterizar as concepções e práticas inclusivas que ancoram o atendimento nessas instituições. Sekkel e Matos (2014) definem como modelo um cenário no qual professores e crianças tratam-se pelos seus nomes, no qual, em todos os espaços, há desenhos ou outras produções dos alunos, no qual profissionais, crianças e famílias têm uma relação de troca, no qual as crianças têm suas particularidades e necessidades reconhecidas e respeitadas (como dormir no horário em que sentem sono), no qual as famílias têm abertura para circular

livremente por suas dependências, no qual o espaço físico é cuidado e acolhedor e no qual a autoria das produções é sempre reconhecida.

Veiga (2008), por sua vez, destaca como fatores que facilitam a construção de uma Educação Infantil inclusiva o acolhimento, a participação das famílias, a abertura a alternativas comunicacionais, a adaptação dos espaços e do currículo, a capacitação dos profissionais e a promoção da diversidade.

Underwood (2013) propõe que haja uma constante reflexão por parte das escolas de Educação Infantil sobre a qualidade das respostas inclusivas, a partir de cinco perguntas: 1) As crianças, com sua gama de características singulares, sentem-se bem-vindas e confortáveis na escola? 2) Como a escola responde às capacidades individuais das crianças? 3) De que forma a escola avalia se há efetivamente a reeducação de barreiras para a participação plena das crianças e de suas famílias? 4) São estabelecidas parcerias colaborativas para auxiliar as crianças? 5) Como as informações sobre as crianças são compartilhadas com os pais, com a equipe e com outros profissionais que as acompanham?

Já Munhóz (2005) propõe algumas recomendações para a efetivação de um sistema educacional inclusivo na Educação Infantil:

- Um processo de ensino bem orientado necessita de uma programação diferenciada, que inclua material pedagógico diversificado para todas as crianças.

- É condição básica para relações interpessoais bem-sucedidas no dia a dia da sala de aula e da escola a aceitação das diferenças individuais.

- Todas as crianças precisam ter confiança no professor, como adulto que as acompanha, para que se sintam desafiadas a dar as respostas no processo de aprendizagem.

- Toda a comunidade escolar deve acolher com naturalidade as características particulares (incluindo as deficiências) das crianças, garantindo-lhes o imprescindível sentimento de pertencimento, fundamental à estruturação de vínculos no grupo.

- A comunidade escolar deve ser sensibilizada de forma a facilitar a comunicação e a aprendizagem das crianças com deficiência, por exemplo, aprendendo a linguagem de sinais, produzindo material em Braille ou tornando os espaços mais acessíveis.

- Considerando que muitos professores foram formados sob a compreensão que associava deficiência à incapacidade de aprendizagem, faz-se imprescindível a oferta de formação continuada.

- É necessária a existência de um trabalho continuado com as famílias, entendidas como principais mediadoras do processo de inclusão, para que seja oferecida uma orientação

segura de forma a superar concepções e o conformismo de subestimar as possibilidades de seus filhos.

- A gestão da escola deve ser comprometida com a construção de uma escola para todos, favorecendo mudanças no cotidiano da instituição que responsabilizem a todos (e não apenas o professor) na construção de uma perspectiva inclusiva.

Indo ao encontro dessas propostas, Serrano e Afonso (2010), após extensa análise dos modelos de Educação Infantil dos países engajados no ECEIS (Alemanha, França, Hungria, Portugal e Suécia), sistematizaram o que consideram princípios para o trabalho inclusivo nesta etapa, como forma de abordar as condições que favorecem ou facilitam a inclusão. Propõem, assim, um quadro conceitual que se sustenta a partir dos seguintes princípios:

- **Enfoque nos interesses e nas necessidades da criança:** é uma condição tanto para que se estabeleçam as ações comuns dentro do grupo quanto para que se estruture o apoio individualizado. Para isso, as crianças precisam ser escutadas e ter seus interesses considerados pelos educadores, que necessitam estar atentos ao crescimento e às mudanças que se dão durante os processos dinâmicos de jogo e de aprendizagem. Dessa forma, os educadores têm subsídios para preparar ambientes e atividades atrativas a todas as crianças, independentemente dos diversos níveis de competências presentes no grupo (SERRANO; AFONSO, 2010).

- **Criação de situações que provoquem o interesse da criança:** com um ambiente preparado a partir dos interesses das crianças, que as convida a ter iniciativa e a se engajar no jogo coletivo, garante-se a motivação, a coesão e a curiosidade, extremamente importantes para os processos de aprendizagem na Educação Infantil. Na perspectiva inclusiva, isso significa garantir que crianças com diferentes competências possam ter sua participação assegurada, conforme suas possibilidades, nos mais variados momentos da rotina escolar. Com atividades e com ambientes delineados de forma atrativa para todas as crianças, de maneira que essas, a despeito de suas características, preferências, deficiências e/ou competências, sejam capazes de participar das propostas e possam fazer uso dos diferentes materiais, ferramentas e brinquedos disponíveis, cria-se um contexto favorável à motivação e à aprendizagem de todos (SERRANO; AFONSO, 2010).

- **Formação de grupos heterogêneos:** quando em grupos heterogêneos, as crianças podem aproveitar os conhecimentos e as experiências dos colegas e podem ser valorizadas quando dão ou recebem ajuda. Isso se aplica, por exemplo, quando os menores se propõem a seguir os mais velhos no início de uma atividade: os pequenos são reconhecidos por seu sucesso, e os maiores, por terem contribuído no engajamento dos outros. Essa mesma lógica

se aplica nas interações entre crianças com e sem deficiência. Por isso, a constituição de grupos heterogêneos, se bem acompanhados pedagogicamente, configura-se como a forma mais eficaz de estabelecimento de uma educação para a tolerância, para a valorização das diferenças e para o combate ao preconceito, incentivando positivamente a abertura das crianças para a diversidade (SERRANO; AFONSO, 2010).

Para garantir a participação efetiva de todos, deve haver flexibilidade na estrutura da dinâmica da turma, com alternância de momentos no grande grupo e em grupos menores. Na primeira modalidade, reforça-se o sentimento de pertencimento de todos e a ideia de comunidade, além de propiciar o contato com a diversidade. Em grupos menores, a participação de todos é favorecida, bem como as interações entre companheiros são fortalecidas. Além disso, em um grupo heterogêneo pequeno, as crianças podem ser atendidas de forma individualizada, o que é muito importante, por exemplo, no caso das crianças com alguma deficiência. Assim, cria-se a possibilidade de que tenham sucesso nas atividades comuns e que, com apoio individual, possam ser incorporadas no contexto coletivo. Grupos menores, portanto, favorecem a comunicação e a cooperação entre as crianças (SERRANO; AFONSO, 2010).

- **Adaptação do currículo e dos requisitos:** frente a crianças com diferentes necessidades e competências, torna-se absurda a aplicação da uniformidade de currículo e de objetivos na Educação Infantil. Ambos precisam ser adaptados, principalmente para contemplar as crianças com deficiência. Assim, propõe-se, por exemplo, a simplificação de atividades – dividindo-as, se for o caso, em etapas mais simples –, a variação nos métodos de ensino – com o uso de imagens, além da comunicação oral – ou a modificação das regras de um jogo para que todas as crianças possam participar das diferentes tarefas conforme suas possibilidades e habilidades. A partir de um tema comum, cada criança deve ter planejados desafios diferentes e, nesse contexto, são valorizados o esforço e o engajamento individuais (SERRANO; AFONSO, 2010).

Assim, entende-se que deva haver um equilíbrio na Educação Infantil entre os momentos de atividades estruturadas pelo educador e os de brincadeira livre. As atividades dirigidas, conduzidas principalmente pelo educador, são organizadas para atingir um objetivo previamente estabelecido e devem ser pensadas de acordo com as possibilidades de cada criança, também atendendo a seus interesses. Dessa forma, faz-se possível a sistematização do conhecimento cultural e a proposição de pontos de referência para que as crianças construam sua noção de mundo (SERRANO; AFONSO, 2010).

Já a partir da brincadeira livre, a criança pode explorar, experimentar e treinar aquilo que foi aprendido, desenvolvendo sua autonomia, aprendendo a se organizar, promovendo sua interação com os colegas e aprimorando sua comunicação e suas possibilidades de negociação. Portanto este momento é de suma importância, o que precisa ser reconhecido pelo educador (SERRANO; AFONSO, 2010).

**-Criação de um clima de confiança:** a criação de um clima de confiança, em que esforços sejam valorizados e falhas sejam entendidas como parte do processo, está pautado na valorização das competências de todos. Com o reconhecimento das conquistas e das pequenas evoluções, por meio de elogios, os educadores favorecem a segurança e a autoconfiança das crianças (SERRANO; AFONSO, 2010).

Um clima de confiança, em uma perspectiva inclusiva, também está relacionado à prevenção, à eliminação ou à redução de barreiras à participação de todas as crianças. As barreiras estão atreladas às dificuldades de acesso no ambiente físico, às dificuldades de comunicação ou de aprendizagem. Ao afetarem a participação, prejudicam as relações e a realização das atividades, podendo essas barreiras ser eliminadas por meio de mudanças no ambiente, da adaptação das tarefas, da adaptação dos objetivos etc. (SERRANO; AFONSO, 2010).

**- Organização de momentos de apoio individual e coletivo:** para que todas as crianças se envolvam e participem das atividades, o educador deve garantir o apoio individualizado a qualquer uma delas (tenha ou não deficiência) sempre que se fizer necessário, o que se dá a partir do suporte físico, da comunicação ou do apoio emocional, por exemplo. Os planos educativos individualizados funcionam como um norte nesse sentido, equilibrando o apoio individual e a participação de todos no trabalho em grupo (SERRANO; AFONSO, 2010).

**- Apoio dos educadores na compreensão mútua:** o papel do professor/educador para lidar e valorizar a diversidade é central em uma proposta inclusiva. Ele tem uma importante função de modelo (e deve ter consciência disso), desempenhando grande impacto nas perspectivas, na sensibilidade e no respeito das crianças no contato e no convívio com os outros, em especial com outros significativamente diferentes em relação ao seu próprio comportamento ou capacidades. Para lidar com a diversidade, é imprescindível haver um clima de confiança que permita às crianças fazer questionamentos sobre os fenômenos que não conseguem ainda explicar, impedindo que suas perguntas virem tabus. Cabe ao educador tornar as habilidades de cada criança visíveis ao grupo e, por outro lado, poder traduzir para a

turma eventuais comportamentos desadaptados, tais como atitudes agressivas ou desafiadoras (SERRANO; AFONSO, 2010).

**-Reflexão sobre os conhecimentos e as atitudes dos educadores na prática:** ao trabalhar na Educação Infantil, é preciso mudar a perspectiva do adulto para a perspectiva das crianças, entendendo-as como protagonistas de seu próprio desenvolvimento. Para tanto, o ambiente deve ser construído de forma a permitir que as crianças criem sua própria ideia sobre o mundo que as rodeia, dando sentido cultural e social a ele, a partir das interações e das aprendizagens com diferentes parceiros. Considerando a importância do educador nesse contexto, para que uma Educação Inclusiva se concretize na prática, deve haver momentos, fora da rotina de trabalho em sala de aula, para a reflexão e para as trocas (SERRANO; AFONSO, 2010).

Há, ainda, como condição para o sucesso de uma educação orientada à criança e à família, a necessidade de serem estabelecidas formas de comunicação e de cooperação com os pais, já que eles são os maiores especialistas no que se refere a seus filhos. Assim, os pais devem participar de forma ativa e envolvida em todo o processo educativo de suas crianças (SERRANO; AFONSO, 2010).

**- Verificação das condições que favoreçam a inclusão:** o trabalho em equipe tem grande importância em turmas que se propõem a responder de forma satisfatória à diversidade. Por exemplo, para que determinada atividade seja realizada em pequenos grupos, respeitando, assim, os desejos, os interesses e as necessidades das crianças, é preciso que mais de um educador esteja conduzindo o grupo – e que todos os educadores se sintam responsáveis por todas as crianças (e não apenas por um subgrupo, como o “das crianças com deficiência”) (SERRANO; AFONSO, 2010).

O trabalho do educador, no entanto, precisa estar sustentado por um projeto institucional, que garanta a educação de todas as crianças e permita o desenvolvimento de atitudes e rotinas voltadas a tal objetivo. A organização e o planejamento do espaço físico da escola, a formação contínua dos educadores e o estabelecimento de redes de cooperação na comunidade – com os diferentes profissionais que trabalham com as crianças (especialmente aquelas com alguma deficiência) – são parte determinante para o sucesso deste projeto (SERRANO; AFONSO, 2010).

As discussões sobre os princípios acima referidos, embora sob perspectivas teóricas diversas, são também propostas por outros autores que discorrem sobre o desenvolvimento de uma proposta inclusiva na Educação Infantil (BRANDÃO; FERREIRA, 2013; CARVALHO, 2009; MENDES, 2006; PANIAGUA; PALACIOS, 2007; SAMPAIO; SAMPAIO, 2009;

SEKKEL; CASCO, 2008; SEKKEL; MATOS, 2014; SILVA, 2009; UNDERWOOD, 2013; VEIGA, 2008; ZORTÉA, 2011). Parece ser consenso entre eles que a efetivação de uma proposta de Educação Inclusiva tem como princípio o fato de cada criança ter interesses e motivações, capacidades e necessidades de aprendizagem únicas, que precisam ser considerados e respeitados para a criação de estratégias educativas capazes de garantir seu desenvolvimento integral e a participação de todos.

Na Educação Infantil, no entanto, há de se considerar que é sempre desafiador perceber quando e para quais crianças, tenham elas deficiências ou não, é preciso oferecer apoio diferenciado. Nessa faixa etária, principalmente, é imprescindível balancear o estímulo à autonomia e a necessidade de adaptações para garantir a participação de todos, o que requer muita sensibilidade por parte do educador. Em turmas com número reduzido de crianças, essa atenção a cada uma e a todo o grupo se realiza de forma mais efetiva, sendo, portanto, uma importante estratégia nessa etapa da escolarização (MENDES, 2006; SEKKEL, 2003; SEKKEL; MATOS, 2014).

Cada criança demonstra variados graus de curiosidade e interesse pelas diferentes áreas (motora, comunicativa, simbólica etc.) ou mesmo por temas específicos (animais, planetas, meios de transporte, entre outros). A forma de se relacionar com o mundo também é distinta: há crianças que preferem explorar objetos e espaços, enquanto outras apreciam o contato interpessoal. Por isso, existe a proposta de uma educação que extrapole a transmissão de conhecimento ou a aquisição de habilidades. Espera-se que os alunos possam realizar-se plenamente como sujeitos, que se sintam felizes na escola e capazes de contribuir para melhorar a qualidade de vida da sociedade. Propõe-se que as crianças sejam estimuladas em sua iniciativa, na experimentação do novo e em processos de cooperação com os colegas. Além de acolhidas, todas as crianças precisam ser desafiadas; a dificuldade desse desafio, no entanto, precisa ser adequada às possibilidades do aluno, a fim de engajá-lo na tarefa ao invés de excluí-lo (PANIAGUA; PALACIOS, 2007; SASSAKI, 2005; THE CENTER FOR UNIVERSAL DESIGN, 1997).

Paniagua e Palacios (2007) colocam que, em geral, pela disponibilidade e pela curiosidade típica dos alunos dessa faixa etária, muito facilmente há a possibilidade de entusiasmar e engajar os alunos nos temas e nas atividades propostas na Educação Infantil. Quando os educadores tomam como ponto de partida os interesses manifestados pelas próprias crianças, a adesão e a participação se tornam ainda mais efetivas. Explorar o ambiente e os materiais, brincar e participar dos diferentes momentos da rotina faz as crianças sentirem-se parte do todo e motivadas para estar na escola e serem parte dela.

Embora se deva considerar as preferências das próprias crianças, cabe aos educadores, segundo Paniagua e Palacios (2007, p. 160), “observar as relações que se estabelecem, potencializar combinações que fomentem o estímulo mútuo e a cooperação e evitar combinações explosivas – com maior possibilidade de conflito – ou as relações assimétricas de dependência ou de superproteção”. Segundo esses autores, essa variada configuração dos agrupamentos garante a utilização da heterogeneidade da turma para o benefício de todos. Assim, em algumas situações, como escutar músicas e cantar junto ou ouvir uma história, essa configuração pode ser bastante proveitosa, porém, a Educação Infantil deve privilegiar os momentos em que as crianças estejam reunidas com poucos colegas.

O projeto de uma educação plural parte da premissa de que todos podem aprender juntos, a despeito de suas diferenças, e se sustenta no argumento de que, pedagogicamente, não há razões que justifiquem a ausência da diversidade no contexto escolar (BRANDÃO; FERREIRA, 2013; ZORTÉA, 2011).

A escola inclusiva tem como base a mobilização da sociedade para uma nova maneira de encarar as diferenças humanas, considerando a pluralidade – e não a igualdade ou a uniformidade – como valor a ser assumido por todos. A heterogeneidade, característica e constitutiva de qualquer grupo, é tida, assim, como fator necessário às interações sociais, melhorando a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem para todos nele envolvidos (BRANDÃO; FERREIRA, 2013; SAMPAIO; SAMPAIO, 2009; SILVA, 2009).

Mantoan (2003) considera que a inclusão implica em reconhecer que o outro é sempre e, invariavelmente, diferente. Portanto, nesta perspectiva, deve-se atentar para o risco e evitar que os educadores tratem todos os seus alunos como iguais, de modo a não proporcionar oportunidades de aprendizagem a todos, ou que reúnam os “diferentes” em um mesmo grupo, de maneira que eles utilizem o mesmo espaço físico que a turma, mas permaneçam segregados (CARVALHO, 2009).

Para as crianças com deficiência, o ingresso na escola pode ampliar significativamente as possibilidades de compartilhar ações com seus pares. A escola é um ambiente privilegiado de aprendizagem, de interação, de socialização, de pertencimento e de encontro com o outro. A compreensão e a integração à vida social passam, obrigatoriamente, pelas interações estabelecidas não apenas com os adultos, mas, especialmente, com as outras crianças (SEKKEL; CASCO, 2008; ZORTÉA, 2011).

Mendes (2006) aponta que, em escolas de Educação Infantil inclusivas, as crianças com deficiência estarão expostas a práticas mais adequadas à sua idade e, no convívio com

colegas de sua faixa etária, terão modelos mais positivos de interação, podendo desenvolver melhor suas habilidades de convívio social.

Nesse contexto, portanto, faz-se necessário reconhecer que as crianças com deficiência possam, assim como as demais, propor novidades e contribuir para a sua aprendizagem e para a dos colegas. Para tanto, é necessário olhá-las para além do que lhes falta, encarando as diferenças em um plano horizontalizado de relações, ou seja, em uma perspectiva antagônica à da desigualdade, que atribui valor comparativo, legando virtudes a uns e defeitos a outros. Objetiva-se, assim, que a participação de cada um dos sujeitos tenha o mesmo valor que a dos demais (SEKKEL; MATOS, 2014; VOLTOLINI, 2008; ZORTÉA, 2011).

Nessa linha, a pesquisa realizada por Sekkel e Matos (2014) verificou que as crianças sem deficiência que tiverem a oportunidade de conviver com colegas significativamente diferentes (com relação à condição social, a aspectos físicos, a crenças religiosas etc.) na Educação Infantil desenvolveram uma abertura e um respeito à diversidade e à diferença capaz de se estender por toda a sua vida escolar. Essa abertura pareceu ocorrer independentemente dos valores familiares, mostrando ser proveitoso para todos o contato com a diversidade desde os primeiros anos de escolarização. Ao ter contato com a deficiência sem barreiras ou sem estereótipos, isto é, mediada por um educador que valoriza e atribui valor positivo à diversidade, as crianças têm a chance de experimentar uma relação que somente depois será ressignificada, tomando como base não os rótulos, mas a experiência vivida.

Uma Educação Infantil que trabalhe em uma perspectiva inclusiva não se resume, portanto, a admitir a pluralidade do alunado. Sustenta-se na concepção de que é preciso

pensar em respostas educativas suficientemente abertas e flexíveis que considerem como normal trabalhar em vários níveis em sala de aula, que deem mais ou menos atenção a cada criança em função de suas necessidades e onde os critérios de avaliação também respondam a esta diversidade. (PANIAGUA; PALACIOS, 2007, p.127).

Pensar na avaliação de uma criança extrapola registrar o que esta é capaz ou não de fazer. Deve-se, como propõe Veiga (2008, p. 189),

avaliar as crianças de modo realista, evitando comparações e nivelamentos com o restante do grupo, mas considerando o nível alcançado em diversos momentos de seu próprio processo de aprendizagem, valorizando aspectos qualitativos presentes nesse processo, com o esforço despendido, as habilidades e as competências desenvolvidas, o interesse e a participação atuante como sujeito de conhecimento.

Dessa forma, descarta-se uma posição ainda comum, na qual o professor reconhece somente aqueles aspectos que *a priori* está disposto a valorizar, permanecendo alheio a outras possibilidades (SEKKEL; CASCO, 2008).

Vários autores (EMÍLIO; CINTRA, 2008; PANIAGUA; PALACIOS, 2007; ZORTÉA, 2011) sustentam a necessidade de moldar os objetivos de avaliação de acordo com as capacidades de cada aluno, já que não seria justo ou proveitoso tomar como base critérios excessivos ou restritivos a ele. Assim, a avaliação do processo de ensino-aprendizagem deve se propor a pensar constantemente sobre os alunos, sobre os educadores e sobre a própria ação educativa. Os avanços e as dificuldades de todos são pensados sob o prisma do coletivo, em uma reflexão permanente, que leva em consideração como propósito final do processo avaliativo o ajustamento das propostas pedagógicas às necessidades de cada aluno (PANIAGUA; PALACIOS, 2007; SILVA, 2009).

Paniagua e Palacios (2007, p. 198) sustentam que, em linhas gerais, a avaliação deve refletir o conhecimento da “sequência de aprendizagens, para poder situar cada menina e cada menino no ponto em que se encontra e então trabalhar o próximo ‘degrau’”. Deve valorizar as habilidades e os conhecimentos e expressar a forma como as crianças aprendem e interagem com os colegas e com as diferentes propostas. Para que isso ocorra, entende-se que deva haver um equilíbrio na Educação Infantil entre os momentos de atividades estruturadas pelo educador e os de brincadeira, sendo ambos parte da aquisição de aprendizagens pela criança e, portanto, elementos a serem avaliados no processo educativo.

No brincar, portanto, muitas das aquisições esperadas na Educação Infantil estão contempladas. Por esse motivo, Zortéa (2011) critica quando há a afirmação de que determinada criança se encontra na escola somente para brincar e conviver com as demais. A autora prevê uma impossibilidade de dissociação dessas funções das demais aprendizagens e aponta a socialização como um processo muito mais denso do que a simples convivência.

Essa interpretação se faz bastante presente em relação às crianças com deficiência incluídas em classes regulares. Frequentemente, na prática da Educação Infantil, a criança com deficiência é tratada como “bebê”, como aquela que ainda não consegue fazer o que dela é esperado pelos adultos e por seus pares e que, portanto, vai para a escola somente para brincar e se distrair. Se fosse apenas para estar com outras crianças, isso seria feito de forma mais efetiva em outros espaços, como centros esportivos ou praças. As crianças, sem exceção, vão para a escola para aprender, ou seja, para ampliar suas capacidades, conhecimentos e possibilidades de interação com os colegas, com os adultos e com a cultura (EMÍLIO; CINTRA, 2008; VEIGA, 2008; ZORTÉA, 2011).

Para tanto, é necessário que todos se sintam confiantes e valorizados, o que pressupõe um trabalho de prevenção, redução ou eliminação de barreiras. Barreiras aqui são entendidas como os impeditivos ou as dificuldades para que todos usufruam dos ambientes e das

interações e aprendizagens propostos em um contexto escolar (CONN-POWERS et al., 2006; THECENTER FOR UNIVERSAL DESIGN, 1997).

No que tange às barreiras, a escola deve se propor a estabelecer estratégias de acessibilidade, ou seja, adequar seus mais variados sistemas às necessidades dos alunos. Sasaki (2005) propõe a existência de seis dimensões de acessibilidade, sendo elas:

**-Acessibilidade arquitetônica:** referente ao ambiente físico, aos espaços internos e externos da escola e aos meios de transporte.

**-Acessibilidade comunicacional:** referente à comunicação interpessoal (face a face, língua de sinais, linguagem corporal), à comunicação escrita (textos em Braille, com letras ampliadas, tecnologias assistivas) e à comunicação virtual (acessibilidade digital).

**-Acessibilidade metodológica:** referente às técnicas e aos métodos de ensino e de avaliação.

**-Acessibilidade instrumental:** referente aos instrumentos e utensílios de estudo, às atividades da vida diária (higiene, vestuário, alimentação) e de lazer, esporte e recreação.

**-Acessibilidade pragmática:** referente às políticas públicas, aos regulamentos institucionais e às normas em geral.

**-Acessibilidade atitudinal:** referente a preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações.

Enquanto a eliminação das barreiras referentes ao ambiente físico, ou seja, tocantes à estrutura da escola, tem como objetivo final a facilitação do acesso universal, a eliminação de barreiras para a aprendizagem está dirigida sempre a um único sujeito, considerado em sua singularidade. Barreiras para a aprendizagem e para a participação necessitam ser constantemente avaliadas e repensadas, tanto em relação à escola como um todo quanto na evolução pessoal de cada criança (THE CENTER FOR UNIVERSAL DESIGN, 1997).

Com essas adequações, há a possibilidade de oferecer um ensino mais individualizado, sendo este de suma importância no âmbito da Educação Infantil. Entretanto, “respeitar a individualidade quando se trabalha em grupo é uma questão complexa, que requer pensar em atividades que respondam aos diferentes interesses e que permitam trabalhar níveis diversos em uma mesma sala de aula” (PANIAGUA; PALACIOS, 2007, p.22). Os autores referem que para oferecer atenção individualizada a um aluno – como repetir a instrução da tarefa – é preciso que o educador esteja atento a ele e/ou ao seu grupo, sem que isso comprometa seu olhar sobre o restante da turma, esteja esta realizando ou não a mesma atividade. Com isso, fica estabelecido o equilíbrio entre o individual e o coletivo. Da mesma forma que o olhar do educador permanece nesse “nível duplo” (PANIAGUA; PALACIOS, 2007, p. 138), a

participação das crianças com deficiência também segue essa perspectiva, entre o apoio individual e a interação no coletivo.

Portanto, tem-se claro que o estabelecimento de uma proposta efetivamente inclusiva somente é possível quando há crença por parte da instituição e do educador especificamente no potencial humano, nos ganhos do convívio com a diferença e na capacidade de todos em aprender e em ensinar (SILVA, 2009).

Responder à diversidade, no entanto, é um desafio a educadores formados e treinados para atender à normalidade. Assim, a Educação Inclusiva não deve ser imposta ao professor, mas construída com ele, tendo em vista que essa proposta necessita de um trabalho articulado de escuta, compartilhamento e intervenções orientadas pelo compromisso com os valores humanos (FONSECA, 2003; SEKKEL; ZANELATTO; BRANDÃO, 2010).

Portanto, a formação dos professores nessa perspectiva necessita ser pensada, também, para além da instrumentalização técnica. Como sugere Silva (2009), não se pode restringir esta formação a cursos breves de atualização ou capacitação, mas sim criar espaços que oportunizem aos educadores a análise da realidade de seus alunos, em que possam ser pensadas as dificuldades e potencialidades deles, mas também discutidos os desafios enfrentados em sala de aula, as dúvidas quanto às teorias, a escolha dos materiais a serem utilizados, a construção da avaliação, a relação com a família e com a equipe de apoio, entre outros. Trata-se, portanto, da necessidade de uma formação de ordem ético-pessoal.

Assim, para o estabelecimento de uma prática inclusiva, devem ser considerados os aspectos ligados ao percurso escolar, acadêmico e profissional do professor, mas, também, o conjunto de suas crenças em relação às crianças com alguma deficiência. Por “crenças” se entende as ideias que permeiam a sua atuação e que não dizem respeito aos conhecimentos técnicos e instrumentais (FERREIRA, 2007).

Como exemplo, pode-se referir a pesquisa realizada por De Vitta, De Vitta e Monteiro (2010), que, ao investigar a percepção dos professores de Educação Infantil no que se refere aos ganhos das crianças com deficiência no contexto da escola regular, apontaram as habilidades sociais como a principal área beneficiada. Esses professores também creem que nem todas as crianças com deficiência poderiam ser inseridas em um contexto regular de ensino. Ainda nessa linha, é possível explorar o postulado por Sekkel, Zanelatto e Brandão(2010) e por Veiga (2008), que, em suas pesquisas, encontraram uma descrença dos educadores sobre suas próprias competências para trabalhar junto a alunos com deficiência. Favoretto e Lamônica (2014) e Silva et al. (2010) relacionam crenças como as acima citadas à falta de conhecimento específico sobre as deficiências e os recursos adequados para o

atendimento de crianças com transtornos do espectro autista e alterações auditivas, respectivamente. Essa falta de conhecimento é apontada como um dos principais entraves à proposta inclusiva (DE VITTA; DE VITTA; MONTEIRO, 2010; FAVORETTO; LAMÔNICA, 2014; SILVA et al., 2010).

Ferreira (2007, p. 78) afirma que, por a Educação Especial ter se constituído como um sistema paralelo de ensino, consolidaram-se percepções de que o trabalho com crianças com deficiência exigiria “um conjunto de saberes altamente específicos, de natureza diversa daqueles que são requeridos pelo exercício profissional no contexto do ensino regular”. Espera-se, assim, que professores especializados tenham uma capacidade singular para avaliar as necessidades dos alunos com deficiência, idealizar equipamentos e materiais mais adequados e planejar as experiências educativas apropriadas. Entretanto, a autora argumenta que os conhecimentos necessários aos professores para o trabalho junto a alunos com deficiência facilmente se aproximam dos aspectos tidos como relevantes para o exercício da função de professor no ensino regular.

Dessa forma, concebe-se que a construção de um espaço para o convívio com a diferença não significa ignorar as dificuldades inerentes ao relacionamento com os outros ou os preconceitos individuais e coletivos, mas sim abrir espaço para a reflexão e a superação deles. A mudança da cultura institucional em prol de uma proposta inclusiva depende, em larga medida, do compromisso dos gestores com o respeito às dificuldades e aos limites de cada um. Sem essa garantia, paira um clima de ameaça que inviabiliza o trabalho (SEKKEL; ZANELATTO; BRANDÃO, 2010).

Portanto, há necessidade de criação de uma unidade em que todos se reconheçam como participantes. Dessa forma, “ao sentirem-se ouvidos e compreendidos, e em contato com os próprios limites, pensamentos e sentimentos, será possível aos professores recuperar o sentido do seu trabalho” (SEKKEL; ZANELATTO; BRANDÃO, 2010, p. 123).

Esse comprometimento perpassa todos os níveis da escola, carecendo da constante e concreta formação dos educadores e de todos os envolvidos no contexto educacional, do gestor ao funcionário da cozinha. De alguma maneira, todos devem se sentir implicados para a construção de espaços, oportunidades e interações mais equitativas (FONSECA, 2003).

Assim, Sekkel (2003) sugere como meta para a construção de uma Educação Inclusiva um movimento institucional em direção à criação de um coletivo, ou seja, um trabalho individual e de todos para a formação de uma identidade grupal que vise os objetivos comuns e a transformação da realidade. Para tanto, torna-se prerrogativa a existência de confiança e de respeito entre todos os profissionais, havendo espaço de diálogo para que as contradições, as

falhas humanas, as contribuições e as conquistas possam ser pensadas e reconhecidas (BRANDÃO; FERREIRA, 2013; SEKKEL, 2003).

Portanto, “o trabalho em equipe inclui essa indispensável colaboração cotidiana, e o trabalho conjunto de reflexão e de tomada de decisões é que deve presidi-la. Em princípio, o esboço e o desenvolvimento de um projeto educativo compartilhado são muito mais valiosos do que a soma das práticas individuais das classes” (PANIAGUA; PALACIOS, 2007, p.235).

Assim, para além da organização adequada dos espaços físicos ou da presença de materiais diversificados, é preciso o compromisso com o uso desses em favor do desenvolvimento de todos. Quanto mais ricas puderem ser as práticas dentro da própria escola, com variadas possibilidades de intervenção educacional e com respostas educacionais eficazes, mais efetiva será a prática inclusiva (PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

Nesse sentido, Fonseca (2003) sustenta a ideia de que os encaminhamentos não deveriam ser feitos para fora da escola, mas sim que esta, idealmente, pudesse ter condições de oferecer todo o aparato e os serviços para que os alunos fossem atendidos, nas mais variadas áreas, em seu interior. Isso pressuporia, evidentemente, o fortalecimento de um trabalho interdisciplinar, em que os diferentes saberes das diferentes áreas do conhecimento (neurologia, psicologia, psiquiatria, fisioterapia, terapia ocupacional, psicopedagogia, fonoaudiologia, entre outras) poderiam contribuir para o desenvolvimento e para a aprendizagem de todas as crianças.

Zortéa (2011), no entanto, é bastante enfática ao afirmar que, enquanto esses profissionais não estiverem dentro da escola (sendo os atendimentos especializados oferecidos em espaços externos e individualizados) é preciso que a escola tome para si a responsabilidade de garantia do aprendizado de suas crianças. Assim,

sobre o que se produz na escola precisam dar conta seus profissionais, educadores, pedagogos. Não podemos dizer aos médicos como tratar seus pacientes, do mesmo modo que não podemos pedir a eles ou outros especialistas que nos digam sobre como daremos conta na escola das aprendizagens das nossas crianças, por mais que esses sujeitos escapem aos “modelos” de aluno que temos construído. (ZORTÉA, 2011, p.48)

Se, no senso comum, há uma hierarquização dos saberes, sendo atribuída aos médicos a capacidade de decifrar o diferente, há de se ter cuidado para que o diagnóstico, que nomeia as dificuldades e aponta prognósticos, não diga mais sobre limites do que sobre potencialidades do sujeito (FERRARI; FRELLER, 2008; ZORTÉA, 2011).

Portanto,

diagnósticos precisos são importantes e devem ser respeitados, principalmente se puderem orientar a melhor forma de atender às necessidades do aluno, mas não podem ser confundidos com rótulos e principalmente não podem servir para reduzir o aluno a determinada condição como “o autista”, “o deficiente mental”. (EMÍLIO; CINTRA, 2008, p.85).

Da mesma maneira que a escola deve estar aberta a consultorias e orientações externas com profissionais de diversas áreas, faz-se necessário o estabelecimento de trocas com os pais e as famílias. O fortalecimento dos laços entre família e escola favorece o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Isso acontece a partir do diálogo, do respeito e da confiança mútua (FONSECA, 2003; VEIGA, 2008).

Tanto os pais de crianças com deficiência como os de crianças sem deficiência têm fantasias sobre os processos inclusivos, que precisam ser desmistificadas pela escola. Os primeiros tendem a crer que seus filhos não estão suficientemente maduros para enfrentar a escolarização ou que as pessoas da escola não estão preparadas para recebê-los. Como forma de cooperação recíproca, os educadores podem apoiá-los em diferentes dimensões, seja apontando eventuais dificuldades percebidas no desenvolvimento das crianças, seja sugerindo estratégias de manejo e de aprendizagem como forma de valorizar suas competências, seja acolhendo-os em suas frustrações. Na outra via, cabe aos pais o fundamental papel de informar à equipe sobre os progressos, as preferências e necessidades da criança e da própria família, contribuindo para que a instituição possa, de fato, conhecer esse grupo familiar e, especialmente, seu aluno (BRANDÃO; FERREIRA, 2013; VEIGA, 2008).

Já no que se refere aos pais das crianças sem deficiência, é preciso que lhes sejam esclarecidos os ganhos de uma proposta inclusiva frente às ameaças (imaginárias) de um atraso no ritmo de trabalho da turma em decorrência da presença de um aluno com deficiência, de que seus filhos passarão a imitar as condutas “negativas” desse colega, ou de que a professora dará mais atenção a esta criança específica. Por esse motivo, a sensibilização de todas as famílias no que se refere à heterogeneidade se torna determinante para a efetivação de uma Educação Inclusiva na Educação Infantil (SEKKEL; CASCO, 2008; VEIGA, 2008).

Tem-se, dessa forma, a ideia de que a Educação Infantil na perspectiva inclusiva se trata de uma construção coletiva, que se propõe a construir ambientes com equidade, responsabilidade e qualidade para o atendimento de todas as crianças. Entende-se que as trocas sociais que se estabelecem nesse contexto favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento de todos, atribuindo papel significativo ao meio e à mediação dos educadores (CARVALHO; PEDROSA; ROSSETTI-FERREIRA, 2012; SILVA, 2009).

## 2.3 Parte III – A criança da Educação Infantil, suas interações e o papel do professor

### 2.3.1 A criança da Educação Infantil

Uma vez expostas as histórias da Educação Infantil e da Educação Inclusiva e caracterizado o ambiente preconizado para essa etapa nesta perspectiva, torna-se imprescindível pensar sobre as crianças atendidas nesse contexto, sobre a forma como estes sujeitos interagem, se relacionam, jogam, falam, aprendem e se desenvolvem, bem como o papel dos adultos e dos pares neste cenário.<sup>6</sup>

Como colocam Pedrosa e Carvalho (2009), com a substituição de um modelo assistencialista – preocupado com a alimentação, a higienização e a supervisão da criança – por um modelo educacional,

a criança passou a ser concebida como um ser com necessidades e características próprias de sua faixa etária, mas sobretudo, como participante ativa de seu desenvolvimento, construindo e reconstruindo significações sobre objetos e eventos que ocorrem em seu ambiente, tarefa que compartilha com um adulto ou com um parceiro de idade. (PEDROSA; CARVALHO, 2009, p.356).

Para entender como isso ocorre, primeiramente, é fundamental destacar que o desenvolvimento humano não é um processo orientado a um fim definido ou delimitado, que tenha como propósito a transformação da criança em adulto. Pelo contrário, ele se dá durante todo o ciclo da vida, a partir das trocas sociais estabelecidas, ou seja, a partir das interações entre o indivíduo, desde que nasce (ou até mesmo antes), e outras pessoas, principalmente aquelas com quem constitui vínculos afetivos. É a partir das relações com as outras pessoas (adultos, mas também crianças) que o indivíduo recorta e significa o meio. Portanto, desde que chega ao mundo, o bebê está aparelhado para se adaptar a um ambiente interacional (isto é, para o contato direto com outros seres humanos) e sociocultural (CARVALHO; PEDROSA; ROSSETTI-FERREIRA, 2012).

Portanto, parte-se da concepção de que

o indivíduo se constitui enquanto tal somente devido aos processos de maturação orgânica, mas principalmente através de suas interações sociais, a partir das trocas estabelecidas com seus semelhantes. As funções psíquicas humanas estão intimamente vinculadas ao aprendizado, à apropriação do legado cultural de seu grupo. (REGO, 2000, p. 109).

---

<sup>6</sup> Como colocado na introdução desta seção, neste projeto serão utilizados os pressupostos da teoria sociointeracionista, também chamada de sócio-histórica ou histórico-cultural, cujo principal expoente é Vygotsky (1896-1934).

A estrutura fisiológica humana, o que é inato, não é o suficiente para produzir o sujeito humano, sem a presença de um ambiente social. As características individuais, como a forma de pensar, de agir, de sentir, os valores, os conhecimentos, entre outros, dependem da interação estabelecida entre o indivíduo e seu meio físico e social. Por isso, o desenvolvimento humano está fortemente ligado ao contexto sociocultural em que o sujeito está inserido (CARVALHO; PEDROSA; ROSSETTI-FERREIRA, 2012; REGO, 2000).

Dessa forma, compreende-se a ideia de que o comportamento e o desenvolvimento humano somente podem ser corretamente entendidos se forem consideradas suas duas dimensões: a biológica e a cultural. Os fatores biológicos são predominantes somente no início da vida do bebê. Logo, as interações com o grupo de iguais e com a cultura passam a reger o comportamento e o desenvolvimento de seu pensamento. Desde que nasce, o bebê interage constantemente com os adultos, que não só garantem sua sobrevivência, como medeiam sua relação com o mundo. Os adultos são responsáveis por incorporar o bebê à cultura, dando significados às suas condutas e aos objetos culturais constituídos ao longo da história. É dessa forma que as crianças assimilam, de forma ativa, as habilidades sociais que foram construídas durante o percurso da humanidade, como andar, sentar à mesa, controlar os esfíncteres ou falar. Com a participação e a intervenção sistemática dos adultos e de crianças mais experientes, os processos psicológicos mais sofisticados podem se formar. Por isso, é possível afirmar que o desenvolvimento do psiquismo humano é invariavelmente mediado por outros, ou seja, pelos demais componentes de seu grupo cultural, que indicam, delimitam e atribuem significados à realidade (BEYER, 2003; CARVALHO; PEDROSA; ROSSETTI-FERREIRA, 2012; REGO, 2000).

O bebê humano nasce muito imaturo do ponto de vista motor, se comparado a outras espécies. Depende de outros humanos para ter suas necessidades básicas atendidas e, em última instância, para sobreviver. Essa condição de dependência, no entanto, é o que permite sua adaptação a diferentes meios físicos e sociais, a diferentes línguas e culturas, a diferentes formas de entender e de interagir com o mundo. O bebê, embora frágil, é dotado de uma organização comportamental que favorece seu contato emocional e sua comunicação com os outros seres humanos, o que se dá a partir das vocalizações, dos gestos, das expressões, às quais seu ambiente social responde, inserindo o recém-nascido em uma determinada cultura e reconhecendo-o como membro. Tanto o choro quanto o sorriso são ferramentas para mobilizar seus cuidadores, garantindo afeto e acolhimento, e têm a função de maximizar o intercâmbio com uma modalidade especial de ambiente: o outro ser humano. Todo o aparato

inato do recém-nascido só permite sua existência e seu desenvolvimento em um ambiente humano, ou, dito de outra forma, em um ambiente sociocultural, no qual seu ajustamento vai sendo mediado pelas interações com os outros seres humanos que o cercam e no qual as relações afetivas têm papel fundamental (CARVALHO; PEDROSA; ROSSETTI-FERREIRA, 2012).

O apego é a primeira relação afetiva estável do recém-nascido, em geral estabelecida com a mãe, para a qual ambos foram equipados ao longo da evolução da humanidade. O apego, assim, não é inato, já que pressupõe a existência de uma relação. É a partir da regularidade, da estabilidade e a da constância no contato, associadas aos cuidados físicos, que o bebê reconhece e discrimina determinada pessoa, estabelecendo um vínculo forte com ela. Com o início da locomoção, no período em que o mundo começa a despertar sua curiosidade e atrair sua atenção, o apego dá segurança à criança pequena e garante a interpretação da realidade que a cerca, de maneira a lhe inserir em sistemas simbólicos – signos compartilhados pelo grupo social que permitem a comunicação e o aprimoramento das relações sociais (CARVALHO; PEDROSA; ROSSETTI-FERREIRA, 2012; OLIVEIRA, 1997).

Sobre os signos, esses, assim como os instrumentos, funcionam como mediadores da relação do ser humano com o mundo. Parte-se da premissa que essa relação não se dá de forma direta, mas intermediada por elementos concretos, como ferramentas (instrumentos), e abstratos ou psicológicos (signos) – representações que substituem o real e que permitem ao sujeito libertar-se do espaço e do tempo presentes, fazendo relações mentais na ausência das coisas, imaginando, fazendo planos, criando intenções. Portanto, as representações mentais da realidade exterior são os mais importantes mediadores na relação do ser humano com o mundo, constituindo a forma de enxergar e operar sobre ele. Por isso, a mediação é um processo fundamental para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, ou seja, aquelas tipicamente humanas, que envolvem o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade de escolha. Dentre todos os animais, o ser humano é o único capaz de pensar sobre objetos ausentes, de imaginar acontecimentos nunca vividos, de planejar ações futuras, mecanismos que se distinguem profundamente de ações reflexas e automatizadas ou de processos de associação simples entre eventos. Essa construção só se faz possível no convívio com outros seres humanos, que inicialmente interpretam e dão significados às ações da criança conforme sua cultura, até que ela os tenha internalizado e possa fazer isso por si própria (OLIVEIRA, 1997).

Nesse contexto, a linguagem tem papel significativo, sendo esta o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos. A linguagem possibilita o intercâmbio social, uma forma mais eficiente de comunicação com seus semelhantes. É esta necessidade de comunicação que impulsiona o desenvolvimento da linguagem no bebê. A linguagem também organiza o mundo real, reunindo objetos, eventos e situações sob uma mesma categoria conceitual, sendo essa a função do pensamento generalizante (OLIVEIRA, 1997).

Embora nesse ponto linguagem e pensamento se encontrem, esses dois processos têm trajetórias inicialmente desvinculadas. No início da vida, o bebê faz uso de gestos, balbucios, choros, grunhidos, gritos, entre outros, como forma de obter alívio emocional e também de estabelecer contato com os outros membros de seu grupo. No entanto, esse repertório é bastante difuso, não indicando significados específicos, correspondendo, assim, a um estágio pré-intelectual do desenvolvimento da fala. Já no que se refere ao pensamento, em uma fase pré-linguística, a criança, mesmo sem fazer uso da linguagem, é capaz de demonstrar uma inteligência prática, ou seja, de agir no ambiente e resolver problemas (OLIVEIRA, 1997; REGO, 2000).

Dessa forma,

através de inúmeras oportunidades de diálogo, os adultos, que já dominam a linguagem, não só interpretam e atribuem significados aos gestos, posturas, expressões e sons da criança como também a inserem no mundo simbólico de sua cultura. Na medida em que a criança interage e dialoga com os membros mais maduros de sua cultura, aprende a usar a linguagem como instrumento do pensamento e como meio de comunicação. Nesse momento, o pensamento e a linguagem se associam, e consequentemente o pensamento torna-se verbal e a fala, racional. (REGO, 2000, p. 65).

Oliveira (1997) considera este um momento crucial no desenvolvimento humano, entendendo estar aí a passagem do biológico para o sócio-histórico. Carvalho, Pedrosa e Rossetti-Ferreira (2012), por sua vez, salientam que a aquisição da linguagem se trata de uma aprendizagem muito peculiar, visto que não há necessidade de ser ensinada à criança pequena. A linguagem emerge do convívio em um ambiente em que as pessoas falam com ela e entre si e, muitas vezes, o que começa com palavras soltas ou partes fragmentadas, como mágica, passa a compor um vocabulário rico, com frases completas, pronomes e plurais.

Muitas crianças, mesmo antes de começarem a falar, já estão inseridas em um segundo ambiente, externo à família: a escola de Educação Infantil. É característica da vida social humana a ampliação das redes de interação e considerando-se que, no cenário atual, esta instituição é entendida como um importante espaço de interação em nossa cultura, de aprendizagens e de desenvolvimento, tornou-se cada vez mais comum que as crianças,

independentemente da classe social, passem por tal experiência. Desde seu nascimento, o bebê tem seu ambiente organizado e tem oportunizado o acesso a experiências que, segundo as concepções sobre desenvolvimento e habilidades infantis de sua cultura, lhe seriam favoráveis (CARVALHO; PEDROSA; ROSSETTI-FERREIRA, 2012; VITÓRIA; ROSSETTI-FERREIRA, 1993).

A adaptação a este novo ambiente se dá de formas diferentes conforme a idade da criança, suas características e as de seus pais. Trata-se de um processo mediado por outros: pela família, pelos educadores e pelos colegas. A maneira como os pais concebem a entrada na escola, seus sentimentos com relação a este momento e o acolhimento da instituição têm papel decisivo nas reações da criança nesse processo (VITÓRIA; ROSSETTI-FERREIRA, 1993).

No que se refere à idade, até os cinco meses, os bebês não costumam chorar ou protestar quando são separados da mãe, embora possam adoecer ou apresentar alterações na alimentação ou no sono. Os bebês um pouco maiores tendem a reagir negativamente frente a estranhos e a alterações em sua rotina. Da mesma forma reagem as crianças de um a dois anos, se agarrando aos pais e protestando diante da separação deles. A partir dos três anos, essas reações tendem a diminuir, visto que, nessa idade, as crianças já têm noções mais claras de tempo e de espaço, apreciam cada vez mais a companhia dos colegas e conseguem se comunicar com mais facilidade com os adultos e com as outras crianças, uma vez que já têm melhor domínio da linguagem verbal (VITÓRIA; ROSSETTI-FERREIRA, 1993).

Seria um equívoco, no entanto, propor-se que somente a partir dos três anos as crianças se interessariam umas pelas outras. Desde os primeiros meses de vida o bebê tem interesse por parceiros parecidos com ele, apreciando sua companhia. E, mesmo antes de terem o domínio funcional da linguagem, crianças de um ou dois anos já estabelecem entre si relações recíprocas complexas. Embora prefiram grupos menores, como díades ou tríades, as crianças sentem-se muito mais à vontade para ficar em um lugar desconhecido quando, neste, há outros iguais a ela (CARVALHO; PEDROSA; ROSSETTI-FERREIRA, 2012; VITÓRIA; ROSSETTI-FERREIRA, 1993).

Carvalho, Pedrosa e Rossetti-Ferreira (2012, p. 163) afirmam que,

brincando juntas um dia depois do outro, as crianças vão descobrindo coisas que seus parceiros sabem e elas não, coisas que sabem e seus parceiros ainda não e coisas que todos já sabem; com seus parceiros, elas descobrem ou inventam coisas que nenhum deles sabia antes e que passam a compartilhar. Da mesma forma, descobrem de que coisas seus parceiros gostam ou não gostam e podem comparar essas coisas com os próprios gostos; de repente, podem mudar de gosto ou ver seus parceiros mudarem de gosto em relação a alguma coisa.

Dessa forma, as autoras referem que, brincando, as crianças aprendem, constroem e transformam objetos com a cooperação de seus pares, experimentam-se e testam seu ambiente, compartilham significados, antecipam o comportamento do outro e, sobretudo, divertem-se e usufruem da companhia de seus parceiros.

Para brincar, as crianças podem usar qualquer coisa: o que define um brinquedo é a ação lúdica que incide sobre ele, ou seja, o significado lúdico que lhe é atribuído na interação proposta. Portanto, o brinquedo pode ser o corpo da própria criança, o corpo de seu parceiro de jogo ou qualquer objeto (por exemplo, um graveto que passa a ser entendido como uma colher, uma caixa de papelão como um carro etc.) a que seja dado um significado criado ao longo da brincadeira e que é compartilhado ativamente pelos envolvidos nela. A subordinação dos elementos que rodeiam a criança à sua imaginação, a chamada brincadeira de faz-de-conta, possibilita que descubra novos sentidos para as coisas, que crie e imagine novos significados para objetos, espaços e situações, além de experimentar diferentes papéis, principalmente os do mundo dos adultos, ao qual ainda não tem acesso (CARVALHO; PEDROSA; ROSSETTI-FERREIRA, 2012; REGO, 2000).

Nesse contexto, a imitação adquire importante papel. Imitar não se trata de um processo mecânico, mas de uma oportunidade para que a criança, a partir da observação de seus pares e dos adultos, realize ações que estão além das suas capacidades, contribuindo, portanto, para o seu desenvolvimento. Essa capacidade está presente desde o nascimento e, em um período anterior à aquisição da linguagem, configura-se como um importante instrumento de comunicação: ao imitar, a criança mostra que se interessa pelo outro e pelo que ele faz; ao ser imitada, a criança se sente valorizada (CARVALHO; PEDROSA; ROSSETTI-FERREIRA, 2012; NEDEL; BAUDONNIÈRE, 1981; OLIVEIRA, 1997).

Fica clara, assim, a importância das trocas sociais que são estabelecidas na Educação Infantil, que se dão a partir das brincadeiras, das imitações, das demonstrações de afinidade e do compartilhamento de saberes e de gostos, ao que, usualmente, denominamos de amizade entre as crianças. A amizade entre os pequenos é baseada essencialmente na proximidade e na convivência regular, tendo seu valor na sociabilidade que proporciona no tempo presente (não tendo as mesmas características constitutivas das amizades adultas). Garante às crianças que assimilem, construam e partilhem a cultura de seu mundo social, do grupo com quem dividem a brincadeira e, mais do que isso, da sociedade à qual pertencem, do momento histórico no qual vivem (CARVALHO; PEDROSA; ROSSETTI-FERREIRA, 2012).

No entanto, em grupos, as crianças compartilham outros sentimentos além da amizade: ciúme, antipatia, rejeição, desconfiança, entre outros. Dessa forma, se é comum os amigos se procurarem na chegada à escola, também é frequente se desentenderem e brigarem ao longo do tempo em que permanecem juntos. As brigas acontecem por diversos motivos: para descobrir como o outro se comporta, pela disputa de brinquedos ou de espaço, por uma divergência na condução da brincadeira ou por uma interpretação equivocada da ação do outro durante o jogo. As brigas entre crianças geralmente se resolvem rapidamente, mesmo que não haja a intervenção de um adulto ou de outra criança: uma delas cede, ambos se afastam fisicamente ou há algum tipo de reconciliação. Na escola, a agressividade é uma forma de a criança conseguir o que deseja, como um determinado brinquedo, e de conhecer os seus parceiros, formando e fortalecendo as relações com eles (CARVALHO; PEDROSA; ROSSETTI-FERREIRA, 2012).

Essas trocas que se estabelecem de forma inequívoca entre as crianças reforçam a concepção de que elas são agentes ativos de seu desenvolvimento, na relação com o mundo e com o outro. Para que essas construções conjuntas ocorram, no entanto, há “um papel propiciador do educador e das instituições educativas na preparação e gerenciamento do ambiente escolar e das relações que nele se desenvolvem” (PEDROSA; CARVALHO, 2009, p.368).

Assim, Rossetti-Ferreira, Amorim e Oliveira (2009) sustentam que as interações e brincadeiras estabelecidas pelas crianças na Educação Infantil são mediadas por um conjunto de elementos, que incluem desde a organização do espaço físico às concepções sobre desenvolvimento infantil que norteiam as práticas da escola e dos educadores, bem como o conhecimento que esses últimos têm sobre as características e preferências de cada componente de seu grupo.

Tomando a importância do professor como mediador dos processos situados na Educação Infantil, ao considerar que “suas ações buscam familiarizar a criança com significações historicamente elaboradas para orientar o agir das pessoas e compreender as situações e os elementos do mundo” (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; OLIVEIRA, 2009, p. 454), seu papel e suas intervenções merecem ser pensadas.

### 2.3.2 O papel do professor

Nas sociedades escolarizadas, como a nossa, a escola tem papel central no desenvolvimento das pessoas. Parte-se do pressuposto de que

criança não tem condições de percorrer, sozinha, o caminho da aprendizagem. A intervenção de outras pessoas – que, no caso específico da escola, são o professor e as demais crianças – é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo. (OLIVEIRA, 1997, p.62).

O percurso do desenvolvimento é, em parte, determinado pelo processo de maturação individual, conforme características da espécie humana, mas é a partir da aprendizagem que há a possibilidade de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Dessa maneira, o aprendizado garante e dá movimento ao processo de desenvolvimento e depende, fundamentalmente, do contato do sujeito com um grupo cultural (OLIVEIRA, 1997; REGO, 2000). Assim, “aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (VYGOTSKY, 2002, p.110).

Portanto, a interferência de outras pessoas é transformadora no desenvolvimento infantil, o que fica mais evidente quando considerado o conceito de zona de desenvolvimento proximal, conceito este original dentro da obra de Vygotsky e que dá conta das compreensões do autor sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizado (OLIVEIRA, 1997).

Vygotsky (2002) define a existência de dois níveis de desenvolvimento. O *nível de desenvolvimento real* corresponde àquilo que a criança já consegue fazer por si mesma, às suas aquisições já completas, à sua capacidade de solucionar problemas de maneira independente. No entanto, chama a atenção para aquilo que a criança consegue fazer com ajuda de adultos, a partir de pistas ou orientações, ou da colaboração de seus pares, referindo estar aí, no *nível de desenvolvimento potencial*, o grande indicativo de seu desenvolvimento mental. A esta distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial chamou *zona de desenvolvimento proximal*, definida como “aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em um estado embrionário” (VYGOTSKY, 2002,p.113). O autor complementa pontuando que “o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente” (VYGOTSKY, 2002, p.113).

Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite traçar o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, elucidando não apenas o que já foi consolidado, como também o que se encontra em processo de maturação. Sendo assim, o que agora se situa na zona de desenvolvimento proximal, logo estará no nível de desenvolvimento

real, ou seja, o que a criança é capaz de realizar com auxílio hoje, amanhã será capaz de executar sozinha (VYGOTSKY, 2002).

Dessa forma, o papel adequado da escola se dará quando, ao conhecer o nível de desenvolvimento das crianças (o conhecimento proveniente de seu cotidiano, as ideias que têm sobre os objetos, fatos e fenômenos, suas teorias sobre o mundo que as rodeia), dirigir suas ações a estágios do desenvolvimento ainda não incorporados por essas, funcionando, assim, como um motor para novas conquistas psicológicas. Para tanto, os processos de ensino e de aprendizagem devem ser construídos a partir do nível de desenvolvimento real da criança e balizados por seu nível de desenvolvimento potencial. O papel do educador consiste, então, em interferir no desenvolvimento da zona de desenvolvimento proximal das crianças, provocando avanços que, de forma espontânea, não seriam possíveis (OLIVEIRA, 1997; REGO, 2000).

Paniagua e Palacios (2007) traçam o perfil esperado do educador na Educação Infantil plural, ressaltando sua importância como mediador para a construção das aprendizagens de seus alunos. Os autores propõem o que chamam de “acompanhamento próximo em um meio enriquecido” (PANIAGUA; PALACIOS, 2007,p.154), constituindo esta uma terceira via entre as atividades dirigidas e a brincadeira livre. Explicam que, nesse panorama, o professor oferece atividades variadas, em que a criança pode se desenvolver de maneira autônoma, mas influencia direta e indiretamente suas aprendizagens, seja a partir da preparação de um ambiente físico e social rico e variado, seja com intervenções próximas e adaptadas às necessidades de cada criança.

No que se refere ao ambiente físico, este deve prover o contato com materiais variados, que sejam atrativos à brincadeira construtiva e que favoreçam a experimentação e a interação entre iguais. No entanto, tão ou mais importante que o meio físico é o meio social, tanto no que se refere à participação do adulto, quanto ao contato entre as próprias crianças. Entre iguais, os alunos se estimulam mutuamente e, nesse cenário, o papel do adulto como mediador favorece a qualidade dessas interações ao, por exemplo, convidar a prestar atenção no outro, propor atividades conjuntas, proporcionar instrumentos para a resolução de conflitos, entre outros (PANIAGUA; PALACIOS, 2007). Os autores reforçam o protagonismo da criança em sua trajetória de aprendizagem, mas salientam que, para que esta ocorra, é importante que a criança não esteja sozinha, e sim acompanhada de forma próxima, em termos cognitivos, afetivos e espaciais, pelo educador. Assim, nesse percurso, o adulto deve se colocar com seu aluno “em uma espécie de passeio conjunto” (PANIAGUA; PALACIOS, 2007, p.156), em que esse último marca o ritmo e no qual se estabelece um clima de troca e

diálogo. Nesse passeio, o educador anda “um passo atrás” da criança quando a segue em suas iniciativas, portanto, quando a observa, quando se engaja em sua brincadeira, quando a encoraja a decidir, quando se mostra interessado naquilo que ela faz. Com este acompanhamento, “o passo atrás deve converter-se imediata e sutilmente em um passo adiante” (PANIAGUA; PALACIOS, 2007,p.157), o que significa abrir novas possibilidades, intervir de forma eficaz ao momento e às particularidades de cada criança. Nesse sentido, os autores listam uma série de exemplos, como enriquecer o jogo da criança, acrescentando regras ou novas ações; repetir suas emissões verbais, ampliando-as; estimulá-la a fazer conexões com situações passadas, entre outros.

Indo ao encontro dessas ideias, Rego (2000, p. 115) sustenta que “demonstrações, explicações, justificativas, abstrações e questionamentos do professor são fundamentais para o processo educativo”. A autora salienta ainda o papel do professor como mediador da brincadeira, cabendo a ele garantir o lugar desta no cotidiano da Educação Infantil. É imprescindível que as crianças tenham espaço, opções e tempo para que se engajem na brincadeira, e cabe ao adulto, por exemplo, auxiliar na escolha de materiais para incrementar o jogo simbólico ou permitir que exerçam sua criatividade nas inúmeras situações imaginárias que emergirem. Retoma que, sob essa perspectiva, há uma reformulação no entendimento do valor atribuído às interações sociais entre o educador e seus alunos e entre as próprias crianças, no contexto da escola. Passa-se a entendê-las como condição necessária à produção de conhecimento, sendo papel do professor não apenas permitir que ocorram, mas, principalmente, promovê-las em sala de aula.

Considerando que a construção do conhecimento implica em compartilhar ações, visto que é a partir dos outros que se estabelecem relações entre sujeitos e objetos de conhecimento, justifica-se de maneira inquestionável a pluralidade de níveis de aprendizagem em uma mesma sala de aula, já que, na heterogeneidade, configura-se uma rica oportunidade de trocas de experiências, questionamentos e cooperação (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009).

Por dar tamanho valor ao papel da escola como espaço de cultura e de trocas sociais, por propor a heterogeneidade como fator enriquecedor a toda a comunidade escolar e por defender a não segregação de crianças com deficiência, Vygotsky é considerado por vários autores (BEYER, 2005; REGO, 2000; SAMPAIO; SAMPAIO, 2009) o precursor da Educação Inclusiva, embora tenha construído suas ideias muito antes desta proposta ter sido concebida.

Crianças com deficiência inseridas no contexto da escola regular teriam uma possibilidade maior de interação e de ganhos mais significativos, pela possibilidade de

variados intercâmbios que ali seriam propiciados. Nessa ótica, beneficiariam-se da escola por esta trabalhar no sentido de levá-las a níveis mais elaborados de pensamento, linguagem e desenvolvimento, assim como todas as demais crianças. Portanto, entende-se que “o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2002,p.117) e que qualquer situação de aprendizagem com que a criança se depara, seja na escola ou fora dela, tem uma história anterior, que se concretiza a partir das trocas sociais e no intercâmbio entre os membros de um grupo, sejam eles adultos ou outras crianças. Dessa forma, afirma-se que as conquistas individuais dependem sempre de um processo compartilhado, o que, no caso das crianças, é especialmente privilegiado no contexto escolar. Nesse, a partir da ação do educador como mediador, há a possibilidade de avançar, ampliar e construir novos conhecimentos individuais e coletivos (CARVALHO; PEDROSA; ROSSETTI-FERREIRA, 2012; REGO, 2000; VYGOTSKY, 2002).

### 3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

#### 3.1 Caracterização do estudo

Buscando responder aos objetivos da pesquisa, foi realizado um estudo exploratório de cunho qualitativo. Esse tipo de estudo tem cinco características básicas, postuladas por Bogdan e Biklen (1994) e desenvolvidas também por outros autores (CRESWELL, 2010; LÜDKE; ANDRÉ, 1986):

- **Tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental:** há contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e com a situação que está sendo estudada, sem qualquer manipulação intencional dessa realidade.

- **Os dados coletados são principalmente descritivos:** todos os dados da realidade são tidos como importantes e, portanto, o material proveniente desses estudos é rico quanto a descrições de pessoas, situações, cenários, etc.

- **O processo preocupa mais do que o produto:** ao definir seu problema, o pesquisador se ocupa em verificar como ele ocorre no cotidiano dos sujeitos, nas atividades, nos procedimentos e nas interações.

- **O significado atribuído pelos sujeitos às coisas e à vida é foco do pesquisador:** há a intenção de captar a perspectiva dos participantes, o significado que dão ao problema ou à questão investigada.

- **A análise dos dados tende a ser feita pelo método indutivo:** não há preocupação por parte do pesquisador em comprovar hipóteses predefinidas.

Assim, a partir dessa concepção, a observação participante foi definida como a principal ferramenta para a coleta de dados deste estudo. Oriunda da etnografia, método utilizado tradicionalmente em trabalhos antropológicos com populações primitivas ou minorias culturais, a observação participante passou a ser utilizada também em outras áreas – como a educação – e em outras modalidades de pesquisa. Nessas, há a prerrogativa da inserção do pesquisador no interior do grupo a ser investigado, em um contato intenso e prolongado, como forma de conhecer a realidade desses sujeitos, mas também de se tornar parte dele, compartilhando seu cotidiano e seus significados, participando subjetivamente da vida daqueles que se estuda e observando-os objetivamente (ANGROSINO, 2009; GODOY, 1995; QUEIROZ et al., 2007).

Queiroz et al. (2007) propõem que observar é, por excelência, um dos meios mais frequentes utilizados pelo ser humano para conhecer e compreender o mundo que o cerca: as pessoas, as coisas, os acontecimentos, as situações. Observar “não se trata apenas de ver, mas de examinar” (QUEIROZ et al., 2007, p.277), de, a partir do uso dos diferentes sentidos, buscar adquirir um conhecimento claro e preciso sobre a realidade. Assim, a utilização da observação participante confere especial atenção à descrição dos eventos que acontecem na vida de um grupo, visando entendê-los, atribuir-lhes significados e interpretar seu sentido para o próprio grupo. Garante a possibilidade de unir o objeto ao seu contexto, da mesma maneira que propõe a integração do observador à sua observação (GODOY, 1995; QUEIROZ et al., 2007).

Para a realização da observação participante, o pesquisador deve adquirir algumas habilidades e competências, tais como: ser capaz de estabelecer uma relação de confiança com os sujeitos, ter sensibilidade para pessoas; ser um bom ouvinte, ter familiaridade com as questões investigadas, com a preparação teórica e sobre o objeto de estudo ou a situação que será observada; ter flexibilidade para se adaptar às situações inesperadas; não ter pressa para adquirir padrões ou atribuir significados aos fenômenos observados; elaborar um plano sistemático para observação e registro dos dados. (QUEIROZ et al., 2007, p.278).

Essa metodologia pressupõe que o pesquisador esteja aberto para captar os eventos que ocorrem ao seu redor. Faz-se necessário um equilíbrio entre a organização e o planejamento do trabalho e a possibilidade de utilização da intuição, da empatia, da descoberta acidental e da criatividade (GODOY, 1995).

Lüdke e André (1986) e Queiroz et al. (2007) propõem que a pesquisa, utilizando a observação participante, se desenvolva em três etapas. Na primeira, ocorre a aproximação do pesquisador com o grupo a ser estudado, de forma a ser aceito e reconhecido pelos sujeitos, bem como a delimitação dos aspectos a serem sistematicamente investigados. Na segunda etapa, desenvolve-se o estudo propriamente dito, que pode ser facilitado a partir do auxílio de diferentes elementos, como o estudo de documentos oficiais, a reconstituição da história do grupo e do espaço físico, a observação do dia a dia, o entendimento dos papéis e das pessoas-chave naquela comunidade, a realização de entrevistas para melhor compreensão da realidade, entre outros. Todo o material deve ser registrado no diário de campo assim que coletado, a fim de evitar a perda de dados importantes e detalhados sobre as informações reunidas. A terceira fase, por fim, consiste na explicação da realidade observada, o que é feito a partir da análise de tudo o que foi obtido ao longo do processo.

Sobre o diário de campo, Minayo (1996) refere ser este um “amigo silencioso” do pesquisador, no qual são registradas suas percepções, angústias, questionamentos e

informações. Sendo, portanto, uma técnica de registro, o diário de campo deve ter, de acordo com Frizzo (2010), tanto um caráter descritivo, cujo objetivo seja captar os relatos dos sujeitos, remontar diálogos, descrever espaços físicos, relatar acontecimentos, entre outros, quanto um caráter reflexivo, que contemple pontos de vista, pensamentos, dilemas e preocupações do pesquisador, ou seja, os aspectos mais subjetivos que surgem ao longo da observação e do próprio registro. A autora sugere que o diário seja redigido imediatamente após cada observação, de modo que o pesquisador seja capaz de resgatar da sua memória os aspectos mais relevantes.

Portanto, com o intuito de compreender como uma escola de Educação Infantil lida com a questão da diversidade, optou-se por acompanhar, ao longo do primeiro semestre de 2017, duas turmas de uma instituição de Porto Alegre, usando a observação participante como principal metodologia para tanto.

A diretora de uma escola de Educação Especial, que presta assessoria e serviço de estimulação precoce às crianças matriculadas em escolas regulares de Educação Infantil do município, indicou, por seu conhecimento da rede, algumas instituições em que a perspectiva de uma Educação Inclusiva, em sua avaliação, já estaria mais bem consolidada. A opção por me inserir em uma escola municipal ocorreu em função do desejo de descolamento da realidade com a qual trabalho (estabelecimentos privados), para que a pesquisa pudesse ser feita em um contexto neutro e diferente daquele ao qual estou familiarizada.

De posse da relação de escolas sugeridas, fiz uma pesquisa quanto às localizações, para que isso não se tornasse um empecilho, seja por distância, seja pela periculosidade das áreas. Optei pela primeira instituição da lista, sendo, já em um primeiro contato telefônico, agendada minha visita na escola para a semana seguinte.

Como critério para a realização do estudo, estabeleci a observação alternada de duas turmas, a serem indicadas pela coordenação da própria escola, sendo que, em pelo menos uma delas, obrigatoriamente, deveria estar matriculada pelo menos uma criança com deficiência no presente ano letivo (2017). Embora essa exigência, inicialmente, tenha me causado certo estranhamento e até desconforto, pois a ideia era acompanhar um contexto heterogêneo, em que deficiências fossem encaradas como mais uma expressão da diferença natural entre os sujeitos, sabe-se que a presença de crianças com deficiência provoca adaptações no manejo e tem impacto nas interações dos professores e dos próprios alunos, o que é o foco deste estudo. Dessa forma, para responder às questões propostas, entendemos ser fundamental que, em pelo menos um dos grupos observados, houvesse esta composição. O segundo grupo, à escolha também da escola, poderia ou não contar com crianças com deficiência. As duas turmas não

seriam observadas a fim de comparações, mas com o intuito de acompanhar diferentes contextos, atentando, da mesma maneira, às interações que ocorrem entre as crianças e entre o educador e as crianças.

Para este estudo, então, definimos que as visitas na escola ocorreriam sempre às sextas-feiras pela manhã (das 7h às 11h), já que nesse turno as professoras titulares estavam presentes, acompanhando as turmas do Jardim A e do Jardim B (as quais serão mais bem caracterizadas no subcapítulo Sujeitos da Pesquisa) durante os diferentes momentos de suas rotinas, nos diferentes espaços da instituição (salas de aula, pátio, refeitório, etc.) e nas diversas atividades formais e não formais das quais as crianças participaram. Nas semanas em que as sextas-feiras eram feriados ou eram utilizadas para reuniões internas, portanto, não havendo atividades letivas, as observações foram feitas nas terças-feiras, mantendo-se o turno.

Por se entender a importância das famílias para a efetivação de uma Educação Inclusiva, participei também da reunião do grupo de pais (ou responsáveis), com a coordenação e as professoras, ocorrida durante o período da pesquisa (no caso, apenas a de início do ano letivo). Também, estive atenta às situações em que familiares estiveram junto às turmas, o que ocorreu principalmente nos momentos de chegada das crianças nas salas.

Além disso, li os documentos que dão base à prática de sala de aula, tais como o projeto político-pedagógico e as folhas de planejamento das professoras, como forma de enriquecer a contextualização do observado, valorizando, dessa forma, as questões institucionais que subjazem o trabalho das educadoras. Ainda, dentro dos limites que as falas informais possibilitaram, foram realizadas conversas com a coordenação e com as professoras a fim de conhecer suas concepções, inquietações e ideias sobre a Educação Infantil e a Educação Inclusiva.

Após cada visita, observação, reunião ou conversa, tudo o que foi apreendido, bem como as minhas percepções e os sentimentos em mim despertados, foram registrados no diário de campo, no mesmódia, da forma mais detalhada possível. Assim, no diário de campo, estão sistematizados os elementos observados nas aproximadamente 60 horas que permaneci na escola durante o período da pesquisa. Trechos do diário estão transcritos no subcapítulo Análise dos Dados, no qual foi utilizada a Análise Textual Discursiva – ATD (MORAES; GALIAZZI, 2011) para a compreensão do material.

Essa metodologia pode ser compreendida como um processo de

construção de compreensão em que novos entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do “*corpus*”, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a

categorização; o captar emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. (MORAES; GALIAZZI, 2011, p.12).

Nesta pesquisa, o *corpus* é composto, portanto, pelo diário de campo, o qual foi relido e seu material analisado de forma a contemplar a pluralidade de sentidos dessa leitura. Para tanto, o texto foi desmontado, focalizando nos detalhes de suas partes. Com essa decomposição, surgiram unidades de análise (também chamadas unidades de sentido), em um total de 546 unidades (MORAES; GALIAZZI, 2011), identificadas conforme o código assim composto: visita (V) à escola, da primeira à 16ª vez em que estive na instituição (V1, V2, V3...), seguido do número da unidade (U), conforme a ordem de aparição no texto do diário de campo (U1, U2, U3...). Dessa forma, a unidade V7U15 corresponde à 15ª unidade de sentido extraída do material proveniente da 7ª visita à escola, por exemplo. Todos os trechos provenientes do diário de campo, quando transcritos, estão em itálico, facilitando, assim, sua identificação.

O momento seguinte consistiu na categorização das unidades construídas. As categorias foram compostas a partir do agrupamento de elementos com significados próximos. Assim, ao contrário do que ocorre no primeiro momento da ATD, cujo processo é o de separação, isolamento e fragmentação das unidades de sentido, neste momento o trabalho ocorre no sentido inverso: estabelecem-se relações, reúnem-se semelhanças, constituem-se categorias. Da desorganização e da desmontagem, parte-se para a produção de uma nova ordem, de uma nova compreensão, de uma síntese, cuja pretensão não é o retorno aos textos originais, mas a construção de um novo texto, do metatexto. Para tanto, serão atribuídos nomes cada vez mais precisos a essas categorias, como forma de organizar o metatexto a ser escrito (MORAES; GALIAZZI, 2011).

Em suma, a ATD objetiva construir metatextos analíticos, que expressem os sentidos atribuídos a um conjunto de textos. Os metatextos foram construídos a partir das categorias e subcategorias emergentes da análise do material e são compostos por descrições, interpretações e teorizações, articulando o material empírico e o referencial teórico, mas, principalmente, construindo novas teorias sobre o *corpus*. Assim, há, nessa metodologia, a concepção de que o pesquisador deva se assumir como autor de seus argumentos (MORAES; GALIAZZI, 2011). Essa parte da metodologia está detalhada no subcapítulo Análise dos Dados.

Como forma de aprimorar a observação, principalmente no que se refere às intervenções das professoras, serão utilizados os princípios do *Inclusive Classroom Profile*–

ICP (SOUKAKOU, 2016),<sup>7</sup> traduzido livremente como Perfil de Sala de Aula Inclusiva. Este instrumento consiste em uma escala estruturada de observação desenvolvida para avaliar a qualidade das práticas diárias que sustentam o desenvolvimento de crianças com deficiência no contexto da Educação Infantil. Analisa o modo como os adultos adaptam o ambiente e as atividades e a maneira como instruem as crianças no sentido de garantir seu acesso e sua participação no grupo, a partir de adequações que podem variar de criança para criança. O *Inclusive Classroom Profile* propõe-se a investigar 12 áreas:

- adaptação do espaço e de materiais/equipamentos;
- envolvimento do adulto nas interações com os pares;
- orientação do adulto nos jogos e nas atividades da criança;
- resolução de conflitos;
- sentimento de pertença;
- relação entre adulto e crianças;
- apoio à comunicação;
- adaptação das atividades de grupo;
- transições entre atividades;
- *feedbacks*;
- parceria família-profissionais;
- monitoramento do aprendizado da criança.

Embora não esteja validado no Brasil, e nem seja o intuito deste estudo realizar a mensuração a qual este instrumento se propõe, seus princípios foram utilizados como forma de guiar o olhar da pesquisadora, atentando para os aspectos que apontam a qualidade nas interações, contribuindo para a análise do material proveniente do diário de campo.

### 3.2 Aspectos éticos

Na área das Ciências Sociais e Humanas, sobretudo nas pesquisas qualitativas produzidas no campo da educação, os cuidados com os aspectos éticos são primordiais, uma vez que o objeto de estudo da pesquisa refere o aspecto humano dos sujeitos ao trabalhar com a subjetividade e a deficiência. Considerando esses e outros aspectos, em 7 de abril de 2016,

---

<sup>7</sup> Considero importante registrar que, em dezembro de 2016, estive no FPG Child Development Institute, na Universidade da Carolina do Norte, nos Estados Unidos, realizando curso de proficiência e treinamento para o instrumento referido.

foi publicada a Resolução nº 510, que dispõe sobre as questões éticas envolvidas especificamente em pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais.

Essa resolução exclui da necessidade de avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) um conjunto de estudos cujos procedimentos metodológicos, de antemão, não oferecem riscos de identificação, tampouco quaisquer outros riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. No entanto, entendemos que esse não é o caso do presente estudo, uma vez que ele se ancora na observação sistemática, na perspectiva qualitativa, de crianças pequenas, suas professoras e suas famílias, as quais fazem parte de uma comunidade escolar específica, compondo o todo do ambiente de uma escola de Educação Infantil, que também é foco de análise. Portanto, compreendemos que este projeto deveria, após aprovação da Comissão Científica da Escola de Humanidades da PUCRS, ser enviado para a avaliação do CEP e do CONEP. Destaca-se que ele já havia sido submetido à qualificação no Programa de Pós-graduação em Educação da PUCRS e aprovado, estando a ata de qualificação no Anexo A. A aprovação da Comissão Científica da Escola de Humanidades, do CEP também está anexada a este trabalho (Anexos B e C, respectivamente).

Apesar das exigências de submissão a tais órgãos, entendemos que os riscos para esses sujeitos, comoparticipantes da pesquisa, foram mínimos, uma vez que as crianças foram observadas em seu contexto natural, durante os diferentes momentos de sua rotina. Além disso, a presença contínua da pesquisadora junto ao grupo de crianças propiciou a criação de um vínculo de confiança, o que foi facilitado pela participação sistemática dos educadores durante as observações. Ainda que eventuais riscos mínimos estivessem previstos, a realização de uma pesquisa envolvendo diretamente crianças pequenas, com e sem deficiências, justificou-se em função de seu potencial para gerar dados que subsidiem práticas verdadeiramente inclusivas na escola de Educação Infantil.

Considerando esses aspectos, tendo sido aprovado pelo CEP e pelo CONEP, foi realizado o contato com os alunos e seus familiares. Ressaltamos, porém, que mesmo antes das aprovações dos órgãos responsáveis, com o parecer já favorável da Banca de Qualificação, a aproximação à escola já vinha sendo consolidada. A direção demonstrou abertura edesde o primeiro contato ficou registrado que o convite aos alunos e familiares seria feito diretamente a eles, que ficariam à vontade para aceitar participar ou não do estudo.

O processo de consentimento e de assentimento se iniciou na visita à escola, de modo a explicitar, de forma oral, os objetivos e procedimentos da pesquisa e, formalmente, solicitar que um representante da escola assinasse o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em

duas vias, conforme o modelo anexado (Anexo D). Após, os pais ou responsáveis legais das crianças foram contatados, presencialmente, para também serem esclarecidos sobre a pesquisa, o que ocorreu na reunião de início de ano para os presentes e em abordagens individuais na chegada das crianças para aqueles que não haviam comparecido. Os responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo E) e suas eventuais dúvidas sobre o estudo foram esclarecidas. Por fim, as crianças também foram informadas pela pesquisadora sobre a natureza do trabalho, justificativa, objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos, conforme orientação da Resolução nº 510. Esse assentimento foi feito de forma oral em uma roda de conversa, na primeira visita a cada um dos grupos (Jardim B e Jardim A).

Além de todos esses cuidados iniciais relacionados ao consentimento e ao assentimento, os participantes foram informados de que a qualquer momento poderiam optar por não mais participar da pesquisa. Da mesma forma, para fins de descrição dos resultados, os nomes dos sujeitos foram trocados por nomes fictícios e a escola não foi identificada nominalmente.

### **3.3 Sujeitos da pesquisa**

Conforme já mencionado, a pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal da cidade de Porto Alegre. A instituição recebe o nome do bairro em que está localizada e, em sua origem, atendia crianças de uma vila muito pobre da redondeza, cenário que foi alterado com a remoção da comunidade em razão de obras urbanísticas. Atualmente, as crianças atendidas na instituição são, em sua maioria, filhas de trabalhadores do comércio da região, tendo um padrão socioeconômico médio. Segundo a direção da escola, poucas famílias são assistidas por programas sociais ou enfrentam dificuldades financeiras importantes.

A escola tem aproximadamente 100 alunos, de 0 a 6 anos, divididos em cinco turmas, de Berçário a Jardim B. Nesta pesquisa, foram observadas alternadamente as turmas de Jardim A e Jardim B durante as manhãs de sexta-feira (preferencialmente). Nesse turno estavam presentes na escola as professoras titulares, as auxiliares (que assumiam como responsáveis no turno da tarde e chegavam às 10 horas), o “estagiário de inclusão”, que se alternava entre os dois grupos, pelo menos uma das coordenadoras e, é claro, as crianças. Cada turma era composta por 24 crianças, embora nunca estivessem todas presentes. Em geral, compareciam à escola em torno de 18 crianças por turma por manhã.

Entre todos os sujeitos da escola (coordenadores, professoras, estagiário, crianças e pais), alguns, por sua importância nas observações, serão mais mencionados na análise dos dados. Por tal motivo, achamos que seria interessante receberem nomes fictícios, para que fosse facilitada a compreensão do material. Os nomes escolhidos para designá-los fazem alusão a personagens de desenhos animados infantis e foram escolhidos por representarem aspectos comuns entre os observados e as figuras ficcionais.<sup>8</sup>

A seguir, seguem as ilustrações dos personagens, bem como o motivo de sua escolha:

**- As professoras titulares: Flora e Primavera**



As professoras titulares do Jardim A e do Jardim B serão denominadas respectivamente Flora e Primavera, em alusão às duas das fadas que tomaram conta da princesa Aurora (Bela Adormecida) no tempo em que ela ficou afastada de seus pais. Durante esse período, as fadas tinham a responsabilidade de zelar pela menina, garantindo seu crescimento saudável, protegendo-a do mal e incumbindo-se de sua educação. Embora bem-intencionadas, as fadas, por diferentes motivos, em alguns momentos, atrapalhavam-se em sua tarefa, ora por estarem mais ocupadas com seus afazeres, ora por não saberem como proceder diante das condutas da jovem princesa.

**- As professoras auxiliares: Anastásia e Drizella**



<sup>8</sup> A descrição dos personagens escolhidos se baseia, sobretudo, em minha memória afetiva com relação a eles, tendo em vista que, além de ser uma grande fã desse tipo de animação, fui funcionária da Walt Disney World em um programa de intercâmbio durante a faculdade, no ano de 2003. Naquela ocasião, além do trabalho, também fazia parte das atividades dos chamados *Cast members* (membros do elenco, em uma tradução literal) na Universidade da empresa, em que eram estudados os principais desenhos e personagens da companhia.

As professoras auxiliares serão chamadas de Anastásia (Jardim A) e Drizella (Jardim B), em alusão às irmãs de Cinderela, que, embora também desejassem ter reconhecida sua nobreza, passam boa parte da trama reclamando ou criando atritos com a personagem principal. Apesar de terem sido observados ocasiões em que pareceu haver sintonia entre a equipe docente, o predomínio de momentos de descompasso, marcado por queixas e pouca interação, justificou a escolha destas personagens.

**- O “estagiário de inclusão”: James**



O “estagiário de inclusão” receberá o nome de James, a quem, assim como o personagem de Monstros S.A., foi designada uma função para a qual, aparentemente, não estaria realmente habilitado. Dessa maneira, embora se empenhe para exercê-la, são nítidas suas limitações para o cargo.

**- As crianças do Jardim A: Tigger, Zezé e Coelho**



Na turma do Jardim A, a criança que mais demanda atenção da professora (Flora) será denominada Tigger (Tigrão), o amigo do ursinho Pooh, que é agitado e passa o tempo todo pulando. Essa criança, embora não tenha qualquer diagnóstico definido, suscita na equipe uma série de fantasias sobre o porquê de seu descontrole de impulsos, já que, visivelmente, resiste a seguir as regras e se envolve recorrentemente em conflitos.



Outro menino do mesmo grupo, cuja deficiência de uma enzima atrasa seu desenvolvimento motor e da linguagem, será chamado de Zezé, o mais novo dos filhos da família Incrível, que, embora (assim como a criança em questão) ainda use fraldas e fale pouco, é bastante ativo, participativo e atento ao que acontece a seu redor.



Já o menino que será chamado de Coelho, em alusão ao personagem de Alice no País das Maravilhas, apresenta, assim como este, uma energia tensa, ao mesmo tempo em que revela doçura. Quer que tudo transcorra à sua maneira, ficando extremamente angustiado quando as circunstâncias não lhe são favoráveis. No entanto, não desperta a atenção dos educadores, que parecem não perceber suas dificuldades para interação com a turma e sua rigidez para lidar com os colegas, uma vez que tem uma aparência meiga.

#### **- As crianças do Jardim B: Ariel, Mogli e Dumbo**



Entre as crianças do Jardim B, um menino que, pode-se supor a partir das observações e de sua fala, se percebe como menina, será denominado Ariel. Ariel (nome que designa tanto sujeitos do sexo masculino quanto feminino) é a personagem principal do desenho A Pequena

Sereia. Neste, se mostra pouco confortável em seu corpo e com aquilo que é esperado dela comosereia: a vida fora do mar, a vida humana, lhe é muito mais interessante, embora pague um preço alto para poder viver em tal condição.



Outro menino que receberá maior ênfase será chamado de Mogli. Ele tem diagnóstico de transtorno do espectro autista, recebendo atendimento especializado uma vez por semana e merecendo especial atenção da escola para que participe das atividades propostas e interaja com as demais crianças. Assim como Mogli, apesar de muito inteligente (o único já alfabetizado de sua turma, por exemplo), precisa da ajuda dos pares e dos tutores para entender as regras de convivência social e para que se sinta parte do grupo de iguais.



Ainda do Jardim B, será chamado de Dumbo um menino que ingressou na escola ao longo do ano letivo, sem nunca ter frequentado qualquer outro espaço com crianças. Assim como o personagem, Dumbo é desengonçado e tem dificuldades para fazer amigos. Por mais que se esforce, participar das brincadeiras do grupo não é tarefa fácil.

Quando, na análise, for citada outra criança, esta será designada pelos termos genéricos menino, menina ou colega. As coordenadoras serão designadas por sua função, bem como a diretora da escola.

### **3.4 Análise dos dados**

A partir da impregnação e do envolvimento aprofundado com o material, as unidades de sentido construídas, tornou-se possível a emergência de novas compreensões dos fenômenos investigados. Assim, foi estruturada a etapa de categorização, ou seja, o estabelecimento de relações entre as unidades de sentido, que culminou na emergência de categorias iniciais, re combinadas em subcategorias e, finalmente, a partir dessas, a construção de três categorias finais, para as quais foram elaborados os metatextos analíticos, assim denominadas: 1) Os educadores como mediadores: encontros e desencontros; 2) A interação entre as crianças; 3) Descompassos e compassos de uma Educação Infantil na perspectiva da Educação Inclusiva (MORAES; GALIAZZI, 2011).

O quadro a seguir explicita a organização das categorias iniciais e finais, bem como as subcategorias:

**Quadro3** - Categorias iniciais, subcategorias e categorias finais

<b>Categorias iniciais</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Categorias Finais</b>
Ambiente preparado pelos educadores	Encontros	<b>Os educadores como mediadores: encontros e desencontros</b>
Atenção às necessidades das crianças/Apoios individualizados		
Favorecimento das escolhas das crianças		
Favorecimento das interações entre pares		
Valorização das iniciativas das crianças		
Atenção aos interesses das crianças		
Adaptações de tarefas		
Valorização das competências das crianças		
Propostas descontextualizadas ou desinteressantes	Desencontros	
Falta de atenção aos movimentos do grupo		
Oportunidades perdidas de mediação		
Uso de diferentes materiais	Brincadeira	<b>As interações entre as crianças</b>
Jogos entre as crianças		
Imitação na brincadeira	Imitação	
Experimentação		
Imitação de opinião		
Imitação em contexto de aprendizagem		
Acalento	Cooperação	
Auxílio à aprendizagem dos colegas		
Agressividade física	Agressividade	
Provocações		
SMED x escola	Descompassos	<b>Descompassos e compassos de uma Educação Infantil na perspectiva da Educação Inclusiva</b>
Direção x equipe		
Atrito entre educadores		
Família x escola		
Concepções x prática		
Falta de qualidade da Educação Infantil		
Alinhamento à proposta inclusiva	Compassos	
Coerência nos discursos e nas práticas		
Participação das famílias		
Respeito/valorização da diversidade		
Preocupação com as necessidades individuais das crianças		
Convívio harmônico		

Fonte: elaborado pela autora (2017).

### 3.4.1 Os educadores como mediadores: encontros e desencontros

Esta primeira categoria busca apurar como os adultos (professoras, auxiliares e estagiário, aqui referidos sob o termo mais amplo educadores) envolvidos diretamente com as crianças estão implicados em seus processos de aprendizagem, pertencimento e participação no contexto escolar.

Ao considerarmos que o desenvolvimento humano ocorre a partir das trocas sociais estabelecidas pelos sujeitos, atribuímos, invariavelmente, destaque às ações dos educadores como mediadores dos processos que ocorrem na Educação Infantil. Essa concepção está ancorada na perspectiva sócio-histórica segundo a qual, ao aprender, o sujeito não está isolado, mas envolvido com outras pessoas, em uma dinâmica intersubjetiva construída pelo sujeito que aprende, pelo que ensina e pela própria relação entre eles. Por isso, a aprendizagem não ocorre somente na presença de quem ensina, ela é mediada por objetos culturais, pelas situações sociais, pela linguagem. Assim, se justifica a importância de mecanismos sociais para a constituição dos mecanismos internos do sujeito (CINTRA DA SILVA; DE CASTRO ALMEIDA; FERREIRA, 2011). Por tal razão, Rozek (2017, p. 21) sustenta que “mediação é processo, não é o ato em que alguma coisa se interpõe, pois a mediação não está entre dois termos que estabelece a relação, mas é a própria relação”.

Isso significa que os adultos, parceiros mais experientes e em sua função de modelo, têm papel de extrema importância como facilitadores das relações entre as crianças e para o desenvolvimento e aprendizagem de todas e de cada uma delas. Aproveitando e/ou criando situações espontâneas no cotidiano, e acompanhando os processos individuais e/ou do grupo, os educadores podem incrementar e promover o crescimento das crianças para patamares mais avançados, o que depende de um olhar atento às suas necessidades e potencialidades.

Assim, a categoria *Os educadores como mediadores* se divide em duas grandes subcategorias, denominadas *Encontros* e *Desencontros*. Em *Encontros*, estão reunidas as ações observadas que favoreceram a interação entre os pares, a escolha de brincadeiras, o sentimento de pertencimento, a comunicação e a participação nas tarefas de grupo, além de revelarem a atenção às necessidades individuais e a coerência do proposto às necessidades dos grupos, ou seja, quando o papel dos educadores pareceu ser bastante consistente. Em *Desencontros*, por sua vez, estão agrupados os momentos em que os adultos não conseguiram conectar-se às necessidades das crianças, perdendo ricas oportunidades de intervenção ou o fazendo de forma inconsistente, de maneira que suas ações não pareceram ter contribuído para

o desenvolvimento das crianças e/ou da turma, revelando possíveis fragilidades em seus papéis de mediadores.

Nesta categoria, a qualidade das interações dos educadores será articulada ao *Inclusive Classroom Profile*, visto que tal escala se propõe justamente a avaliar as práticas diárias dos adultos que sustentam o desenvolvimento de crianças no contexto da Educação Infantil (SOUKAKOU, 2016). Embora o instrumento seja dirigido às crianças com deficiência, seus princípios serão utilizados para pensar na função de mediação dos educadores de maneira mais ampla, na interação com todo o grupo, de forma a qualificar a compreensão sobre as cenas observadas.

#### 3.4.1.1 Encontros

Por meio da análise dos dados pertencentes à subcategoria *Encontros* foi possível perceber a conexão existente entre os educadores e as crianças, revelada a partir de ações que promoveram a participação, a aprendizagem e o pertencimento de uma criança específica ou da turma como um todo.

Ao longo das observações, foram acompanhados diversos momentos em que os educadores se ocuparam em preparar o ambiente, demonstrar, explicar, justificar, abstrair, questionar, fomentar a brincadeira, de forma que fosse possível produzir novos conhecimentos e engajamento das crianças nas propostas pedagógicas e no cotidiano escolar (REGO, 2000). Esses momentos dependeram da compreensão dos educadores de pelo menos três níveis do grupo: as especificidades da faixa etária a qual atendiam, as características da turma em questão e as necessidades e potencialidades específicas de cada criança, como ritmo de desenvolvimento, contexto de vida, temperamento, dificuldades, etc.

A preparação do ambiente e a oferta de materiais atrativos à brincadeira construtiva e que favoreceram a experimentação e a interação entre as crianças se revelaram um primeiro aspecto de *Encontro* entre educadores e a turma. Um exemplo deste *Encontro* pode ser percebido na seguinte passagem, ocorrida no pátio da escola:

*Primavera buscou uma caixa com instrumentos musicais e uma mala com livros, as deixando disponíveis para que as crianças usassem os materiais. A maioria pegou flautas e, embora o som fosse bastante estridente, pareciam se divertir (V4U48).*

O pátio por si só já se constituiria um espaço para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. No entanto, ao trazer os instrumentos musicais e os livros para esse ambiente, Primavera o tornou ainda mais enriquecido para o grupo. A resposta das

crianças, que prontamente pegaram as flautas, validou a iniciativa da professora, que pareceu, portanto, conectada aos interesses de seus alunos. Primavera, neste exemplo, não impôs que a turma pegasse os instrumentos ou lesse os livros. Ela dispôs os materiais de maneira a suscitar o interesse das crianças e pensando no divertimento delas, deixando a caixa e a mala abertas ao alcance das crianças para que pudessem pegá-los conforme seu desejo. Para as crianças, o som estridente das flautas parecia mais um elemento a ser explorado e permitia que cada um experimentasse o instrumento à sua maneira.

Um ambiente preparado a partir dos interesses das crianças, que as convida a ter iniciativa e a se engajar no jogo coletivo, garante a motivação, a coesão e a curiosidade, extremamente importantes para os processos de aprendizagem na Educação Infantil. Com atividades e ambientes delineados de forma atrativa para todas as crianças, de maneira que elas sejam capazes de participar das propostas e possam fazer uso dos diferentes materiais, ferramentas e brinquedos disponíveis, há a criação de um contexto favorável à motivação e à aprendizagem de todos (SERRANO; AFONSO, 2010).

Primavera, nesse exemplo, não determinou como ou com o que as crianças deveriam brincar. Ela as deixou livres para fazer suas escolhas, já que, mesmo com esses estímulos, algumas preferiram seguir jogando futebol, brincando com pneus ou na casinha de madeira. Ficou claro, no entanto, que indo ao encontro dos interesses das crianças, estas naturalmente se engajaram na proposta concebida pela educadora. Sua excelência esteve na organização intencional do material e do espaço físico, encorajando as crianças a brincarem juntas (SOUKAKOU, 2016).

Garantir a possibilidade de as crianças fazerem suas próprias escolhas é outro aspecto relevante para que se promovam *Encontros* na Educação Infantil. Em todas as observações, tanto no Jardim A, quanto no Jardim B, foram acompanhados momentos, principalmente na brincadeira livre, em que as crianças puderam decidir os objetos que usariam e os espaços que ocupariam na sala.

*As crianças brincavam de fazer comidinhas de massinha. [...] Todas as crianças estavam envolvidas com atividades. Alguns brincavam na mesa, outros pela sala. [...] Percebi que, neste dia, ninguém estava sozinho: Zezé estava o tempo todo com os meninos. Coelho e um colega montavam com os legos. Uma menina brincava com as Pollys sozinha até que outra foi sentar ao seu lado(V7U2; V7U5; V7U6).*

Embora a ação de Flora não apareça nas unidades supramencionadas, há o registro de que ela e James estavam atentos aos movimentos do grupo. O mesmo é descrito em uma observação no Jardim B: “*As crianças se reorganizaram em grupos. Alguns foram para a*

*mesa desenhar. [...] Primavera circulou entre todos os grupos para conferir se nenhuma criança estava sozinha” (V8U39; V8U42).*

A ação dos educadores, como nestes exemplos, pode se dar de forma indireta, permitindo que as crianças façam suas escolhas, supervisionando a forma como se organizam, intervindo apenas se necessário. Esse olhar atento aos movimentos espontâneos das crianças dá a elas segurança para que experimentem os diferentes estímulos dispostos no ambiente e para que haja interação de qualidade entre os pares. Nesse sentido, Fortuna (2011) sustenta que nenhum outro momento da rotina na Educação Infantil merece maior atenção do educador do que a brincadeira entre as crianças.

A partir da brincadeira livre, a criança pode explorar, experimentar e treinar aquilo que foi aprendido, desenvolvendo sua autonomia, aprendendo a se organizar, promovendo a interação com os colegas e aprimorando sua comunicação e suas possibilidades de negociação, sendo um momento de suma importância na Educação Infantil (SERRANO; AFONSO, 2010).

Ao dar a chance de as crianças escolherem entre atividades variadas, em que possam se desenvolver de maneira autônoma, os educadores permitem que elas se incentivem mutuamente, reforçando seu protagonismo em seu processo de aprendizagem. O adulto se coloca, nessa perspectiva, como alguém que acompanha as crianças, “um passo atrás delas”, respeitando seus ritmos e valorizando suas iniciativas de forma próxima, em termos cognitivos, afetivos e espaciais. Assim, por meio desse acompanhamento, o passo atrás pode ser convertido, sempre que necessário, imediata e sutilmente em um passo à frente, o que significa abrir novas possibilidades, intervir de forma eficaz ao momento e às particularidades de cada criança, como exemplos de *Encontros* que serão abordados mais adiante (PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

Ao longo das observações, foi possível perceber tanto momentos em que as escolhas das atividades ocorrem de forma espontânea, como já exemplificado, quanto em outras em que houve o estímulo direto das educadoras: “*Flora, então, montou áreas diferentes: livros, blocos, desenhos, massinha. Sentou novamente as crianças na roda e pediu que levantassem as mãos para se organizar nos espaços, cada um podendo fazer a sua escolha*” (V13U14).

Tomar as próprias decisões é uma tarefa importante no contexto da Educação Infantil e, para tanto, as crianças precisam ser escutadas e ter seus interesses considerados pelos educadores (SERRANO; AFONSO, 2010). Alguns exemplos revelam como, de diferentes formas, *Encontros* desse tipo ocorreram nas turmas acompanhadas:

*Flora avisou que teriam o “Cineminha do Coelho”. [...] Ao terminar os vídeos selecionados, Flora disse que as crianças poderiam escolher quais gostariam de repetir. Como as crianças começaram a falar todas ao mesmo tempo, Flora propôs uma votação. Perguntou “quem quer ver o do mágico levanta a mão”. Fez a contagem e repetiu a enquete sobre o da fábrica de ovos, que foi o vencedor. Todas as crianças votaram e ainda pediram o musical para dançarem. Flora perguntou se todos concordavam e com a resposta positiva, colocou os desenhos novamente. As crianças assistiram com o mesmo entusiasmo (V7U9; V7U11).*

*Na roda, todos que levantaram o dedo tiveram a oportunidade de se colocar. [...] Dumbo também ergueu a mão e Primavera fez um esforço para entendê-lo, já que sua fala não foi clara (V10U22; V10U23).*

Ao se interessarem genuinamente por aquilo que as crianças têm a dizer, as educadoras promovem a confiança para que elas se coloquem diante do grupo e ampliem sua participação. As iniciativas individuais, quando consideradas uma possibilidade de enriquecimento do coletivo, também estimulam o senso de pertencimento.

Cada criança demonstra variados graus de curiosidade e interesse por diferentes áreas (motora, comunicativa, simbólica, etc.) ou mesmo por temas específicos (animais, planetas, meios de transporte, entre outros). A forma de se relacionar com o mundo também é distinta: há crianças que preferem explorar objetos e espaços, enquanto outras apreciam o contato interpessoal. Por isso, existe a proposta de uma educação que extrapole a transmissão de conhecimento ou a aquisição de habilidades. Espera-se que os alunos possam se realizar plenamente como sujeitos, que se sintam felizes na escola e capazes de contribuir para melhorar a qualidade de vida da sociedade. Propõe-se que as crianças sejam estimuladas em sua iniciativa, na experimentação do novo e em processos de cooperação com os colegas (PANIAGUA; PALACIOS, 2007; SASSAKI, 2005).

Aproveitar o proposto por uma criança, enquanto interesse pessoal, para engajar o grupo foi outra forma de *Encontro* observado no grupo:

*Uma menina sugeriu que cantassem outra música para a qual deviam dar as mãos. Primavera pediu que esperassem e chamou Mogli para que viesse com o grupo. Pediu que abrissem a roda para Mogli sentar, mas ele o fez no centro na roda. “Está bem, se tu queres ficar aí, vemos lá”. Mogli ficou no meio da roda, enquanto todos os outros faziam a coreografia. Ele acompanhava mexendo o corpo (V10U28; V10U29; V10U30; V10U31).*

Neste exemplo, há dois movimentos importantes da educadora. O primeiro, já mencionado, foi dar a chance de uma das crianças escolher a música a ser cantada e ter tomado tal sugestão uma proposta interessante a todo grupo. O segundo diz respeito diretamente a Mogli e à percepção de Primavera de que, como membro da turma, por se tratar de uma atividade coletiva, sua presença, mesmo que à sua maneira, era tão importante quanto à dos demais.

Momentos coletivos reforçam o sentimento de pertencimento de todos e a ideia de comunidade, além de propiciar o contato com a diversidade. Para que todas as crianças se envolvam e participem das atividades, o educador deve garantir o apoio individualizado a qualquer uma delas (tenha ou não deficiência) sempre que se fizer necessário, assim como foi feito com Mogli neste e em outros momentos (SERRANO; AFONSO, 2010).

Apoios individuais foram sistematicamente observados, talvez como os *Encontros* mais profícuos ao longo das visitas à escola, sendo realizados a partir de diversas estratégias por parte dos educadores. Respostas consistentes às necessidades emocionais das crianças e a seus interesses, manutenção de um clima afetivo e esforços para ajudar as crianças quando se frustram fazem parte das táticas utilizadas (SOUKAKOU, 2016).

*Tigger foi até sua mochila e pegou uma camiseta de manga curta. Flora disse que ele não precisava de outra camiseta, que estava com uma de manga comprida por baixo e que podia tirar a de cima. Flora esperou que ele tentasse sozinho. Tigger tirou ambas as camisetas e, quando parecia estar começando a se desorganizar, a professora o colocou em seu colo, ainda sem camiseta (V5U34; V5U35; V5U36; V5U37).*

Flora, no exemplo supracitado, acompanhou o movimento de Tigger até sua mochila, atenta ao que o menino buscava. Tentou explicar a ele que não precisaria de outra camiseta, mas deu espaço para que pudesse, por si próprio, resolver a situação. Vendo, no entanto, que ele não o faria sozinho, Flora carinhosamente o colocou em seu colo, de maneira que a criança se acalmou. Nesse caso, tanto o tom de voz afetivo quanto a postura da educadora pareceram determinantes ao desfecho tranquilo da situação. Flora conseguiu balancear o estímulo à autonomia e a necessidade de adaptações para garantir a tranquilidade de Tigger, o que dependeu de sua sensibilidade.

Essa mesma sensibilidade pôde ser percebida na maneira como Primavera e Drizella lidavam com as iniciativas de Ariel em se vestir ou se comportar como uma menina, como no momento em que *“Ariel pegou um vestido e veio mostrar que estava vestido de princesa. Primavera preocupou-se em ensiná-lo a caminhar sem pisar no tecido” (V12U25; V12U26)* ou no ocorrido na seguinte cena:

*As meninas se maquiavam umas às outras entusiasmadas, colocando sombras e batons coloridos. Ariel pegou o estojo do blush e encheu suas bochechas de rosa. Uma das meninas falou que ele parecia “Festa Junina” e ele foi reclamar para Primavera. A professora sentou com ele e explicou como deveria aplicar o blush para ficar bonito. Disse que, do jeito que fizera, de fato não estava legal, fazendo isso de forma bastante delicada. Mostrou em si própria como usaria blush e Ariel tentou fazer desta forma (V16U4; V16U5; V16U6; V16U7).*

O papel dos educadores para lidar e valorizar a diversidade é central em uma proposta inclusiva. Estes têm uma importante função de modelo, da qual devem ter consciência, desempenhando grande impacto nas perspectivas, na sensibilidade e no respeito das crianças no contato e no convívio com os outros, em especial com outros significativamente diferentes em relação ao seu próprio comportamento ou capacidades (SERRANO; AFONSO, 2010). No caso de Ariel, a maneira natural e acolhedora como as educadoras lidavam com suas especificidades certamente o ajudaram a também lidar melhor consigo e na forma tranquila como as demais crianças percebiam o fato de ele preferir se trajar e se comportar como menina. Embora no exemplo mencionado haja certo deboche por parte das colegas, esta não era a tônica principal nas observações. Pelo contrário, em muitas passagens, outros colegas o imitavam, achando divertido andar, por exemplo, de sapato de salto como ele (VI2U28) ou fazer as coreografias para as músicas como ele propunha (VI4U1).

Ainda referente à estratégia de Primavera na passagem da maquiagem, há, por parte da educadora, uma tentativa de se fazer de modelo para Ariel. De diferentes maneiras, essa forma de auxílio se mostrou presente em diversas outras observações, principalmente como forma de ajuda às crianças com dificuldades nas interações sociais, o que ocorria, principalmente, quando em pequenos grupos. Nesse contexto, a proposição das educadoras era que, com base no sucesso mediado nas atividades comuns, a partir do apoio individual, as crianças pudessem incorporar esses elementos a seu repertório, utilizando-os em situações posteriores (SERRANO; AFONSO, 2010).

Nesse sentido, uma das maneiras mais eficazes de encorajar e respaldar as interações sociais entre as crianças está em se fazer de modelo ou em iniciar a interação com os pares, organizando o ambiente e os grupos e estimulando as demais crianças a ajudarem os colegas com dificuldade (SOUKAKOU, 2016). Primavera tinha especial capacidade para promover esse tipo de participação das crianças.

*Dumbo estava com o Pula Pirata, sem saber o que fazer com o brinquedo. Primavera se aproximou e chamou duas colegas para sentarem perto dele. Foi narrando a forma como deviam proceder, introduzindo ele em um jogo com elas: “Agora é a vez do Dumbo”, “Agora vai a colega”, “Vamos ver se o pirata pula”. Dumbo sorria para a professora. Terminada uma partida, Primavera saiu e as crianças continuaram o jogo como ela havia proposto (V8U14; V8U15; VI4U16).*

Sem o auxílio da educadora, fica claro que Dumbo não saberia como proceder com o brinquedo. Da mesma maneira, dificilmente as meninas se proporiam a jogar com ele. No entanto, ao participar desse momento com as crianças, Primavera promoveu um importante

*Encontro* entre os três, e de Dumbo com o “Pula Pirata”, sendo evidente sua participação, afetuosa e ativa, na facilitação do jogo coletivo (SOUKAKOU, 2016).

Com relação a Mogli, Primavera também se preocupava em se colocar como modelo:

*Mogli saiu da mesa e arrancou o livro do corpo humano que uma colega estava vendo. Primavera disse que precisavam dividir. Mostrou para Mogli como ele poderia pedir emprestado da colega. Em seguida, a cena se repetiu com o piano que um colega tocava (V6U35; V6U36).*

Mesmo que, no caso de Mogli, as iniciativas de Primavera, naquele momento, não tenham resultado aparentemente em uma apropriação por parte do menino do que ela tentava lhe ensinar a partir de seu exemplo, as tentativas da educadora precisam ser valorizadas. Para as crianças com deficiência, o ingresso na escola pode ampliar significativamente as possibilidades de compartilhar ações com seus pares. A escola é um ambiente privilegiado de aprendizagem, de interação, de socialização, de pertencimento e de encontro com o outro. A compreensão e a integração à vida social passam, obrigatoriamente, pelas interações estabelecidas não apenas com os adultos, mas, especialmente, com outras crianças. Assim, as crianças com deficiência estarão expostas a práticas mais adequadas à sua idade e, no convívio com colegas de sua faixa etária, terão modelos mais positivos de interação, podendo desenvolver melhor suas habilidades de convívio social (MENDES, 2006; SEKKEL; CASCO, 2008; ZORTÉA, 2011).

Portanto, mesmo que Mogli ainda não soubesse dividir ou pedir os brinquedos emprestados, ao intervir na forma como ele se dirigia aos colegas, Primavera visava estimular formas mais sofisticadas de partilha e convívio social, respeitando seu ritmo e limitações. Como já foi colocado, o respeito genuíno à criança, com ou sem deficiência, é parte fundamental de uma proposta inclusiva e pode estar presente em pequenas ações dos educadores. Por exemplo, quando um menino saiu da sala e Primavera “*explicou que havia autorizado o menino a correr um pouco no pátio, pois sentia que ele precisava gastar a energia, senão ficava muito agitado na sala*” (V10U12) há um olhar atento às necessidades particulares deste menino, o que, em outro caso, talvez não se fizesse necessário.

A adaptação das tarefas e das atividades na Educação Infantil para que todos consigam participar (por meio de sua simplificação – dividindo-as, se for o caso, em etapas mais simples –, da variação nos métodos de ensino ou da modificação das regras de um jogo) propiciam a cada criança desafios diferentes de acordo com suas capacidades, sendo valorizados o esforço e o engajamento individuais (SERRANO; AFONSO, 2010). Embora não tenha parecido

decorrente de um planejamento prévio, uma passagem no Jardim A exemplifica essa forma de *Encontro* entre James e Zezé:

*Enquanto Flora fazia esta atividade, James estava fazendo “ginástica” com os demais. As crianças, em fila, endureciam os braços e ele as levantava. Todos pareciam muito empolgados com a brincadeira. Na vez de Zezé, ele teve dificuldade em fazer a postura solicitada. James explicou e, vendo o esforço do menino, o elogiou e o levantou como foi possível (V13U9; V13U10).*

A criação de um clima de confiança, em que esforços sejam valorizados e falhas sejam entendidas como parte do processo, está pautada na valorização das competências de todos. Com o reconhecimento das conquistas e das pequenas evoluções, por meio de elogios, os educadores favorecem a segurança e a autoconfiança das crianças (SERRANO; AFONSO, 2010). Zezé não conseguiu fazer a postura como os demais colegas, mas com o apoio e a adaptação por parte de James, sentiu-se integrado à brincadeira da turma. O *feedback* positivo de James diante de seu empenho também pareceu servir de estímulo para encorajá-lo a se arriscar mais e a buscar patamares mais elevados em seu desenvolvimento.

Nas propostas dirigidas, adaptações nas explicações ou na condução das tarefas também foram observadas:

*Primavera disse que iriam fazer um trabalho no ateliê de artes. [...] Saiu da sala e levou Mogli com ela. [...] Primavera explicou para ele individualmente que deveria fazer uma pintura. Quando ele começou, chamou outras crianças, dando folhas e tintas. [...] Mogli pintou por um tempo, deu voltas no pátio, retornou, girou em torno do poste, retornou, enfim, pareceu ter seu tempo para fazer seu trabalho. Primavera o observava. Ela o questionou sobre que cor queria usar e o autorizou a manusear as tintas sozinho e a trocar de mesa, quando pareceu incomodado com os colegas muito próximos a ele (V10U32; V10U33; V10U34; V10U36; V10U37).*

A atividade proposta a Mogli era a mesma que a dirigida ao resto do grupo no ateliê. Porém, a forma de condução de Primavera com o menino foi bastante diferente do que com os demais. Houve monitoramento contínuo da participação de Mogli e o uso de estratégias específicas, como lhe dar os potes de tinta, para que se mantivesse na tarefa (SOUKAKOU, 2016).

Assim como no exemplo de James e Zezé, Primavera também teceu elogios à produção de Mogli. Cabe aos educadores tornar as habilidades de cada criança visíveis ao grupo (SERRANO; AFONSO, 2010), o que Primavera e Drizella faziam sistematicamente com relação, principalmente, ao fato de Mogli ser o único já alfabetizado da turma.

Mogli, assim, era olhado para além de suas limitações, de forma que as diferenças entre ele e os colegas estivessem colocadas em um plano horizontalizado de relações, ou seja, em uma perspectiva antagônica à da desigualdade, que atribui valor comparativo, legando

virtudes a uns e defeitos a outros (SEKKEL; MATOS, 2014; VOLTOLINI, 2008; ZORTÉA, 2011). As habilidades percebidas no menino e suas possibilidades de contribuir no grupo eram reforçadas pelas educadoras, quando, por exemplo, Primavera “*pediu que ele ajudasse uma colega a escrever seu nome*” (V6U32). Com essas atitudes por parte dos adultos, as crianças pareciam reconhecer as capacidades do colega, ao admirarem seus desenhos ou referirem “*Mogli é o melhor no quebra cabeça*” (V16U30).

Todos os *Encontros* observados revelaram a importância dos educadores para os processos das crianças no ambiente escolar. As interações com o grupo e com a cultura são imprescindíveis para que o comportamento e o desenvolvimento ocorram em níveis mais elevados. A partir da mediação dos adultos, que se faz desde o nascimento do bebê, são dados significados às suas condutas e aos objetos culturais constituídos ao longo da história, de forma que as crianças assimilem, de maneira ativa, as habilidades sociais que foram construídas durante o percurso da humanidade. Com a participação e a intervenção sistemática dos adultos, os processos psicológicos mais sofisticados podem se formar (BEYER, 2003; CARVALHO; PEDROSA; ROSSETTI-FERREIRA, 2012; REGO, 2000). Em suma, essa pode ser considerada a grande função da Educação Infantil como primeira etapa de escolarização. Assim, com a consistência na ação dos educadores, foram acompanhados diferentes momentos de enriquecimento no repertório individual das crianças e no funcionamento coletivo do grupo, conforme foi exemplificado.

#### 3.4.1.2 *Desencontros*

Os *Encontros* descritos na subcategoria anterior, embora frequentes, contrastavam com outros de *Desencontros* entre educadores e crianças. Essas desconexões (cujos motivos serão também explorados na Categoria *Descompassos* e *Compassos* de Educação Infantil na perspectiva da Educação Inclusiva) eram percebidas tanto com relação à turma como um todo (atividades que não despertavam o interesse das crianças, por exemplo) como em relação à necessidade de auxílio de crianças específicas, sendo, portanto, perdidas oportunidades de intervenção e interação.

No que se refere ao grupo, muitas propostas podem ser usadas como exemplos de *Desencontros*, como é o caso do ensaio de um teatro sobre as frutas proposto por Primavera:

*Primavera chamou as crianças para ensaiarem um teatro, mas eles pareciam mais interessados em desenhar e recortar corações ou brincar. Três das meninas nem foram para a roda. Os demais até sentaram com a professora, mas estavam extremamente dispersos. Primavera distribuiu imagens de frutas e começou a ler o*

*livro, mas as crianças a ignoraram. Ela tentava a todo custo engajá-los, mas eles não a olhavam, rolavam pelo chão, não repetiam as falas. [...] Após muitas tentativas, Primavera desistiu do ensaio (V6U24; V6U25; V6U26; V6U29).*

Apesar de, em geral, devido à disponibilidade e curiosidade típica das crianças dessa faixa etária, ser muito fácil entusiasmar e engajá-las nos temas e nas atividades propostas na Educação Infantil, é preciso considerar os interesses manifestados pelas próprias crianças ou o momento em que se encontram na rotina escolar (PANIAGUA; PALACIOS, 2007). No teatro descrito, Primavera não pareceu considerar nem o desejo das crianças, nem o que estavam fazendo naquele momento (os corações nas folhas), nem contextualizar a atividade. Com isso, a proposta pareceu frustrante para todos, educadora e crianças.

Essa mesma dinâmica foi observada em outras situações no grupo: uma tentativa e insistência de Primavera e sua posterior desistência diante da desmotivação e resistência da turma, como na confecção de uma maquete da Redenção, parque desconhecido pela maioria das crianças (V4U6), na projeção de um teatro de sombras em que o retroprojetor não funcionou como deveria (V8U35) ou na leitura de uma história, cujo enredo incluía palavras como “ímpeto” e “furtivo” e nenhuma gravura (V12U22). Cabe marcar que, ao se dar conta da não participação do grupo, Primavera se limitava a permitir que as crianças fizessem o que quisessem, não aproveitando as circunstâncias para conversar com elas ou pensar em conjunto em alternativas para tornar o exercício mais rico e interessante.

Enquanto no Jardim B a não participação tenha se revelado um movimento do grupo, no Jardim A foram acompanhadas situações em que parte da turma estava muito envolvida com a proposta de Flora, enquanto outros estavam mais interessados em brincar ou realizar outras atividades.

*Flora explicou que lia a história dos “Três lobinhos e do porco mau” e que depois duas meninas contariam a história dos três porquinhos. [...] Flora começou a ler a história, a qual as crianças demonstraram já conhecer, repetindo expressões como “nem por todo chá da China” ou sabendo os materiais das casas dos lobinhos. [...] Algumas crianças começaram a se dispersar. [...] Flora então interrompeu a leitura. [...] Explicou que a turma não estava colaborando e que, assim, não lia mais a história nem abriria espaço para as meninas contarem a outra. Algumas crianças estavam claramente interessadas na professora. Liberou o grupo para ir brincar (V5U38; V5U42; V5U44; V5U47; V5U48; V45U49).*

Embora seja interessante reunir todas as crianças para ouvir uma história, como nesse exemplo, fica claro que, para algumas, a atividade não pareceu atrativa, enquanto, para outras, houve conexão com a educadora. Por tal motivo, a Educação Infantil deve privilegiar momentos em que as crianças estejam reunidas com poucos colegas, para que as tarefas

possam ser proveitosas (PANIAGUA; PALACIOS, 2007). Ao liberar todo o grupo para brincar, Flora desconsiderou o desejo de parte da turma que preferia terminar a leitura.

Considerar as crianças sujeitos capazes de ler a realidade, se posicionar diante dela e criar possibilidades de ação está no cerne de uma perspectiva inclusiva. As crianças, sem exceção, vão para a escola para aprender, ou seja, para ampliar suas capacidades, conhecimentos e possibilidades de interação com os colegas, com os adultos e com a cultura (EMÍLIO; CINTRA, 2008; VEIGA, 2008; ZORTÉA, 2011). Para tanto, precisam contar com adultos atentos às suas necessidades, capazes de avaliar em que momento precisam de suporte para se posicionar, participar, interagir, etc.

Entre os *Desencontros* presenciados, muitos podem ser descritos como oportunidades perdidas pelos educadores de darem o suporte necessário e adequado às crianças em diferentes situações. Cabe ressaltar que não se tratam de intervenções inadequadas, mas de sua ausência (ou de sua continuidade) em circunstâncias que poderiam ser benéficas para as crianças.

Em algumas situações, os educadores pareciam não enxergar o que se passava com as crianças:

*Coelho brincou o tempo todo sozinho, sem qualquer intervenção de algum adulto. Lembrei que o mesmo havia acontecido na sala. Ele mexia em alguns bonecos, criando alguma história com estes, mas sem buscar os colegas (V5U62).*

*Primavera em momento algum prestou atenção na interação entre as duas meninas, embora tenha passado ao lado da dupla diversas vezes, quando uma obrigava a outra a brincar à sua maneira, reclamando que a colega não interpretava a personagem conforme seu desejo (V8U12).*

Crianças precisam, em diferentes circunstâncias, de auxílio para começar ou para sustentar uma brincadeira. Do mesmo modo, necessitam dos adultos para encontrar formas mais apropriadas de interação com os pares (SOUKAKOU, 2016). Com relação à última premissa, e tomando a segunda situação descrita como exemplo, apesar da ênfase em considerar as preferências das próprias crianças, cabe aos educadores tentar para as relações que se estabelecem, potencializando combinações que fomentem o estímulo mútuo e a cooperação, de maneira a evitar conflitos ou relações assimétricas de dependência ou de superproteção (PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

Quando os educadores não percebem a necessidade de sua presença como mediadores da brincadeira das crianças, oportunidades de promover o crescimento e o desenvolvimento ficam inviabilizadas. O mesmo acontece quando o educador dá início a uma intervenção, mas

não dá sequência, interrompendo-a antes de a criança assimilar o exemplo, entender o que foi proposto ou adquirir condições de fazer por si própria.

*Desencontros* desse tipo também foram recorrentes ao longo das observações, sendo os mais significativos relativos à postura das educadoras com relação às necessidades e dificuldades de Dumbo. A primeira passagem a seguir ocorreu na semana de seu ingresso na escola, enquanto a segunda quando ele já estava há alguns meses no grupo:

*O menino novo estava com o nariz cheio de ranho e ninguém olhava para ele. Drizella, que havia chegado, disse para que ele limpasse o nariz e ele esfregou na roupa. Ela o mandou para o banheiro e ele pareceu perdido no que fazer lá dentro. Voltou para o refeitório sem ter assoado realmente o nariz (V6U19; V6U20).*

*Dumbo estava tentando recortar, mas pegava a tesoura com as duas mãos, demonstrando não ter a menor ideia de como utilizá-la. Primavera sentou ao seu lado e perguntou: “tu não tá conseguindo usar a tesoura?”. Ele balançou a cabeça de forma negativa. Ela tentou mostrar como deveria fazer, mas logo disse “deixa então, só cola” (V16U18; V16U19; V16U20).*

Ao contrário das outras situações, nestas duas as educadoras perceberam que Dumbo precisava de auxílio e uma intervenção direta para que tivesse êxito na higiene ou no manuseio da tesoura. No entanto, ao não persistirem ou desistirem de auxiliá-lo, acabaram por não o ajudar em suas necessidades, deixando-o desamparado.

Esse movimento pôde ser acompanhado em situações em que os educadores, apesar de estarem atentos ao que se passava com as crianças, optavam por não intervir, talvez esperando que elas as resolvessem sozinhas e/ou buscassem recursos internos para contorná-las. Ao contrário da avaliação dos educadores, no entanto, parecia que, com uma intervenção eficaz, o desfecho das cenas seria bastante mais vantajoso ao desenvolvimento desses sujeitos. *Desencontros* desse tipo foram percebidos em atividades dirigidas, no pátio, em outros contextos.

*Flora [...] explicou o jogo, mostrando os dados construídos para as crianças. Um tinha números e o outro estrelas coloridas. [...] Um menino não conseguiu reconhecer cores ou quantidades. Pegava as varinhas aleatoriamente. [...] Após a primeira rodada, levantou da cadeira e foi brincar com as outras crianças. Flora não entrevistou (V9U16; V9U18; V9U20; V9U21).*

*Mogli se dirigiu para onde os outros estavam brincando. Se sentou no pneu. Parecia se divertir, se jogando no chão de costas na areia e rindo. Drizella disse que estava contente por ele estar concordando em ficar perto dos demais, que mesmo ainda interagindo pouco, Mogli já aceitava estar próximo aos colegas. Vários meninos estavam em uma rede e ele tentou entrar nesta também, se atirando por cima dos colegas. Drizella só observava. [...] Em seguida, ele desistiu e voltou a girar em torno de um poste (V10U46; V10U47; V10U48; V10U49; V10U50; V10U51).*

Para quem observava as cenas, tanto para que o menino do primeiro exemplo conseguisse realizar o jogo matemático com sucesso, como para que Mogli entrasse na rede e participasse da brincadeira dos colegas, se fazia necessário o apoio das educadoras. No entanto, elas optaram por não intervir.

Fica evidente que, nem sempre, os educadores conseguirão fazer uma mediação consistente, por mais qualificada que seja sua proposta, bem-intencionada sua ação ou planejada sua intervenção. De qualquer forma, por terem emergido na análise dos dados, esta subcategoria revelou que, em muitos momentos, em circunstâncias ideais, mais ainda poderia ter sido feito em prol do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Não apenas os educadores desempenham papel importante com mediadores no contexto da Educação Infantil, mas próprio grupo e as interações entre as crianças também precisam ser valorizadas nesse contexto. A este ponto se dedica a próxima categoria.

#### 3.4.2 A interação entre as crianças

Esta segunda categoria, como seu próprio título sugere, objetiva entender como se deram as interações entre as crianças no contexto da Educação Infantil, nos diferentes espaços e momentos da rotina, bem como nas suas formas de se relacionarem entre si.

Parte da concepção, já referida, de que é a partir das relações com outras pessoas que a criança recorta e significa o meio em que vive, aprende e se desenvolve. Considera, portanto, a importância dos educadores como mediadores, conforme já abordado na primeira categoria, mas também das trocas entre as próprias crianças, considerando-as agentes ativas de seu desenvolvimento, na relação com o mundo e com o outro.

Em todas as sociedades humanas, em algum momento (embora de diferentes formas e intensidades de contato variadas), ao longo dos primeiros anos, o mundo social das crianças passa a incluir o convívio com outras crianças, configurando-se no contato mais frequente e intenso entre as experiências sociais (CARVALHO; BERALDO, 1989). Oliveira e Rossetti-Ferreira (1993, p. 63) mencionam que “a ênfase que tem sido dada à interação adulto-criança tem prejudicado a discussão do valor da interação criança-criança no desenvolvimento infantil”. Entendemos, nesta categoria, que não se trata de uma escolha entre as interações entre os educadores e as crianças, ou dessas entre si, mas a possibilidade de valorização de ambas, com suas especificidades, como significativas para o desenvolvimento das crianças e apreensão do mundo que as cercam.

A literatura aponta uma série de maneiras em que as trocas entre as crianças ocorrem: brincadeiras, imitações, demonstrações de afinidade, compartilhamento de saberes e de gostos, manifestações de ciúme, antipatia, rejeição, desconfiança, agressividade, entre outras. Como em qualquer espécie social, entre os humanos, o parceiro de espécie não se configura como um estímulo univalente, tendo uma série de significados potenciais, de forma a suscitar diferentes, e mesmo conflitantes, motivações e impulsos, o que pode ser observado desde o convívio na infância (CARVALHO; BERALDO, 1989; CARVALHO; PEDROSA; ROSSETTI-FERREIRA, 2012; PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

Essas interações garantem que assimilem, construam e partilhem a cultura de seu mundo social, do grupo com quem convivem e, mais do que isso, da sociedade à qual pertencem, ao momento histórico no qual vivem. No convívio com os outros, a criança compartilha diferentes situações instigantes, nas quais confere sentido a seus atos e aos de seus parceiros (CARVALHO; PEDROSA; ROSSETTI-FERREIRA, 2012; PEDROSA; CARVALHO, 2009).

Assim, a categoria *A interação entre as crianças* está dividida em quatro subcategorias, a saber, *Brincadeira, Imitação, Cooperação e Agressividade*, que contemplam as diferentes formas de estar e de se relacionar com os pares na escola observadas nas turmas do Jardim A e do Jardim B. Ao contrário do foco da categoria anterior, que recaía sobre os adultos, aqui o seu papel não será explorado, tomando para a análise as formas particulares, os recursos e as limitações das próprias crianças, embora entendamos que, no contexto da Educação Infantil, todos os personagens envolvidos se influenciam mutuamente e as formas como as crianças interagem, como já abordado, está mediada pelo ambiente e pelos educadores que as acompanham, o que, nesta categoria, servirá de pano de fundo para a compreensão dos fenômenos.

#### 3.4.2.1 *Brincadeira*

Brincar é a atividade principal da infância, sendo fundamental para que a criança se relacione com o mundo e o compreenda. Brincando, a criança aprende, constrói e transforma objetos com a cooperação de seus pares. Também se experimenta e testa seu ambiente, compartilhando significados, antecipando o comportamento do outro e, sobretudo, se divertindo e usufruindo da companhia de seus parceiros (CARVALHO; PEDROSA; ROSSETTI-FERREIRA, 2012).

Dessa forma, “o brincar, numa perspectiva sociocultural, define-se por uma maneira que as crianças têm para interpretar e assimilar o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas” (WAJSKOP, 2013, p.66). Portanto, a brincadeira garante que a criança, sozinha ou em grupo, compreenda o mundo e as ações humanas.

Desse modo, o brincar faz parte do processo de autoformação do sujeito, tendo a brincadeira, assim, inegável papel educativo. Considerando a aprendizagem apropriação e internalização de signos e instrumentos em um contexto interacional, a brincadeira garante a apropriação ativa da realidade a partir da representação, de forma a se configurar como atividade análoga à aprendizagem (FORTUNA, 2000; FRUFREK, 2017).

Assim, ao tomar o brincar como ação principal da criança sobre o mundo, deve-se garantir que o ambiente por ela ocupado seja predominantemente lúdico (FRUFREK, 2017). É por tal razão que a autora sustenta que “a ludicidade como manifestação essencial da criança deve estar inserida de forma orgânica no ambiente escolar” (FRUFREK, 2017, p.207).

A importância do brincar fica ainda mais evidente nas palavras de Fortuna (2008, p. 461), principalmente em um contexto inclusivo:

No mundo do faz-de-conta um outro senso de realidade é experimentado, impulsionando a confiança na possibilidade de transformação da realidade marcada por novo imaginário, novos princípios e novos valores gerados na solidariedade, ousadia e autonomia que as atividades lúdicas podem comportar. Isto é consequência da interação social plasmada no brincar, que nos lança em direção ao outro, e neste enlace – recordemos o étimo da palavra brincar: “vinculum”, no latim – constitui-nos enquanto sujeitos. Brincando, reconhecemos o outro na sua diferença e na sua singularidade e as trocas inter-humanas aí partilhadas podem lastrar o combate ao individualismo e ao narcisismo tão abundantes na nossa época, restituindo-nos o senso de pertencimento igualitário.

Assim, esta subcategoria tem por objetivo apresentar como se dava a *Brincadeira* das crianças no contexto observado, atentando para os diferentes elementos presentes nessa atividade. Foram presenciadas muitas cenas de brincadeira nos dois grupos, em que as crianças, sobretudo sem a interferência direta dos adultos, exploraram materiais, construíram cenas de faz de conta, utilizaram jogos, etc. Essa foi, sem dúvida, a principal forma de interação entre as crianças, em que parcerias podiam ser percebidas e uma infinidade de possibilidade de ações sobre os objetos pôde ser verificada.

Um ponto inicial a ser destacado foi o uso de diferentes materiais para a estruturação das brincadeiras entre as crianças. Uma vez que a escola não contava com objetos caros ou prontos, muitos dos itens eram construídos pelas crianças para enriquecer seus jogos simbólicos. Assim, em um episódio, “*um menino pediu a caixa de canos de PVC. Construiu o que disse ser uma bazuca e ficou brincando de atirar nos colegas, que se jogavam no chão*”

(V4U10). Em outro dia, “quando cheguei na sala, me deparei com uma cabana feita de tecidos. Ariel e uma colega brincavam dentro dela, entrando e saindo como se fosse uma casa” (V12U1).

Para brincar, as crianças podem usar qualquer coisa: o que define um brinquedo é a ação lúdica que incide sobre ele, ou seja, o significado lúdico que lhe é atribuído na interação proposta. Portanto, o brinquedo pode ser o corpo da própria criança, o corpo de seu parceiro de jogo ou qualquer objeto, como os canos de PVC ou os tecidos dos exemplos mencionados, a que seja dado um significado criado ao longo da brincadeira e que é compartilhado ativamente pelos envolvidos nela. A subordinação dos elementos que rodeiam a criança à sua imaginação, a chamada brincadeira de faz-de-conta, possibilita que descubra novos sentidos para as coisas, que crie e imagine novos significados para objetos, espaços e situações, além de experimentar diferentes papéis, principalmente os do mundo dos adultos, ao qual ainda não tem acesso (CARVALHO; PEDROSA; ROSSETTI-FERREIRA, 2012; REGO, 2000).

Toda essa complexidade pareceu estar presente em uma brincadeira frequente entre as crianças do Jardim B: a de salão de beleza. “As crianças brincavam de salão de beleza, pegando lápis para fazer de pincéis de esmalte ou pentes que usavam nos cabelos. Uma era a cabeleireira, outra a manicure e outra a cliente, que ligava para marcar horário” (V4U27).

Os lápis rapidamente viravam pincéis ou pentes, e esses novos significados dos objetos eram compartilhados por todos os envolvidos na brincadeira. Da mesma forma, crianças se designavam em profissões e comportamentos adultos: manicure, cabeleireira, cliente. Faziam uma dramatização completa da cena, que incluía desde a chegada ao salão de beleza ao pagamento do serviço. Todos os participantes da brincadeira engajavam-se em criar seus personagens com o máximo de veracidade possível, em uma encenação quase realística, que garantia prazer e entusiasmo.

Esse mesmo tipo de atividade, na turma do Jardim A, era vista nas brincadeiras de médico com as bonecas. Desde partos a consultas em que eram receitados remédios para febre, principalmente as meninas se engajavam nessa proposta:

*Uma menina colocou uma boneca por baixo da blusa. Disse para a colega que estava com dor e esta, no papel de médica, exclamou “já vai nascer”. Tirou então o bebê e a “mãe” foi para a casa com o filho nos braços. Pouco depois a médica lembrou que o bebê estava com febre e precisava de remédio. Enrolou o bebê em um pano e disse que ele já estava bem (V5U17).*

No jogo imaginativo, são necessárias negociações entre os parceiros para que a brincadeira transcorra. Esse tipo de jogo se caracteriza por um perfil cooperativo, em que os esforços de todos os participantes são coordenados em função de uma meta comum, com a

distribuição de papéis e tarefas. Corresponde à forma de brincar socialmente mais madura, sendo, portanto, uma aquisição dos anos finais da Educação Infantil (CARVALHO; PEDROSA; ROSSETTI-FERREIRA, 2012; PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

O faz de conta, no entanto, não foi, logicamente, a única maneira de brincadeira observada entre as crianças na escola. Segundo uma classificação proposta por Paniagua e Palacios (2007), em função do que e de como se brinca, as brincadeiras infantis podem ser categorizadas em jogo sensorial (manipular, sacudir), jogo motor (correr, saltar), jogo simbólico (usar uma panelinha e colher para dar comida), jogo rude-desordenado (simular lutas), jogo verbal (brincar com ritmos, rimas), jogo sociodramático (como os já abordados, encenar um salão de beleza ou consulta médica), jogo construtivo (montar quebra-cabeças ou blocos) e jogos de regras (brincar de esconde-esconde ou jogos de tabuleiros).

Embora esse arranjo tenha certo cunho evolutivo, do mais primitivo ao mais evoluído, todas essas formas de brincar foram presenciadas nas turmas observadas. Com isso, é possível reafirmar a importância do lugar da brincadeira na Educação Infantil como principal forma de interação entre as crianças, sendo, em suas diferentes composições, a maneira preponderante de elas se relacionarem e, inclusive, de aprenderem nessa etapa de escolarização.

O jogo sensorial pôde ser visto, por exemplo, quando foi descrito que “*o menino prontamente carimbou a mão com a tinta, mexendo os dedos, como se sentisse a textura*” (V5U11).

Já o jogo motor, esperado pelas professoras que ficasse mais restrito aos espaços de pátio, onde as crianças estariam “autorizadas” a correr livremente, era muitas vezes utilizado também em sala, tendo, assim, um caráter desafiador e transgressor. Desse modo, “*durante a roda, algumas crianças rolavam no chão*” (V8U34) e “*os meninos começaram a correr pela sala. Foram para o canto onde ficavam os colchonetes. Tigger puxou um da base e todos despencaram por cima deles*” (V9U6).

Em geral as brincadeiras motoras eram repreendidas pelos educadores, assim como ocorria com o jogo rude-desordenado. “*Havia dois meninos simulando uma luta com galhos, mas Primavera pediu que parassem, dizendo que logo alguém se machucaria*” (V4U52). Embora, neste caso, a brincadeira tenha parecido organizada e simbólica, talvez por sua potencial possibilidade de desencadear um conflito real, ela foi vetada pela professora (a questão da agressividade e dos conflitos entre as crianças será mais bem explorada na próxima subcategoria). No entanto, a brincadeira pode ser considerada uma forma mais bem adaptada de expressar e descarregar esses impulsos, devendo haver, portanto, espaço para que assim ocorra nas rotinas da Educação Infantil, o que não era permitido no contexto observado.

Outro exemplo de brincadeira simbólica, mais aceita e incentivada pelas educadoras, era vista principalmente no Jardim A: *“as crianças brincavam de fazer comidinhas de massinha”* (V5U2), distribuindo “bolos”, “sorvetes” e “outros alimentos” entre os colegas e para os adultos presentes. Este jogo, embora simples, era recorrente nessa turma, trazendo grande prazer e divertimento às crianças quando, em especial as educadoras, elogiavam suas receitas. Nesse sentido, ainda que não revele toda a complexidade do jogo sociodramático, há proximidade de ambos na proposta do fazdeconta e da dramatização compartilhada de um contexto imaginativo.

O jogo verbal, por sua vez, reflete a apropriação por parte das crianças de conteúdos da língua falada, porém tratados de forma lúdica, como ocorre nas demais formas de brincadeira. *“Algumas meninas brincavam de falar a palavra “Piracanjuba”, marca de leite, de forma pausada, marcando bem as sílabas. Davam risada enquanto faziam isso”* (V9U27). Provavelmente, se esta tarefa tivesse sido imposta pela educadora, em um modelo tradicional de aprendizagem de conteúdos formais, a diversão das crianças não seria a mesma. Ao criarem espontaneamente um jogo com a palavra “Piracanjuba”, as meninas demonstraram ter conhecimento sobre a língua, podendo brincar com a palavra, explorando-a e decompondo-a em sílabas.

Com relação ao jogo construtivo, era observado nas brincadeiras com canos de PVC (V8U13) ou legos (V7U3), em que armas, casas e outros objetos eram montados. Por fim, os jogos com regras eram acompanhados desde o futebol no pátio (V4U51), até em brincadeiras criadas pela própria turma, como o “Jogo do Lobo” no Jardim A: *“As crianças estavam em um jogo de imitar o lobo, se escondendo atrás da porta. Quem achava, na rodada seguinte, entrava junto com os demais, escondendo-se do colega seguinte”* (V11U10).

No contexto observado, as crianças dispunham de tempo e espaço para brincar. O brincar não ficava relegado ao pátio, parecendo ser considerado uma atividade legítima na rotina escolar (FORTUNA, 2011).

No Jardim A, eram comuns jogos que envolvessem a turma toda. Já no Jardim B, as crianças em geral se organizavam em grupos menores. No entanto, todos tinham seu espaço e, a partir da brincadeira, se incluíam, à sua maneira, no proposto pelo grupo. Mesmo as crianças com mais dificuldades de interação participavam do momento de brincadeira e, muitas vezes com a mediação dos educadores, engajavam-se em atividades com seus pares, conforme descrito na categoria anterior. Por esse motivo, afirmar que determinada criança se encontra na escola somente para brincar e conviver com as demais ignora a densidade dos processos envolvidos em tal atividade, como se a socialização pudesse ser resumida à mera convivência

e como se processos de aprendizagem pudessem ser dissociados da brincadeira (ZORTÉA, 2011).

### 3.4.2.2 Imitação

Nesta subcategoria estão agrupadas as interações entre as crianças que ocorreram por meio da *Imitação* entre os componentes do grupo. A imitação está presente na brincadeira das crianças, mas também em outros contextos na Educação Infantil. Moura e Ribas (2002) sustentam que a imitação é vista como aspecto importante no desenvolvimento da socialização, da linguagem e da cognição. Segundo as autoras, as evidências sobre imitação precoce, os indicativos de uma predisposição inata dos bebês para tanto, podem ser integradas a uma abordagem social do desenvolvimento, sendo, portanto, a capacidade imitativa parte de um aparato adaptativo dos seres humanos para aprenderem sobre o mundo.

Imitar não se trata, assim, de um processo mecânico, mas de uma oportunidade para que a criança, a partir da observação de seus pares e dos adultos, realize ações que estão além das suas capacidades, contribuindo, portanto, para o seu desenvolvimento ou para que se experimente em papéis diferentes do que usualmente ocupa (CARVALHO; PEDROSA; ROSSETTI-FERREIRA, 2012; NEDEL; BAUDONNIÈRE, 1981; OLIVEIRA, 1997).

Na brincadeira entre as crianças, quando alguém assumia o papel de líder, as outras imitavam suas ações, como em um código para participar da proposta. Quando, por exemplo, “*Primavera pôs música da ‘Floribela’, as crianças fizeram coreografias, imitando a menina que se colocou como vocalista*”(VI2U11). O fato de uma menina ter domínio da coreografia e, portanto, assumir o lugar de vocalista, fez com que as colegas quisessem aprender os passos com ela, aprimorando, dessa forma, também o seu conhecimento sobre a dança.

Como propõem Nedel e Baudonnière (1981, p. 31), “a postura é evocadora do papel; pela realização postural simultânea do mesmo papel, espectador e ator vem a confundir-se, criando assim condições de intercâmbio social próprio”. Dessa forma, imitando, a criança sai de uma condição passiva de expectadora, criando com a outra uma particular forma de comunicação e interação, que, segundo os autores, tem papel relevante ao redor do 3º ano de idade, mas que se estende por toda a Educação Infantil (e para além dela), conforme o acompanhado.

Ao imitar o outro, essa fronteira fica temporariamente borrada e, com isso, se ampliam as possibilidades para os implicados no processo. Se imito meu colega, naquele momento, passo a ser como ele e ter as suas capacidades, possibilidades, ideias. Há uma fusão que

permite uma significativa experimentação, importante em um momento do desenvolvimento em que o repertório individual e coletivo está em plena expansão.

Os objetos e as atividades em si, dessa maneira, não são o alvo da atividade imitativa, mas sim o meio utilizado pela criança para fazer com, como ou, ainda, “ser”, temporariamente o outro (CARVALHO; BERALDO, 1989; NEDEL; BAUDONNIÈRE, 1981; PEDROSA; CARVALHO, 2009). Em outro exemplo, a imitação, ainda na brincadeira, se prestou, seguindo essa lógica, principalmente para que um colega experimentasse usar sapatos femininos de salto alto, como Ariel usualmente fazia. Nesse momento, o menino, que não apresentava qualquer traço feminino, ao contrário de Ariel, era com este, andava como este e desfilava pela sala com este, em uma interação a partir de um modelo imitativo: *“Na casinha, Ariel pegou um sapato de salto, o mais alto que encontrou e começou a desfilhar pela sala. Um colega o imitou, vestindo uma sandália. Embora mais ‘descoordenado’ que Ariel, parecia bastante contente em andar pela sala desta forma”* (V14U7).

Imitar Ariel abriu a possibilidade para que o colega também se arriscasse a utilizar adereços do universo feminino, sendo a brincadeira visivelmente divertida neste caso. Em uma análise ainda maior, o próprio Ariel também estava imitando o que entendia ser um desfile em uma passarela, o que a brincadeira permite que exercite livremente.

A imitação também foi acompanhada em momentos da rotina, quando, ao seguirem a opinião ou o proposto por um colega, expressavam de forma que talvez não fizessem espontaneamente por si próprios. Ao ainda não conseguirem formular suas próprias ideias, por exemplo, repetir o já dito pelos colegas revelava-se uma estratégia para participação ou para validação de percepções.

*Primavera [...] leu a história de uma menina que não comia verduras até ser convencida por uma amiga. Perguntou para as crianças qual verdura elas mais gostavam. A primeira respondeu cenoura e todas as que falaram depois também disseram o mesmo* (V14U12; V14U13).

É provável que as crianças tivessem conhecimento de outras verduras, mas, diante da primeira colocação da colega, optaram por segui-la, garantindo estarem emitindo um posicionamento coerente e válido perante a proposta. Da mesma maneira, em uma cena no refeitório, a opinião emitida por uma menina serviu como pretexto para que todos os demais não tomassem o achocolatado servido pela professora: *“Uma menina disse que o leite estava aguado e que não conseguia tomar. A partir daí, vários começaram a repetir seu discurso e também pararam de beber”* (V16U14).

O quanto, de fato, os demais concordaram com a menina ou quiseram apenas se espelhar e reproduzir a iniciativa da colega não pôde ser avaliado. O fato foi que, a partir de um parecer, inicialmente individual, os demais se autorizaram também a deixar a bebida de lado, para incômodo da professora.

No que se refere à aprendizagem formal, a imitação também foi a possibilidade de as crianças treinarem, por exemplo, a escrita. Como, na turma do Jardim B, apenas Mogli já estava alfabetizado, era comum que as crianças perguntassem à educadora o significado das palavras por ele escritas e se arriscassem a fazer o mesmo: *“Mogli se sentou na mesa, onde vários colegas estavam. [...] Pegou um lápis e desenhou uma ovelha, escrevendo “carneiro” com letra dupla ao lado. Uma colega tentou copiar a palavra”* (V6U33; V6U34).

Ao imitar a escrita de Mogli, a menina também estava aprendendo, a partir do modelo do colega, a grafar tal palavra ou, pelo menos, exercitando-se em um mundo letrado.

A imitação tem, portanto, uma importante função para a aprendizagem das crianças. A partir do modelo do outro, há incorporação de novas possibilidades, as quais poderão ser aproveitadas em outros contextos.

#### 3.4.2.3 *Cooperação*

A heterogeneidade, característica e constitutiva de qualquer grupo, configura-se como fator enriquecedor das interações sociais, melhorando a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem para todos nele envolvidos e caracterizando uma importante oportunidade de trocas de experiências, questionamentos e cooperação (BRANDÃO; FERREIRA, 2013; SAMPAIO; SAMPAIO, 2009; SILVA, 2009).

As turmas observadas eram compostas, conforme já relatado, por crianças com variados ritmos de desenvolvimento, potencialidades, necessidades e características. Assim, facilmente criavam-se entre elas diferentes formas de ajuda, nas tarefas formais, mas, principalmente, para lidar com angústias, conflitos ou inquietações. Como propõem Serrano e Afonso (2010), quando em grupos heterogêneos, as crianças podem aproveitar os conhecimentos e as experiências dos colegas e podem ser valorizadas quando dão ou recebem ajuda. Colaborar para o bem-estar dos colegas pareceu ser algo natural entre as crianças, tendo algumas situações desse tipo sido observadas ao longo das visitas à escola. Assim, esta subcategoria se propõe a organizar as interações entre as crianças cujo mote esteve na *Cooperação* entre elas.

Uma primeira forma de cooperação observada foi a proposição de alternativas à uma situação de estresse percebida com relação a um colega. Por exemplo, *“uma menina estava chorando porque queria um determinado brinquedo que estava com uma colega. Ariel, carinhosamente, sugeriu que ela pegasse outro”* (V6U1). Nesta cena, Ariel ofereceu uma alternativa à colega, mostrando-se afetivamente disponível para ajudar a resolver seu problema.

Uma situação análoga ocorreu quando um menino, ao se separar da mãe na entrada da sala, ficou chorando e chamando por ela. *“Um colega deu-lhe um abraço e logo ele se acalmou”* (V4U24). Ao perceber a necessidade de ser acolhido, partiu de um colega o afeto que o menino em questão necessitava. Em um gesto empático, o envolveu em um abraço e, assim, o auxiliou a ficar mais tranquilo.

Essas formas de cuidado podem estar relacionadas à evocação de reações que mimetizam o comportamento adulto de cuidados e de proteção, o que Carvalho e Beraldo (1989, p. 59) definem como uma motivação precoce à maternagem. As autoras definem que *“a ‘maternagem’ implica a presença precoce da capacidade de reconhecer e assumir a perspectiva do outro, de reagir empaticamente”* e descrevem a prevalência desse fenômeno na interação de crianças mais velhas para com as mais novas. No entanto, tratando-se de coetâneos, podemos supor que, em situações da percepção da fragilidade emocional do outro, esse mesmo processo seria ativado, conforme descrito na cena.

Além das manifestações mais ligadas a questões emocionais, também foram acompanhados momentos em que houve auxílio para o desempenho de uma tarefa específica. Assim foi quando *“um colega e Tigger pegaram legos para montar. Tigger não conseguia. O colega disse ‘eu te ajudo, olha aqui’ e fez para que Tigger pudesse fazer também”* (V9U5). Percebendo a dificuldade de Tigger para construir algo com os bloquinhos, espontaneamente se ofereceu para ajudá-lo, se fazendo de modelo para o colega.

O mesmo ocorreu a partir de uma proposta de Primavera:

*A professora disse para os que estavam com as folhas que desenhassem cachorros para a maquete. [...] As meninas, mais detalhistas, se esmeraram para fazer cachorros coloridos. Elas mostravam uma para as outras como compunham seu desenho, se ajudando para que todas fizessem “cachorros muito lindos”* (V4U38; V4U39).

Claramente, além de preocupadas com o capricho de sua produção, as meninas estavam dispostas a colaborar para que os trabalhos das colegas também ficassem bonitos, em uma rede de colaboração recíproca em que todas se beneficiaram.

Paniagua e Palacios (2007) denominam esse tipo de comportamento voluntário destinado a ajudar, compartilhar, consolar ou proteger de conduta pró-social. Referem que, em geral, na Educação Infantil, essas condutas sejam desencadeadas diante de situações claras de aflição ou necessidade ou em outras já previamente experienciadas pela criança, em função do desenvolvimento moral ainda em desenvolvimento nessa etapa. Entretanto, salientam a importância da valorização de tais posturas, afim de fomentar o altruísmo e o respeito, além de se constituir um contraponto a posturas mais agressivas.

#### 3.4.2.4 *Agressividade*

Esta última subcategoria congrega as interações das crianças em que foram observadas manifestações de *Agressividade*, física ou verbal, entre elas. Em disputas de espaço, brinquedos, atenção ou como forma de provocação ou deboche, foram presenciados conflitos entre as crianças, os quais, apesar de não tão frequentes na escola, configuram outra forma de relacionamento entre elas.

Nesta subcategoria, o termo *Agressividade* está empregado, por conseguinte, para designar atitudes desafiadoras, de agitação, desobediência, ausência de autorregulação, brigas envolvendo força física, etc. Como explicam Picado e de Rose (2009, p. 134), “alunos de todas as idades ocasionalmente recorrem a comportamentos agressivos para resolver conflitos interpessoais e enfrentar situações estressantes”. As autoras apontam diferenças entre essas manifestações, que denominam transitórias, de outras estáveis, em que são recorrentes, intensas e conscientes as exteriorizações de raiva, irritabilidade, bem como comportamentos de birra, insultos, condutas violentas, recusa à obediência e ameaças, que colocam em risco colegas, professores e a própria criança. Cabe salientar, portanto, que a *Agressividade* aqui analisada se refere a momentos transitórios na conduta, esperados no desenvolvimento típico, sem revestimento de caráter valorativo, que atribui grande preocupação sobre as crianças.

Carvalho, Pedrosa e Rossetti-Ferreira (2012) sustentam que, em grupos, as crianças compartilham outros sentimentos além da amizade: ciúme, antipatia, rejeição e desconfiança, por exemplo. Dessa forma, desentendimentos e brigas ao longo do período em que permanecem juntas na escola também são previstos (além das manifestações mais amistosas, como o já explicitado nas subcategorias anteriores). As autoras ainda salientam que as brigas entre crianças em geral se resolvem rapidamente, mesmo que não haja intervenção de um adulto ou de outra criança: uma delas cede, ambas se afastam fisicamente ou há algum

tipo de reconciliação. Talvez por tal motivo, a descrição das manifestações de agressividade presenciadas seja muito breve, embora mereçam ser discutidas.

No que se refere à agressividade física (chutes, beliscões, tapas, etc.), podem ser narradas as seguintes passagens, em que o motivo para o conflito se deu em função de uma disputa de lugares: “*As crianças foram para o refeitório. Houve uma briga por lugares à mesa. [...] Um menino belisca o colega*” (V6U15; V6U16; V6U17). “*Primavera pediu que fizessem uma fila. Uma criança chutou Ariel*” (V8U23; V8U24).

O espaço a ser ocupado na fila ou no banco no refeitório adquiriu, nesses momentos, um significado de importância, de privilégio, para o qual a disputa e a agressividade estariam justificadas. O valor simbólico de estar em determinada posição ou lugar fez com que crianças, cuja capacidade de negociação e argumentação ainda não estivesse completamente estabelecida ou estivesse, por alguma razão, suspensa naquele momento, se valessem da força física para tentar conquistar seu objetivo.

Ao final da Educação Infantil, espera-se que conflitos possam ser resolvidos com conversas e trocas que propiciem entendimento mútuo. Entre meninos, principalmente, no entanto, a agressividade física ainda pode ser utilizada em substituição a estratégias mais sofisticadas para conciliação (CARVALHO; PEDROSA; ROSSETTI-FERREIRA, 2012; PANIAGUA; PALACIOS, 2007). Ao se sentirem provocados, em alguns momentos, meninos também reagiram com socos e chutes:

*Quando um menino chegou, estava esperneando muito. Sapateou dizendo que queria ficar com a mãe. Gritava alto. [...] Os colegas ficaram o imitando, dizendo “eu quero a minha mãe”. [...] Começou a bater e a chutar quem se aproximava* (V4U18; V4U20; V4U22).

*Um menino começou a chorar. [...] Um colega veio provocar. [...] O primeiro começou a chutar* (V6U9; V6U10; V6U13).

Nestes casos, ao se sentirem atacados, a agressividade física foi a forma encontrada para estancarem os deboches dos colegas, o que, mesmo tendo ocorrido, acabou provocando uma nova situação de agressividade, fazendo ambos os envolvidos precisarem ser repreendidos pelos adultos e ter suas condutas revistas.

Um caso diferente aconteceu quando “*Ariel veio até a mesa. [...] Desenhou uma colega e uma cobra, dizendo ser outra menina da sala*” (V12U7). Ao escutar o que Ariel falara, a meninachamou a professora para que ela contornasse a situação, embora o menino tenha se escondido para não ouvir o que lhe seria dito. A menina conseguiu não responder à provocação de Ariel, o que pode ser interpretado como indício de maior maturidade emocional.

Ainda, há que ser mencionada uma maneira mais sutil de agressividade observada, em que, durante a brincadeira, uma menina foi bastante impositiva em sua forma de se relacionar com a colega, desconsiderando seus desejos ou iniciativas:

*Uma menina passou o tempo todo sendo “coordenada” por outra em suas brincadeiras. Esta mandava (por exemplo, “agora tu é a Elza. Deita. Não assim. Não sabe como é? Ai, faz direito. Nunca viu Frozen?”) e a primeira obedecia. Quando não o fazia, a colega brigava com ela, sendo ainda mais ríspida (V8U11).*

Como ponto comum de todas as condutas agressivas descritas, há a desconsideração do outro. Seja por impulsividade, por falta de condições de usar formas mais sofisticadas para lidar com a frustração, por disputas, por tentativa de autoafirmação ou por outros motivos que não puderam ser apreendidos, houve uma ruptura de um padrão amistoso observado nas demais interações. Como já abordado, esse tipo de relacionamento também se configura como característico da Educação Infantil, ainda que os demais tenham sido preponderantes, talvez em função da idade das crianças observadas. Cabe ressaltar que, assim como as demais formas de relacionamento, a agressividade entre as crianças também precisa ter um lugar no contexto escolar, possibilitando aos educadores intervirem e estimularem a negociação e a ampliação das capacidades comunicativas entre as crianças (PICADO; DE ROSE, 2009; SOUKAKOU, 2016).

### 3.4.3 Descompassos e compassos de uma Educação Infantil na perspectiva da Educação Inclusiva

Esta terceira categoria se propõe a reunir aqueles elementos que explicitam a forma como a escola observada atua, no dia a dia, a partir da perspectiva inclusiva que a norteia. Partindo da ideia de que a Educação Inclusiva compreende o desenvolvimento de práticas que vão além da presença de crianças com deficiência em escolas regulares, aqui objetiva-se analisar a maneira como a instituição e seus personagens lidam com a questão da diversidade de forma mais ampla, atentando para as relações, práticas e movimentos em tal contexto.

Para tanto, os dados foram reunidos em duas subcategorias *Descompassos* e *Compassos*, que indicam, acima de tudo, os desafios para a efetivação de uma Educação Infantil de fato inclusiva, revelando concretizações, dificuldades e contradições por parte da direção, dos docentes, das famílias e dos demais envolvidos na comunidade escolar.

Em *Descompassos*, primeira subcategoria, estão agrupadas as adversidades, os atritos e as divergências percebidos como entraves para a efetivação da proposta inclusiva e para a

qualidade da Educação Infantil de forma geral. Dessa maneira, congrega os *Descompassos* observados entre a Secretaria Municipal de Educação e a escola, entre a direção e a equipe docente, entre os educadores comoparceiros de trabalho, entre as famílias e a proposta da instituição, entre as concepções e a prática da Educação Inclusiva e entre as premissas de uma Educação Infantil de qualidade e o cotidiano observado.

Na segunda subcategoria, *Compassos*, por sua vez, estão apresentados os pontos que demonstram o alinhamento à proposta inclusiva, como o projeto institucional que a sustenta, a coerência nos discursos entre os integrantes da comunidade escolar, a abertura e a participação das famílias, o respeito e a valorização da diversidade e a preocupação com as necessidades individuais das crianças.

#### 3.4.3.1 *Descompassos*

A Educação Infantil se configura em um tempo e um espaço favoráveis ao desenvolvimento de práticas inclusivas, a partir da construção de um ambiente sensível às necessidades das pessoas que nele convivem, capaz de reconhecer e contribuir para o bem-estar de todos, inspirando cuidado e confiança. Esse ambiente, pautado na construção de uma sociedade verdadeiramente humana, possibilita que todos possam ter garantidas em igualdade suas possibilidades de participação, a qual é favorecida em uma construção coletiva (SEKKEL, 2003). Para que essa construção ocorra de forma efetiva, muitos níveis precisam estar articulados e atuando em convergência: legislação, projeto institucional, relações entre os membros da comunidade escolar.

Ao propor uma análise dos *Descompassos* entre os pressupostos de uma Educação Infantil na perspectiva da Educação Inclusiva e o cenário observado, não temos a proposição de fazer um julgamento, mas, sobretudo, de revelar os elementos que ainda são obstáculos para a efetivação de um contexto mais favorável a todos. Como a literatura propõe, o movimento de inclusão, em seu sentido mais amplo, se constitui como algo inovador que deve ser construído com intervenções na realidade, não existindo receitas, protocolos ou fórmulas prontas para a consolidação de sua prática. Assim, seria utópico imaginar que a escola observada estaria “pronta” (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009; SILVA, 2009). Pelo contrário, conforme esta subcategoria revela, foram percebidos uma série de desafios, nomeados aqui *Descompassos*, que, em maior ou menor grau e de diferentes formas, comprometem, em parte, a qualidade do serviço oferecido.

Assim, um primeiro *Descompasso* importante diz respeito à articulação entre a Secretaria Municipal de Educação (SMED) e a escola. Embora o Plano Municipal de Educação de Porto Alegre (PMEPOA 2015-2025), a partir da Lei nº 11.858 (PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE, 2015) preveja a nomeação de profissionais de apoio à inclusão e, de fato, ter sido anunciado na reunião de pais de início de ano que, a partir de 2017, a escola contaria com tal suporte (V3U10), ao conversar com o estagiário encarregado dessa atenção, já ficou evidente sua falta de preparo para a função:

*[...] o “estagiário de inclusão” era, na verdade, estudante de música e, segundo disse, “a SMED achou que dava”, referindo-se ao cargo. Falou de seu crescimento pessoal com a experiência de estar com as crianças, já que nunca havia trabalhado com a faixa etária. Até então, sua experiência profissional havia sido em uma banda, tocando cavaquinho (V4U49).*

Dessa maneira, desde o meu primeiro contato com James, me pareceu que seu papel era muito mais de recreacionista ou educador auxiliar do que um alicerce para o trabalho com as crianças com deficiência ou com outras que precisassem de apoio individualizado, como demonstram as seguintes passagens:

*James [...] auxiliava a professora em coisas práticas, como encaminhar crianças para o banheiro, ajudar a tirar casacos, etc. (V5U19).  
Flora pediu que as crianças organizassem a sala para ir para o pátio. Solicitou que James fosse levando os que ela chamasse pelo nome (V5U56; V5U57).*

*Quando cheguei à sala, James estava sentado no chão com duas meninas no seu colo, assistindo “Madagascar” (V13U1).*

James tinha bastante envolvimento com as crianças, se mostrava carinhoso e atento. Porém, suas condutas com elas, quando favorecia a participação de todos, pareciam mais vinculadas à iniciativa pessoal do que à formação técnica. Em nenhum momento observei Flora ou Primavera solicitando auxílio a ele para lidar com alguma situação de manejo mais específica, relacionada ao engajamento ou à aprendizagem das crianças “público-alvo da Educação Especial”, como os documentos legais que respaldavam sua presença designavam quanto a suas atribuições (PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE, 2015).

Embora a formação ética e humana seja imprescindível à realização de um trabalho de qualidade com essas crianças, não ter conhecimento formal dificulta uma atuação mais efetiva. Assim, por mais bem-intencionado que James se mostrasse com as crianças, não parecia ter o instrumental necessário para ser o responsável pelo apoio à inclusão. Em geral, ficava encarregado de brincar com o grupo, não tendo uma ação direta com Mogli, por exemplo, a única criança da escola atendida em um serviço do município de Psicopedagogia Inicial (PI).

Nesse sentido, apesar da percepção da equipe de que outras crianças também se beneficiariam de um atendimento especializado, este não era oferecido pela rede de profissionais do município, conforme o previsto no PMEPOA (PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE, 2015), não havendo, nem ao menos sido realizada, uma avaliação para confirmar ou descartar a indicação da escola. Assim, educadoras e coordenação, por mais de uma vez, questionaram a falta de diagnóstico e a consequente falta de suporte a crianças como Tigger, cuja mãe estava buscando fonoaudiólogo por iniciativa própria (V5U60), mas cuja intervenção, na opinião da equipe, devesse ser mais ampla e específica:

*No pátio, Anastásia veio conversar comigo sobre Tigger. Disse que, apesar do menino não ter diagnóstico, ela achava que ele “tem alguma coisa”, pois não consegue se controlar, [...] e tem rompantes quando chamam sua atenção. Por isso, sentia pena de Tigger, porque, em sua percepção, ele até fazia um esforço para obedecer, mas não conseguia. Me deu alguns exemplos de momentos em que tentava conversar com ele e em seguida o menino voltava a bater ou sair correndo(V13U21).*

O discurso de Anastásia pode ser interpretado a partir de dois vieses. O primeiro reflete uma preocupação com o bem-estar de Tigger e com as possibilidades que vêm sendo perdidas de ajudá-lo a superar suas dificuldades ainda na Educação Infantil, em um trabalho que, nessa etapa, poderia ter um reflexo importante em seu desenvolvimento. Já o segundo, a partir da ideia, ainda recorrente, de que o diagnóstico, por si só, seria capaz de dar conta das necessidades do menino, eximindo, de certa forma, as educadoras de pensarem em ações que o auxiliassem em seu aprendizado e participação, reduzindo o menino a seu quadro ou patologia (EMÍLIO; CINTRA, 2008).

Zortéa (2011) é enfática ao afirmar que educadores e pedagogos precisam se apropriar daquilo que se produz na escola, não cabendo a médicos ou outros especialistas ditarem a forma como as ações devem ser tomadas em tal contexto. Uma forma de ter um atendimento realmente qualificado, que beneficiaria Tigger e outras crianças, seria contar com um modelo em que as próprias escolas tivessem, em sua equipe, condições de oferecer todo o aparato e os serviços para avaliação e atendimento das crianças. Isso pressuporia, evidentemente, o fortalecimento do trabalho interdisciplinar entre as diferentes áreas do conhecimento (neurologia, psicologia, psiquiatria, fisioterapia, terapia ocupacional, psicopedagogia, fonoaudiologia, entre outras) (FERRARI; FRELLER, 2008; FONSECA, 2003; ZORTÉA, 2011).

Além disso, apesar da previsão legal de que a escola estabeleça as adaptações curriculares, estruturais, pedagógicas, de materiais, entre tantas outras que se fizerem necessárias para atender à diversidade de crianças, ainda é pouco aplicada e sistematizada a

utilização de Planos Educacionais Individualizados (PEIs) no cenário nacional (GLAT; VIANNA; REDIG, 2012; KEMPINSKI; EL TASSA; CRUZ, 2015). Esta ferramenta, cujo uso é bastante difundido em países europeus (SERRANO; AFONSO, 2010) e nos Estados Unidos (SOUKAKOU, 2016), fazendo parte do cotidiano de propostas inclusivas, poderia servir de guia para ações mais eficazes àquelas crianças que requerem um olhar mais específico por parte dos educadores. Como explicitam Glat, Vianna e Redig (2012, p. 84),

embora estes instrumentos tenham diferentes denominações, sua característica comum é que se constituem de um registro avaliativo escrito, formulado em equipe, que busca as respostas educativas mais adequadas para as necessidades específicas apresentadas em processos de escolarização de estudantes que exigem caminhos alternativos para sua aprendizagem. Em linhas gerais, trata-se de um planejamento individualizado, periodicamente avaliado e revisado que considera o aluno em seu nível atual de habilidades, conhecimento e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados a curto, médio e longo prazos. Também são levadas em consideração expectativas familiares e as do próprio sujeito.

Sem uma equipe multidisciplinar qualificada na escola e sem a organização e o uso de PEIs como ferramentas pedagógicas, esse cenário ideal ainda está longe do modelo proposto na rede municipal de Porto Alegre, em que, após ser feito o encaminhamento para avaliação, parece haver grande burocracia e demora para que seja efetivado. Com isso, criam-se situações como a descrita no trecho:

*Enquanto as crianças estavam comendo, as coordenadoras vieram ao refeitório com uma pessoa [...] da SMED para observar um menino do Jardim B. Esta pessoa comentou que o encaminhamento foi feito em 2014 pela outra escola que ele frequentava quando menor e, por isso, queria saber como estava seu comportamento atual, se era mantida a indicação de avaliação. Uma das coordenadoras chamou Primavera [...] que disse que o menino não se diferenciava dos demais no que se refere ao controle de impulsos (a questão supostamente a ser pensada). As coordenadoras também concordaram que não haveria razão para avaliação neste momento (V14U11).*

Os três anos entre o encaminhamento e a possibilidade de avaliação da criança, neste caso, deram a chance de que, a partir de seus próprios recursos, o menino superasse as dificuldades de controle de impulsos em questão. No entanto, outros quadros observados na escola certamente se beneficiariam de um olhar e uma intervenção especializados. Assim, como já referido, a única entre as 50 crianças observadas a estar em atendimento na rede municipal (cuja qualidade não está em discussão, até por não ter sido acompanhada) era Mogli. As demais não tiveram essa oportunidade e, considerando que estão finalizando a Educação Infantil, provavelmente chegarão ao Ensino Fundamental sem qualquer atendimento ou estimulação complementar à ação da escola.

A partir dessa realidade, a exigência de um trabalho qualificado por parte da escola é ainda mais necessária. Para tanto, toda a comunidade escolar deveria estar comprometida com um projeto de valorização da diversidade, sendo as famílias parte importante para tanto. Mesmo configurando-se como uma escola aberta aos pais e responsáveis (como será abordado na próxima subcategoria), alguns *Descompassos* nessa relação foram observados. Nessa parceria, dois pontos merecem ser destacados como ocorrendo de forma negativa: o primeiro diz respeito à proposta inclusiva e de respeito e trabalho com a heterogeneidade propriamente dita; o segundo dá conta da falta de participação das famílias nas atividades. Ambos, entretanto, refletem um afastamento das famílias da vida e da realidade do dia a dia escolar, como empecilhos aos anseios de um trabalho conjunto.

Com relação ao primeiro ponto destacado, foram acompanhados momentos em que pais, por exemplo, questionavam, rechaçando, o convívio de seus filhos com Ariel:

*Primavera relatou que alguns pais haviam feito comentários pejorativos sobre o fato de Ariel usar sua saia. [...] Ela contou que o pai de Dumbo foi à direção dizer que este tipo de conduta seria contra os seus princípios. [...] A mãe de outro colega também teria reclamado para Primavera (V10U2; V10U4).*

Em uma proposta inclusiva, cabe à escola esclarecer às famílias os ganhos do convívio com a diversidade em oposição às ameaças (imaginárias) trazidas por ela, para que as características particulares das crianças, incluindo as deficiências, sejam acolhidas com naturalidade por todos. Para tanto, a proximidade natural que as famílias de crianças pequenas têm com a escola nessa etapa pode ser aproveitada para a desmistificação de alguns receios, desde que se constituam espaços eficientes para o diálogo (MUNHÓZ, 2005; SEKKEL, 2003; VEIGA 2008).

No entanto, no cenário observado, na reunião de início de ano, por exemplo, para a qual foram convocados os responsáveis por todas as crianças, não houve qualquer menção aos benefícios de um trabalho que valorize a heterogeneidade dos grupos. O conhecimento da perspectiva inclusiva por todas as famílias, a partir de reuniões e das diretrizes por escrito, é considerado por Soukakou (2016) uma premissa para o entendimento sobre a maneira de a escola lidar e trabalhar com crianças com deficiências ou outras especificidades em seu desenvolvimento. Pelo contrário, o momento se configurou em uma reunião extremamente burocrática (V3U3), em um modelo de apresentação formal, que pouco favorecia as trocas ou a participação dos pais.

Com isso, em vez de uma proximidade, há um afastamento das famílias da escola, o que pôde ser observado sutilmente em algumas propostas para as quais não houve o engajamento dos pais:

*Na porta da sala do Jardim A, havia um cartaz com o título “o que eu gosto de fazer em Porto Alegre” e fotos da cidade que a professora estava recortando na semana anterior. Havia um bilhete, com data da segunda anterior, pedindo aos pais que trouxessem fotos das crianças em lugares que gostam, mas nenhum havia feito a tarefa (V5U7).*

*O pátio estava revitalizado, mais colorido e bonito. Drizella me explicou que foi feito um mutirão para organizar o pátio, mas que poucos pais vieram. De sua turma, apenas os de uma menina estavam na escola, de forma que o trabalho fora feito principalmente pela equipe da própria instituição (V10U41; V10U43).*

Os *Descompassos* observados, no entanto, não se restringiram somente a agentes externos. Alguns atritos internos pareciam dificultar ainda mais o trabalho em uma perspectiva inclusiva, sendo estes os *Descompassos* entre a equipe de profissionais: entre a direção/coordenação e a equipe docente e entre os educadores como parceiros de trabalho. Em diversos momentos, a confiança e o respeito entre os profissionais parecia abalada, não havendo espaços de diálogo ou tratando as falhas humanas sem a devida possibilidade de aprimoramento coletivo que estas poderiam suscitar (BRANDÃO; FERREIRA, 2013; SEKKEL, 2003).

Com relação a Primavera, por exemplo, ficava clara uma desqualificação de suas ações por parte da direção e de Drizella. Em se tratando da direção, este *Descompasso* já fora percebido em meu primeiro contato com a escola:

*Primavera contou sobre um aluno com TEA e sua proposta de equilibrar o corpo a partir do balanço, usando esta estratégia com ele e com as demais crianças. Ficou evidente o desconforto da coordenadora com o exemplo, embora Primavera estivesse contando animada sobre sua atuação com músicas e estímulos sensoriais. [...] Quando eu estava saindo, a coordenadora disse para Primavera que precisariam conversar sobre os manejos descritos, deixando-a bastante constrangida (V2U11; V2U12; V2U15).*

Em vários momentos, percebia Primavera muito sozinha e insegura em suas atitudes, o que talvez possa ser reflexo de uma cobrança sem orientação efetiva por parte da direção. Primavera demonstrava querer fazer um bom trabalho, porém, se mostrava receosa, com medo de estar fazendo algo errado e, assim, me procurava muito para trocar suas experiências, em uma parceria que eu entendia deveria estar sendo feita dentro da própria equipe da escola (V4U53; V8U8; V11U16). Suas angústias estavam principalmente ligadas às duas crianças que mais a mobilizavam, Ariel e Mogli, justamente aqueles que, por suas especificidades, exigiam mais da professora. No caso de Ariel, sua preocupação se centrava no uso da saia,

que ele insistentemente solicitava usar e, por vezes, em uma tentativa de preservá-lo do julgamento alheio, ela proibia: *“Assim que cheguei na sala, Primavera veio conversar comigo, parecendo angustiada. Relatou que [...] para não expor Ariel, estava limitando o uso da saia”* (V10U1; V10U5).

Com relação a Mogli, sua apreensão estava relacionada ao entendimento das demais crianças sobre sua maneira de se comportar, embora, nas observações, não tenha presenciado qualquer atitude hostil direcionada ao menino. Primavera parecia temer que, a forma de, por vezes, as crianças implicarem umas com as outras, não refletisse na forma de lidarem com este colega em específico: *“Primavera me chamou, pois queria que eu a ajudasse em uma situação. Pediu que eu fosse até sua sala. Sentei-me a seu lado e ela me perguntou como poderia trabalhar com a turma o respeito com relação ao jeito de Mogli”* (V11U16).

Um clima de confiança, tão necessário para a efetivação de uma Educação da infância na perspectiva da Educação Inclusiva, parecia, em muitos momentos, bastante abalado (SERRANO; AFONSO, 2010). Primavera me usava como interlocutora para seus receios por não contar com uma equipe disponível para escutá-la. Assim, criava estratégias solitárias e se revelava insegura diante de alguns insucessos. Era visível que, da mesma maneira que não parecia se sentir respaldada pela direção, as queixas constantes de Drizella (*“Drizella referiu que Primavera não sabia como lidar com o grupo”*) (V6U47) também revelavam um clima não harmonioso entre as educadoras na turma do Jardim B.

Dessa forma, cenas como *“Drizella passou o tempo de pátio sentada à sombra, mexendo no celular. Primavera era quem se ocupava das crianças, supervisionando suas brincadeiras”* (V4U55), revelavam um desencontro entre a dupla que, na busca de um atendimento satisfatório às necessidades das crianças, deveria primar pela parceria e entendimento mútuo. A colaboração cotidiana, um projeto educativo compartilhado e um trabalho conjunto de reflexão e de tomada de decisões certamente contribuiriam para práticas mais qualificadas na escola, tendo reflexos na ação com as crianças e na comunidade escolar como um todo (PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

Sem a devida parceria entre as educadoras, a proposta de dar a atenção apropriada às crianças e suas necessidades fica comprometida. Em uma perspectiva inclusiva, todos os educadores deveriam se responsabilizar igualmente pelo grupo, de forma a propiciar a atenção individualizada de que algumas crianças precisam durante atividades, brincadeiras ou outros momentos da rotina. Sem momentos, dentro e fora da sala de aula, para a reflexão e para as trocas, muitas oportunidades de mediação e de aprimoramento da prática docente pareceram ser perdidas (SERRANO; AFONSO, 2010).

Não há possibilidade de sucesso em uma perspectiva inclusiva sem um trabalho articulado de escuta, em que sejam criados espaços que oportunizem aos educadores a análise da realidade das crianças, em que possam ser pensadas suas dificuldades e potencialidades, mas também discutidos os desafios enfrentados dentro de sala, as dúvidas quanto às teorias, a escolha dos materiais a serem utilizados, a construção da avaliação, a relação com a família e com a equipe de apoio, entre outros (FONSECA, 2003; SEKKEL; ZANELATTO; BRANDÃO, 2010; SILVA, 2009). Esse modelo favoreceria o trabalho com as crianças com deficiência ou outras necessidades educativas especiais, mas também com as demais.

Dessa maneira, muitos dos *Desencontros* referidos na primeira categoria desta análise, principalmente aqueles referentes às oportunidades perdidas pelas educadoras de auxiliarem as crianças em suas demandas, podem ser explicados a partir dos *Descompassos* internos descritos. Além de comprometer o atendimento individualizado e atento às crianças, premissa da Educação Inclusiva, esses *Desencontros*, entre outros que serão apontados, refletem problemas na proposição de uma Educação Infantil de qualidade.

Apesar de podermos considerar a experiência na Educação Infantil um fator de proteção diante das futuras demandas do processo de escolarização, essa etapa ainda carece de consolidação em sua identidade, garantindo suas especificidades para o atendimento de crianças pequenas (MARTINS; STERNBERG, 2017). Desse modo, alguns dos *Descompassos* observados dizem respeito a elementos primordiais da Educação Infantil – e sua interface com a Educação Inclusiva –, como a organização dos espaços, o planejamento das atividades e das rotinas, a formação dos educadores. Para que todas as crianças possam ser assistidas em suas necessidades, alguns pontos-chave da Educação Infantil precisam ser pensados (ZABALZA, 1998).

No que se refere à organização dos espaços, Zabalza (1998) refere que estes devem ser amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados, de forma que as crianças facilmente consigam identificar suas funções e quais atividades se propõem a sustentar. Também é importante que haja um espaço para as tarefas conjuntas de grupo, sendo que, sem essas especificidades e diferenciações, o trabalho se torna empobrecido, o que dificulta significativamente uma proposta baseada na autonomia e na atenção individual a cada criança.

Apesar de ter salas relativamente amplas, elas eram bastante pobres em relação aos espaços e possibilidades que ofereciam, onde “*O cantinho da casinha era o único estruturado*” (V4U25). Com isso, acompanhei, por vezes, cenas como a seguinte: “*Flora chamou as crianças para a roda. Tiveram que arredar as mesas e os brinquedos para que todos pudessem sentar no tapete*” (V5U29).

A organização das salas no Jardim A e no Jardim B seguiam uma lógica similar: um espaço com elementos que remetiam ao cenário doméstico e os demais ocupados por mesas ou estantes, nas quais os outros brinquedos ficavam guardados e para os quais as crianças dependiam dos adultos para o acesso. Algumas diferenças, no entanto, chamavam a atenção: no Jardim B, as crianças colocavam suas mochilas e pertences em um armário comum, não havendo locais designados individualmente para cada um. No Jardim A, havia ganchos com os nomes das crianças, de maneira que elas identificavam o local para o qual deveriam se dirigir na chegada, bem como a grafia de seus nomes.

Quanto ao contato com a língua escrita, a sala do Jardim B não dispunha de qualquer estímulo nesse sentido. Embora a Educação Infantil não tenha o papel de alfabetizar as crianças, entende-se que se trata de um processo contínuo, em que o contato com a escrita deve ser iniciado de forma natural já nessa etapa (SIMÕES, 2000; SIM-SIM, 2010). A única tentativa em que Primavera buscou que as crianças reconhecessem seus nomes pareceu mais um jogo de adivinhação do que uma proposta com objetivo planejado:

*Primavera pegou fichas com os nomes e disse para as crianças que teriam que apontar para o colega que fosse o “dono do crachá”. Foi uma gritaria e era nítido que elas estavam tentando adivinhar, sem fazer qualquer relação entre a grafia e os nomes dos colegas. Após mostrar alguns nomes, diante da agitação da turma, Primavera desistiu da tarefa e guardou as fichas (V16U9; V16U10).*

No que tange às atividades, as duas professoras trabalhavam em lógicas bastante distintas. Entre os autores, parece ser um consenso que, na Educação Infantil, deve haver um equilíbrio entre momentos de atividades estruturadas pelo educador e os de brincadeira livre, que favorecem a autonomia e as escolhas das crianças. As atividades dirigidas, conduzidas principalmente pelo educador, são organizadas para atingir um objetivo previamente estabelecido e devem ser pensadas de acordo com as possibilidades de cada criança, também atendendo a seus interesses. Com isso, torna-se possível a sistematização do conhecimento cultural e a proposição de pontos de referência para que as crianças construam sua noção de mundo, além de cumprir os objetivos didáticos e legais referentes ao período de escolarização (SERRANO; AFONSO, 2010; ZABALZA, 1998).

Para que as atividades propostas pelo educador tenham o resultado esperado, elas precisam ser planejadas e pensadas a partir do nível de conhecimento das crianças, seus interesses e suas possibilidades. No Jardim A, Flora, por sua demanda fora da escola (Conselho de Professores e Doutorado), dizia ter pouco tempo para pensar no que e como trabalharia com as crianças (V11U26). Assim, a ficha referente ao planejamento, que deveria ser um instrumento prévio à execução das atividades, era tomada como mera formalidade:

*Flora estava em uma mesa, com várias folhas de planejamento, fazendo os registros das semanas anteriores. “James, tu lembra que atividade eu fiz com eles na quarta passada?”, perguntou. Me explicou que, na pressa, foi fazendo as propostas sem registrá-las e que, de tempos em tempos, ocupava-se de “passar para a folhinha” (sic). Vi que estava com quatro folhas, portanto, desde, então, supus, não tinha qualquer planejamento sistematizado para suas manhãs com as crianças (V13U2; V13U3).*

A falta de planejamento parecia evidente em outras passagens observadas no Jardim A. Grande parte das atividades dirigidas consistia em carimbar as mãos com tintas, representando o coelho da Páscoa (V5U4), balões para os cartões de aniversários dos colegas (V9U25) ou a fogueira de São João (V13U6). Esta proposta estaria bastante aquém das possibilidades de crianças de cinco anos, já que era um trabalho mecânico em que Flora passava a tinta e a “tarefa” das crianças era simplesmente carimbá-las nas folhas. Não parecia haver um envolvimento por parte da professora no planejamento das atividades, indo por um caminho simplificado que atendia, teoricamente, a demanda da escola de apresentar produções das crianças nestas ocasiões, por exemplo.

Em outros momentos, ficava claro o não investimento de Flora na preparação das propostas:

*Depois do lanche, as crianças sentaram-se na roda e Flora chamou duas meninas para serem suas ajudantes na contação da história. Combinou que, cada vez que falasse o nome de algum personagem, elas alternadamente pegariam o boneco construído de e.v.a. No entanto, esta pareceu uma atividade já feita outras vezes e Flora repetia “A profe ainda não teve tempo de fazer este” para vários dos personagens em questão. Assim, me deu muito mais a ideia de ser algo para passar a manhã do que uma atividade com propósito pedagógico (V15U2; V15U3; V15U4; V15U5).*

Flora não parecia dispor de tempo e espaço fora de sala de aula para se dedicar à preparação de seu fazer docente. Dessa forma, muitas vezes, deixava as crianças brincando para que pudesse cumprir com suas tarefas, como a montagem de um jogo de “cenoura ao alvo” para a gincana de Páscoa (V7U23), um novo sofá de isopor para o cenário da casa (V9U3), um jogo de argolas com garrafas para a Festa Junina (V11U1), entre outras. Ela ficava imersa recortando, colando, montando e, assim, os movimentos do grupo e das crianças individualmente não lhe despertavam a atenção. As crianças ficavam “soltas” e a professorapracamente se eximia, talvez de forma inconsciente, de sua principal função comodocente: intervir no processo de aprendizagem das crianças, no que Becker (2008) define como uma modelo pedagógico não diretivo.<sup>9</sup>

<sup>9</sup>Becker (2008), em seu texto Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos, propõe a existência de três diferentes maneiras de representação da relação ensino-aprendizagem e, mais especificamente, da sala de aula,

Esse modelo permitia que as crianças que tivessem ações espontâneas se experimentassem, transitassem com liberdade na sala, porém, Flora ficava alheia ao que se passava na turma em muitos momentos. Assim, sem ter claras intenções em suas propostas e sem dar a atenção devida ao grupo, dificuldades e necessidades não suscitavam seu interesse. Isso poderia justificar, por exemplo, porque, em momento algum, interveio de forma individualizada junto a Coelho, apesar de o menino apresentar dificuldades de interação, embora estas pudessem ficar mascaradas em um olhar mais superficial. Talvez houvesse uma crença de que, por não incomodar, o menino não precisasse de auxílio, como se, sozinho, pudesse superar suas dificuldades.

Se no Jardim A predominava um modelo não diretivo, no Jardim B as tentativas de Primavera iam no sentido completamente oposto, em que a professora se incumbia de planejar tarefas de forma a definir como e o que as crianças deveriam fazer (BECKER, 2008). No entanto, essas propostas também, em muitos momentos, não pareciam ter o resultado esperado, não despertando o interesse das crianças ou ficando, de certa maneira, descontextualizadas ao longo de sua execução. Sabemos que, muitas vezes, na Educação Infantil, o planejado pelo educador acaba não ocorrendo da forma como havia sido concebido inicialmente, porém, no caso de Primavera, isso ocorria repetidamente. O que dificultava o sucesso das propostas parecia a forma como a professora conduzia e orientava o grupo, não dando espaço para que as crianças, como propõe Becker (2008), pudessem agir e problematizar suas ações. Nesse sentido, as conversas sobre os temas das atividades eram bastante restritas e, assim, as proposições ficavam vagas e pareciam ter pouco sentido para as crianças:

*A proposta era que as crianças recortassem de revistas “alimentos saudáveis”. [...] Quando perguntavam para a professora se determinado alimento era saudável (como uma massa com molho branco), ela também não sabia dizer e simplesmente*

---

a partir de modelos pedagógicos distintos: a pedagogia diretiva, a pedagogia não-diretiva e uma terceira via, a qual nomeia pedagogia relacional. A pedagogia diretiva está epistemologicamente, sustentada na ideia de que o aluno é uma tábula rasa, uma folha em branco (ao nascer e frente a qualquer novo conteúdo), cabendo ao professor produzir novos conhecimentos através da transferência dos mesmos. Portanto, o aluno somente aprende se e o que o professor ensina, em uma relação de repetição em que possibilidades de pensar e de construções coletivas são inviabilizadas. Por outro lado, a pedagogia não-diretiva, baseia-se no pressuposto de que o professor deve intervir o mínimo possível, já que o aluno aprende por si próprio, com base na bagagem hereditária, a partir da qual o conhecimento já está programado. Assim, nesta perspectiva, há a renúncia, mesmo que inconsciente, da característica fundamental da ação docente: a intervenção no processo de aprendizagem do aluno. Em uma terceira possibilidade, a qual o autor denomina pedagogia relacional, o professor “acredita – ou melhor, compreende (teoria) – que o aluno só aprenderá alguma coisa, isto é, construirá algum conhecimento novo, se ele agir e problematizar a sua ação” (p.49). Para tanto, o professor entende seu aluno como detentor de uma história e de conhecimentos já estabelecidos e age sobre esta bagagem, desafiando, desequilibrando e construindo novos conhecimentos em um processo de aprendizagem dialético e constante.

*respondia “deixa esse então”. O conceito de “alimento saudável” não foi em momento algum problematizado ou discutido (V14U14; V14U15).*

Espaços de conversa eram bastante limitados em ambas as turmas. As rodinhas, que poderiam se configurar em espaços para estabelecer hipóteses, relatar experiências, descrever o que e como seriam feitas as atividades, eram muito pouco aproveitadas nos dois grupos. Elas duravam pouco tempo e serviam, em princípio, apenas para organizar as crianças para ir ao refeitório ou o momento da rotina seguinte. No Jardim B, as crianças cantavam uma música de bom dia, enquanto no Jardim A nem isso acontecia (V4U30; V5U32; V6U14; V8U17; V14U9).

Por todos esses *Descompassos*, entendemos ser necessária uma discussão, apesar de não ser o foco deste estudo, sobre a formação dos professores, seja para o trabalho com crianças pequenas, seja na perspectiva da Educação Inclusiva.

Responder à diversidade se configura um desafio a educadores formados e treinados para atender à normalidade. Por isso, os pressupostos de uma Educação Inclusiva não podem ser impostos ao professor, mas devem construídos com ele. Fala-se, acima de tudo, da necessidade de uma formação de ordem ético-pessoal, tendo em vista a necessidade do compromisso com valores humanos nessa perspectiva (FONSECA, 2003; SEKKEL; ZANELATTO; BRANDÃO, 2010).

A problematização da formação docente que propomos ancora-se, dessa maneira, no entendimento de que, ao se proporem a trabalhar com crianças, principalmente as pequenas, está implícita uma responsabilidade pelo outro – por cada um e por todos. Portanto, os questionamentos suscitados dizem respeito não apenas ao instrumental e profissional que guiam a prática, mas sobretudo acerca do compromisso pessoal que se interpõe a essa.

Como coloca Rozek (2017, p. 27), “o saber docente não é uma competência dada e não se define em uma atividade; o saber docente é construído cotidianamente na disponibilidade do fazer-se professor”. Sobre essa disponibilidade, ou melhor, sobre a sua falta, é que estão alicerçados alguns dos *Descompassos* acompanhados. Por exemplo, o planejamento não estruturado por Flora pode ser entendido para além de um descaso com relação às exigências burocráticas da escola, refletindo um fazer-se professora em que ficam explícitas falhas importantes de formação. Aqui, a formação é entendida “não somente como uma atividade de aprendizagem realizada em tempos e espaços precisos, mas também como ação vital de construção de si próprio” (ROZEK, 2010, p. 80). Assim, é sobre essa naturalização de um fazer não comprometido que recaem os questionamentos no que tange à formação dos professores, visto que,

quando se discute a formação do professor, tem-se a clareza de que não se trata apenas de sua habilitação técnica, da aquisição e do domínio de um conjunto de informações e de habilidades didáticas. Compreende-se formação no sentido de uma autêntica *Building*, ou seja, da formação humana de sua integralidade. Daí a complexidade desta função social, pois implica condições pessoais para o exercício de sua função e da valorização da dimensão filosófica que sustenta o agir pedagógico. É por exigência ética que a atividade profissional docente deve se conceber e realizar-se como investimento intencional sistematizado. (ROZEK, 2017, p.27-28).

Assim, para que sejam consolidados os princípios de uma educação da infância qualificada, que atenda com responsabilidade e com competência a todas as crianças, em uma perspectiva inclusiva, também há de se refletir constantemente sobre a formação dos educadores nesse sentido mais amplo. Sem isso, as propostas, ainda que bem estruturadas, não encontram eco para sua efetivação, esbarrando em lacunas que se traduzem em *Descompassos*.

#### 3.4.3.2 *Compassos*

Embora os *Descompassos* apresentados possam dar uma ideia muito pessimista do cenário encontrado na escola, movimentos completamente na direção oposta apontaram *Compassos* de uma Educação Infantil na perspectiva da Educação Inclusiva, revelando potencialidades e qualidades nessa interface. Se, como visto na subcategoria anterior, muito ainda precise ser aprimorado, os elementos desta segunda subcategoria apresentam uma realidade bastante favorável, refletindo processos, concepções, iniciativas e relações que já transcorrem de maneira exitosa.

Um primeiro ponto a ser destacado é o fato de a proposta de uma Educação Infantil inclusiva estar apresentada desde o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola até os discursos da diretora e das coordenadoras. No que se refere ao documento formal, a inclusão de crianças com deficiências e/ou necessidades educativas especiais aparece de forma transversal, em itens como fundamentos, avaliação, planejamento, entre outros (V13U27). Assim, em sua proposição normativa, a escola entende que seu papel, nos termos do PPP, “*é de grande importância no desenvolvimento da criança, pois é ela quem cria os espaços, disponibiliza os materiais e organiza o tempo, fazendo a mediação da construção do conhecimento*” (V13U26). Sustenta que as crianças são ensinadas “*não só pelas respostas dadas, mas, principalmente, pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados e pelas ações desencadeadas*” (V13U29).

Da mesma maneira, sempre que ocorreram conversas com a equipe diretiva, formal ou informalmente, este alinhamento se fazia presente:

*A diretora comentou com a coordenadora que o diagnóstico não deve ser uma caixinha fechada (V14U20).*

*A coordenadora teria dito ao pai que reclamou da proximidade de seu filho com Ariel que, na escola, todos deveriam conviver juntos e que meninos também poderiam brincar com bonecas, já que seriam pais e cuidariam de seus filhos no futuro (V10U3).*

Além do discurso, as adaptações nas rotinas com relação às necessidades das crianças promovidas pela equipe diretiva demonstravam haver coerência entre o projeto institucional, as falas e as ações de caráter inclusivo.

*A coordenadora contou que combinou com a família de Mogli que o menino iria almoçar em casa diariamente, pois viera do interior, onde tinha este hábito e a mãe tinha disponibilidade de buscá-lo e trazê-lo à tarde novamente. Mogli não dormia quando permanecia entre os turnos na escola, além de se alimentar melhor em casa. Julgaram ser mais benéfico ele ter este esquema adaptado a submetê-lo ao estresse de ficar na escola em turno integral (V8U45).*

A gestão escolar deve ser comprometida com a construção de uma escola para todos, favorecendo mudanças no cotidiano da instituição, não delegando as adaptações apenas de responsabilidades dos educadores em sala. Ao contrário, para que o trabalho docente se sustente, precisa estar respaldado em um projeto institucional consistente, que garanta a educação de todas as crianças, permitindo o desenvolvimento de atitudes e rotinas que favoreçam tal objetivo (MUNHÓZ, 2005; SERRANO; AFONSO, 2010).

O desejo de criar um espaço atraente e acolhedor a todos parecia fazer parte do visado pela direção. Assim, momentos de convívio entre as crianças eram incentivados, por exemplo, a partir de comemorações mensais dos aniversariantes da escola, festa da qual participavam todas as crianças e funcionários, do Maternal ao Jardim.

*Primavera explicou que iriam para o café da manhã especial dos aniversariantes do mês na escola. No refeitório, todas as turmas (com exceção do berçário) se reuniram para cantar parabéns e comer bolo. Os aniversariantes foram para a frente, assoprar as velinhas. A festa parece um espaço de integração e de compartilhamento entre todos da escola (V12U17; V12U18; V12U19).*

Momentos como esse sugeriam possibilidades concretas de construção de uma unidade em que todos se reconheciam como participantes, a partir de um movimento institucional em direção à criação de um senso de coletividade (SEKKEL, 2003; SEKKEL; ZANELATTO; BRANDÃO, 2010). A escola se propunha também a integrar as famílias em

suas propostas, em brechós, festas, gincanas, os quais, embora eu não tenha presenciado, ouvia falar ou via bilhetes de convites.

Zabalza (1998) propõe que a presença das famílias no ambiente escolar enriquece o trabalho educativo, além de propiciar a integração entre pais e filhos. Ser, portanto, uma escola aberta, em que famílias tenham liberdade e se sintam à vontade para circular, favoreceria o bem-estar de todos.

As famílias pareciam aproveitar algumas das oportunidades oferecidas nesse sentido. As crianças eram levadas à sala por seus responsáveis, que conversavam com as professoras na chegada. Encontros desse tipo ajudam os educadores a entender a realidade das crianças, podendo se conectar de forma mais efetiva com suas necessidades.

*Uma menina chegou e Primavera foi à porta conversar com sua mãe, já que, pelo que eu entendi, há tempos não vinha à escola. A mãe explicou que sua casa foi roubada quando precisou ficar no hospital com a filha menor recém-nascida. Falou que a mais velha estava ficando na casa do pai, pois estavam em uma peça sem banheiro ou cozinha, nos fundos da casa de alguém. Primavera foi bastante afetuosa. Sugeriu que a mãe procurasse a secretaria da escola para que pudesse ser orientada sobre como solicitar alguma assistência pública (V8U2).*

O diálogo entre famílias e professoras também se prestava a discussões sobre as crianças que mereciam atenção especial da equipe, seja com seus pais para alinhamento de condutas, seja com a relação das demais famílias com o convívio com a diversidade. Assim, “*Drizella veio contar que conversou com a mãe de Ariel e que ela a autorizou a lhe dar a saída para ele na escola, desde que não estivesse com essa na hora da saída*” (V4U46).

Também

*ouvi que uma mãe conversava com Primavera sobre Ariel, mas não consegui entender o que falavam. Quando a mãe foi embora, Primavera veio me contar que ela a questionara sobre como a família lida com o fato de Ariel se comportar como menina em sala. A mãe dissera que para as crianças é muito natural e que entendia que a escola devia abrir espaço para ele ser como desejar (V8U6; V8U8).*

Embora, como apontado na subcategoria anterior, algumas famílias se mostrassem resistentes ao convívio em um ambiente heterogêneo, outras pareciam entender claramente o valor de uma proposta plural. Para esses pais, já estava consolidada a ideia de que todos podem conviver e aprender juntos, a despeito de suas diferenças, já que, pedagogicamente, não há razões que justifiquem a ausência da inhomogeneidade no contexto escolar (BRANDÃO; FERREIRA, 2013; ZORTÉA, 2011). Essa forma de encarar a Educação Inclusiva pode ser comprovada na completa adesão das famílias, sem questionamentos, à minha proposta de pesquisa, havendo, inclusive, comentários como o de uma mãe, que

“colocou ser este o ‘assunto do futuro’ (sic), fazendo comentários positivos sobre a temática” (V3U25).

Esse alinhamento à perspectiva inclusiva por parte da direção fazia eco na forma de os educadores lidarem com a necessidade de adaptar rotinas e atividades para dar conta das necessidades individuais das crianças. Isso ficava claro, principalmente, na turma do Jardim B, com relação a Mogli e Ariel, conforme já pontuado.

Primavera e Drizella deixavam que Mogli, por exemplo, usasse o computador enquanto a turma estava envolvida em outra atividade que não despertava o interesse do menino:

*Enquanto algumas meninas estavam organizando a sala e os demais estavam sentados no tapete mexendo nos livros, Mogli foi para o computador. Ficou escrevendo e apagando frases como “Alegria, alegria”, “Sésamo é nosso lugar”, “Bem-vindo ao mundo do Elmo”, entre outras. Drizella me explicou ser alusão à Vila Sésamo. Depois, desenhou os personagens do programa, com uma habilidade incrível [...] Drizella o elogiava e buscava interação com ele o tempo todo, embora o menino pouco a respondesse (V6U39; V6U40; V6U41; V6U42; V6U43; V6U44).*

A postura respeitosa dos educadores, conforme descrita neste exemplo e nos *Encontros* da primeira categoria, favorecia o convívio entre as crianças, para quem diferenças significativas pareciam não impedir um convívio harmônico. Assim, diferenças físicas, na forma de agir e a própria deficiência eram encaradas de maneira muito tranquila, não tendo sido observado, como já relatado, qualquer rechaço em função destas. Todos brincavam e interagiam com naturalidade. Assim, quando ingressou na turma do Jardim A, já no final do semestre, uma menina com lábio leporino e dificuldades importantes na fala, a primeira cena que acompanhei dela na turma foi a seguinte:

*A menina nova brincava com tranquilidade e naturalidade com as colegas. Elas pareciam se esforçar para entendê-la, parando a brincadeira cada vez que não entendiam o que ela falava para que ela pudesse participar. Era um jogo de mamãe e filhas, em que ela escolhera ser a prima (V11U9).*

O fato de a colega nova ter, visivelmente, uma questão física e de articulação da fala não fez com que houvesse uma exclusão por parte do grupo. Pelo contrário, desde sua chegada, passou a ser mais uma componente da turma, sendo aceita em sua especificidade e respeitada em suas dificuldades.

Essa forma de convívio, conforme o acompanhado na escola, vai ao encontro do observado na pesquisa de Sekkel e Matos (2014) que investiga o contato de crianças sem deficiência com outras com diferenças significativas. Segundo as autoras, ao ter contato com a deficiência sem barreiras ou sem estereótipos, isto é, mediada por um educador que valoriza e

atribui valor positivo à diversidade, as crianças têm a chance de experimentar uma relação que somente será ressignificada no futuro e que admite como base não os rótulos, mas a experiência vivida. Com isso, cria-se uma disposição para a aceitação e um respeito à diversidade e à diferença, capaz de se estender por toda a sua vida escolar.

Silva (2017), nessa mesma linha, em sua pesquisa, também constatou que para as crianças sem deficiência, o convívio com colegas com tal condição, possibilita que se tornem pessoas mais abertas, acolhedoras, tolerantes com a diferença e conscientes da diversidade humana, exatamente como pareceu ocorrer no contexto por mim observado.

Seria imprudente afirmar que o cenário encontrado – em que crianças com necessidades específicas como Ariel, Tigger e outros tinham a possibilidade de aprender, participar e efetivamente estar e viver de forma plena na escola – decorria da presença de crianças com deficiência, em uma relação de causa e consequência. Talvez, em uma leitura que pode soar otimista, nesse ponto, havia um grande *Compasso* entre as premissas de uma perspectiva inclusiva e a realidade observada, de forma que todas as crianças com e sem deficiência tinham asseguradas um lugar de sujeito único nas interações entre colegas, educadores e direção.

Com isso, entre os *Compassos* vistos, a forma natural e receptiva com que todas as crianças lidavam com os colegas e suas especificidades refletia um ambiente acolhedor à pluralidade, em que, genuinamente, não eram esperados das crianças padrões, comportamentos ou normativas para que todos fossem reconhecidos em sua singularidade. Com esse clima, reforçado desde a direção e pelos educadores, era claro um contexto amistoso e de aceitação, em que, a despeito de quais fossem as diferenças, essas eram acolhidas, toleradas e, mais do que isso, tomadas como constitutivas das relações humanas presentes na escola.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término da escrita desta dissertação, muito mais do que no fim, me vejo em um ponto de início. Transformação, afirmação e desafio talvez possam ser palavras para descrever o percurso de construção deste trabalho, os caminhos por mim trilhados e aqueles apreendidos a partir do objeto de meu estudo.

Começo, assim, a me despedir destes dois anos de mestrado sem poder deixar de pensar o quanto o vivido, o aprendido e o experimentado permanecerão comigo, como um processo que não se esgotará com o ponto final deste material. Por isso, as “considerações finais”, que aqui me proponho a escrever, são as considerações do “por enquanto”, de um tempo recortado em que finalizar este processo se impõe, embora tenha a ideia que certo afastamento que se iniciará a partir de sua conclusão suscitará ainda mais pontos a serem ponderados.

Visto que o fim só se estabelece porque houve um início, é sobre esse que começo (re)pensando. Minha proposta de investigação, que hoje faz completo eco com minha forma de ser e de estar nas instituições em que trabalho, foi meu primeiro ponto de transformação dentro do programa de pós-graduação em Educação. Sim, ingressei no programa para ampliar meu olhar de psicóloga sobre os fenômenos do contexto escolar, mas nunca supus que, de imediato, teria de abandonar tantas convicções, mudar minhas perspectivas e passar a entender as relações e as interações nesse ambiente sob uma perspectiva tão diferente da vivida até então.

Portanto, investigar como uma escola de Educação Infantil lida com a questão da diversidade na perspectiva da Educação Inclusiva exigiu renunciar, ou ao menos flexibilizar, o olhar para a patologia que até então guiava meu percurso profissional. De certa forma, minha trajetória pessoal coincide com as exigências que se fazem necessárias a todos que genuinamente desejam trabalhar nessa lógica: abandonar modelos prévios, viver com o desconhecido e criar a partir dele.

Para mim, talvez, o desafio não tenha sido tão grande quanto imaginei. Logo estava vivendo impregnada por essa nova perspectiva, lendo, estudando, fazendo cursos e, em um segundo momento, sendo porta-voz desse discurso em congressos, formações e apresentações de trabalhos.

No entanto, se meu processo foi relativamente simples (talvez por ter sido prazeroso, por ter encontrado grandes parcerias em meu caminho, por ter me identificado com a temática, por ter aberto, literalmente, um novo mundo de possibilidades), a realidade em prol

de uma educação realmente capaz de dar conta da heterogeneidade não se mostrou tão fácil de ser concretizada. Ainda que, entre encontros e desencontros, compassos e descompassos, o cenário que observei tenha revelado pontos bastante positivos nessa perspectiva, todos que se dedicam ao tema sabem o quanto o caminho a ser trilhado ainda é longo, o que não se revelou uma realidade diferente a partir da análise concluída.

A escola que me acolheu parecia se esforçar para realizar um bom trabalho. Havia uma coerência nos discursos, as crianças demonstravam felicidade e um bom vínculo entre si e com os educadores, as famílias transitavam conforme seu desejo e a singularidade de todos era respeitada. No entanto, apesar disso, ficou evidente também o que ainda precisa ser aprimorado, seja em decorrência de uma Educação Infantil ainda em estruturação em nosso país, sem uma identidade clara e definida, seja em razão de algumas práticas que não sustentavam da forma ideal as interações, a participação e as aprendizagens das crianças. Portanto, concretizações, dificuldades e contradições caracterizam o funcionamento da escola como um todo e as relações e interações observadas nesse contexto.

Longe de um sonho ou de um modelo utópico, acredito que é possível haver um modelo mais eficiente, embora este dependa de esforços governamentais, de formação pessoal e profissional dos educadores e de práticas no dia a dia de cada escola, de cada turma e a partir da singularidade da relação que se estabelece com cada criança. Como refere literatura, uma perspectiva inclusiva se constrói na sua prática, e não a partir de modelos teóricos prontos, embora estes não possam ser abandonados como norteadores de caminhos e guias para as ações.

A carência de documentos que sirvam de diretrizes para a efetivação de uma Educação Infantil genuinamente atuante na perspectiva inclusiva se mostrou uma lacuna a ser transposta, para o que novos estudos são extremamente bem-vindos. Estes poderiam servir, inclusive, para qualificar a ação dos educadores que, como mediadores dos processos de aprendizagem das crianças, necessitam ter respaldo teórico, institucional e, sobretudo, pessoal, para que se engajem com qualidade nessa função.

Muitas interações observadas revelaram uma profunda conexão entre educadores e as crianças, favorecendo a interação entre os pares, a escolha de brincadeiras, o sentimento de pertencimento, a comunicação e a participação nas tarefas de grupo, além de revelarem a atenção às necessidades individuais e da turma como um todo. Com estratégias variadas, os educadores se colocaram como parceiros das crianças, auxiliando-as em suas dificuldades e ampliando a forma de se relacionarem entre si e com o mundo.

Em contrapartida, em outros momentos, os adultos não conseguiram se conectar com as necessidades das crianças, perdendo ricas oportunidades de intervenção ou o fazendo de forma inconsistente, não parecendo, portanto, oferecer o auxílio de que precisavam para as atividades ou para as interações entre o grupo. Assim, acompanhei tanto momentos muito profícuos entre os educadores e as crianças quanto outros em que a prática se revelou carente no que se refere à qualidade, à consistência e à mediação em si.

O papel do educador é de suma importância durante toda a escolarização, mas, na Educação Infantil, em que as primeiras aprendizagens e relações sociais das crianças estão sendo estabelecidas, merece ainda mais destaque. A maneira como as crianças se relacionam entre si, portanto, está atravessada pelas concepções e conduções feitas pelos adultos.

Ao refletir sobre essas interações, das crianças com as crianças, foram observadas quatro diferentes formas de ocorrência: por meio da brincadeira, da imitação, da cooperação e da agressividade. A respeito da brincadeira, de diferentes modos, com diferentes materiais, em diferentes contextos, se revelou forma mais presente de ser e estar com os pares. Diferentemente do que a literatura muitas vezes aponta, a escola oferecia tempo e espaço para essa atividade tão rica e, assim, as crianças aproveitavam a oportunidade para aprender, se divertir e descobrir juntas possibilidades de partilhar momentos entre os iguais.

Dentro e fora da brincadeira, a imitação foi vista como aspecto importante no desenvolvimento da socialização e da aprendizagem. A partir do modelo do outro, foi observada a incorporação de novas capacidades e possibilidades ao repertório das crianças, as quais poderão ser aproveitadas em outros contextos.

Sobre a cooperação, foi descrita a partir dos momentos em que as crianças se dispunham a, espontaneamente, ajudarem-se entre si, seja em situações de estresse, de angústia ou durante as atividades. Em contraponto, disputas com força física, brigas e provocações também foram observados, reunidas como manifestações da agressividade presente entre as crianças.

Assim, o cenário observado revelou-se favorável às aprendizagens e às interações entre todos, de forma que deficiências ou outras dificuldades eram tomadas a partir de uma perspectiva de valorização da heterogeneidade tanto entre as crianças, quanto na postura dos educadores e da direção.

Acredito que, entre tantos pontos a serem destacados, este seja o mais relevante das observações. Como já mencionado, embora ainda haja um longo caminho para a qualificação de todo o trabalho realizado na escola, a abertura à diferença deve ser salientada como um

indicativo de “prognóstico favorável” ao estabelecimento de uma Educação Inclusiva de qualidade.

Pesquisas que avaliassem a percepção das famílias sobre a prática da escola ou se ativessem a analisar a forma de participação das crianças com ou sem deficiência nesse contexto seriam complementares ao presente estudo. Da mesma maneira, a validação de instrumentos como o *Inclusive Classroom Profile* também auxiliaria na investigação da Educação Infantil na perspectiva da Educação Inclusiva.

Assim, se o caminho para a consolidação da Educação Inclusiva ainda é longo, o meu, que como pesquisadora se iniciou nesta dissertação, também ainda está em seu início. Não posso deixar de colocar que este percurso, até aqui, foi extremamente gratificante, de muito investimento e vivências significativas e que, assim, esta escrita, embora reflexiva e densa, também se revelou um importante processo de aprendizado, capaz de, em parte, sintetizar este começo de caminhada que, por enquanto, aqui se conclui.

## REFERÊNCIAS

ALONSO, R. G. **Práticas pedagógicas na educação infantil: possibilidades e desafios frente à inclusão escolar**. 2016. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARRETO, A. M. R. Situação atual da educação infantil no Brasil. In: BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, 1998. 2 v. p. 23-33.

BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. **Metodologia: construção de uma proposta científica**. Curitiba, Camões, p. 45-56, 2008.

BEYER, H. O. A educação inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 22, p. 33-44, 2003.

\_\_\_\_\_. Por que ler Vygotsky quando se propõe uma educação inclusiva?, **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 26, p. 75-81, 2005.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)>. Acesso em: 19 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973**. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 19 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em: 19 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm#art92](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm#art92)>. Acesso em: 19 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em: 19 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 5 CNE/CEB, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 19 nov. 2017.

BRANDÃO, M. T.; FERREIRA, M. Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, Marília, v. 19, n. 4, p. 487-502, 2013.

CAMPOS, M. M. M. Pré-escola: entre a educação e o assistencialismo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 53, p. 21-24, maio 1985.

CAMPOS, M. M. M.; PATTO, M. H. S.; MUCCI, C. A creche e a pré-escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 39, p. 35-42, 1981.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

CARVALHO, A. M. A.; BERALDO, K. E. A. Interação criança-criança: ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 71, p. 55-61, nov. 1989.

CARVALHO, A. M. A.; PEDROSA, M. I.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. **Aprendendo com a criança de zero a seis anos**. São Paulo: Cortez, 2012.

CARVALHO, R. E. Diálogos desde a in-disciplina: para além da diversidade, a diferença. In: MEDEIROS, I. L.; MORAES, S. C.; SOUZA, M. D. **Inclusão escolar: práticas e teorias**. Porto Alegre: Redes Editora, 2009.

CINTRA DA SILVA, S.; DE CASTRO ALMEIDA, C. M.; FERREIRA, S. Apropriação cultural e mediação pedagógica: contribuições de Vigotski na discussão do tema. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 16, n. 2, abr./jun. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722011000200005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722011000200005)>. Acesso em: 19 nov. 2017.

CONN-POWERS, M. et al. The Universal Design of Early Education: Moving Forward All Children. **Beyond the Journal: The Young Children in the Web**, [S.l.], p. 1-9, set. 2006. Disponível em: <[https://www.iidc.indiana.edu/styles/iidc/defiles/ECC/ECC\\_Universal\\_Design\\_Early\\_Education.pdf](https://www.iidc.indiana.edu/styles/iidc/defiles/ECC/ECC_Universal_Design_Early_Education.pdf)>. Acesso em: 20 nov. 2017.

COSTA, F. A. S. C. **Práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil: atividades lúdicas envolvendo crianças com transtorno do espectro autista (TEA)**. 2015. 120 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Docência para a Educação Básica, Universidade Federal Paulista, Bauru, 2015.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DANTAS, P. F. R. **Concepções e práticas pedagógicas de professoras de educação infantil na inclusão de alunos com deficiência.** 2012. 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

DE VITTA, F. C. F.; DE VITTA, A.; MONTEIRO, A. S. R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, Marília, v. 16, n. 3, p. 415-428, set./dez., 2010.

DIAS, I. R. **O bebê com síndrome de Down:** um estudo no Centro de Educação Infantil Criarte-UFES. 2015. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

EMÍLIO, S. A.; CINTRA, F. B. M. Sobre abismos e pontes: entre a inclusão desejável e a possível. In: FRELLER, C.; FERRARI, M. A. L. D.; SEKKEL, M. C. (Org.). **Educação inclusiva:** percursos na educação infantil. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008. p. 79-92.

FAVORETTO, N. C.; LAMÔNICA, D. A. C. Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, Marília, v. 20, n. 1, p. 103-116, 2014.

FERNANDES, A. C. **A inclusão escolar na educação infantil:** um olhar sobre a prática docente. 2013. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

FERRARI, M. A. L. D.; FRELLER, C. C. **Educação inclusiva:** percursos na educação infantil. In: FRELLER, C.; FERRARI, M. A. L. D.; SEKKEL, M. C. (Org.). **Educação inclusiva:** percursos na educação infantil. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008. p. 7-15.

FERREIRA, M. S. **Educação regular, educação especial:** uma história de separação. Porto: Edições Afrontamento, 2007.

FONSECA, V. Tendências futuras da educação inclusiva. In: STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. (Org.). **Educação especial:** em direção à educação inclusiva. Porto Alegre: Edipucrs, 2003. p. 41-63.

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? **Planejamento em destaque: análises menos convencionais.** Porto Alegre: Mediação, p. 147-164, 2000.

\_\_\_\_\_. O brincar, as diferenças, a inclusão e a transformação social. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 3, n. 3, p. 460-472, 2008.

\_\_\_\_\_. O brincar na Educação Infantil. **Alfabetização e Cia.** 2011. Disponível em: <<http://alfabetizacaoecia.blogspot.com.br/2011/03/texto-para-estudo-o-brincar-na-educacao.html>> Acesso em: 30 out. 2017.

FREITAS, L. B. L.; SHELTON, T. L. Atenção à primeira infância nos EUA e no Brasil. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 21, n. 2, p. 197-205, mai./ago. 2005.

FRIZZO, K. R. Diário de campo: reflexões epistemológicas e metodológicas. In: SARRIERA, J.; SAFORCADA, E. T. (Org.). **Introdução à psicologia comunitária: bases teóricas e metodológicas**. Porto Alegre: Sulinas, 2010.

FRUFREK, G. Posso brincar? O ambiente lúdico e a aprendizagem para todos. In: ROZEK, M.; DOMINGUES, C. L. K. (Org.). **As dificuldades de aprendizagem e o processo de escolarização**. Porto Alegre: Edipucrs, 2017. p. 195-217.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Inclusão: Revista da Educação Especial, Brasília**, v. 1, n. 1, p. 35-39, out. 2005.

GLAT, R.; VIANNA, M. M.; REDIG, A. G. Plano educacional individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 12, p. 79-100, 2012.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Rev. Adm. Empr.**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun. 1995.

GONRING, V. M. **A criança com síndrome de Asperger na educação infantil: um estudo de caso**. 2014. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

IMMS, C. et al. Participation, both a means and an end: a conceptual analysis of processes and outcomes in childhood disability. **Developmental Medicine & Child Neurology**, v. 59, n. 1, p. 16-25, 2017.

JANNUZZI, G. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, mai. 2004a.

JANNUZZI, G. Políticas públicas de inclusão escolar de pessoas portadoras de necessidades especiais – reflexões. **Revista Gis**, Rio de Janeiro, p.30-36, 2004b.

KASSAR, M. C. M. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul./set. 2012.

KEMPINSKI, I. V.; EL TASSA, K. O.; CRUZ, G. C. Plano educacional individualizado: uma proposta de intervenção. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, Marília, v. 16, n. 1, p. 23-32, jan./jun. 2015.

KISHIMOTO, T. M. A LDB e as instituições de educação infantil: desafios e perspectivas. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 4, p. 7-13, 2001.

KISHIMOTO, T. M. Escolarização e brincadeira na educação infantil. In: SOUSA, C. P. (Org.). **História da educação: processos, práticas e saberes**. São Paulo: Escrituras, 1998.  
KISHIMOTO, T. M. Salas de aula de escolas infantis: domínio da fila, tempo de espera e falta de autonomia da criança. **Nuances**, São Paulo, v. 5, n. 5, p. 1-7, jul. 1999.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, 2006.

- KRAMER, S. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 42, p. 54-62, 1982.
- KRON, M.; SERRANO, A. M.; AFONSO, J. L. **Crescendo juntos: passos para a inclusão na educação de infância**. Porto: Porto Editora, 2014.
- KUHLMANN JR., M. A educação infantil no século XIX. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. v. 2. Petrópolis: Vozes, 2005a.
- \_\_\_\_\_. A educação infantil no século XX. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. v. 3. Petrópolis: Vozes, 2005b.
- \_\_\_\_\_. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.14, p. 5-18, mai./ago. 2000.
- KUPFER, M. C. M.; PETRI, R. “Por que ensinar a quem não aprende?”. **Estilos da clínica**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 109-117, 2000.
- LOPES, C. A. O. **O brincar e a criança com deficiência física na educação infantil: o que pensam as crianças e suas professoras**. 2012. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.
- LORDELO, E. R.; BICHARA, I. D. Revisitando as funções da imaturidade: uma reflexão sobre a relevância do conceito na educação infantil. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 337-354, jul./set. 2009.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MANTOAN, M. T. E. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. In: STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. (Org.). **Educação especial: em direção à educação inclusiva**. Porto Alegre: Edipucrs, 2003. p. 27-40.
- MARTINEZ, A. M. O que pode fazer o psicólogo na escola. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 39-56, mar. 2010.
- MARTINS, G. D. F.; STERNBERG, P. W. A educação infantil como contexto inicial do processo de escolarização. In: ROZEK, M.; DOMINGUES, C. L. K. (Org.). **As dificuldades de aprendizagem e o processo de escolarização**. Porto Alegre: Edipucrs, 2017. p. 143-163.
- MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, v. 22, n. 57, p. 93-109, mai./ago. 2010.
- MENDES, E. G. Inclusão: é possível começar pelas creches. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2006, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu, MG: ANPED, 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT15-1921--Int.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2017.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 2. ed. rev. Ijuí: Unijuí, 2011.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p.154-164, jul./dez. 2014.

MOURA, M. L. S; RIBAS, A. F. P. Imitação e desenvolvimento inicial: evidências empíricas, explicações e implicações teóricas. **Estudos de psicologia**, Natal, v. 7, n. 2, p. 207-215, jul./dez. 2002.

MUNHÓZ, M. A. Educação infantil no sistema educacional inclusivo. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensaio pedagógico: construindo escolas inclusivas**. Brasília: MEC, SEESP, 2005. p. 52-61.

NASCIMENTO, M. L. B. P. O percurso da educação infantil para a inclusão: a infância na creche. In: FRELLER, C; FERRARI, M. A. L. D.; SEKKEL, M. C. (Org.). **Educação inclusiva: percursos na educação infantil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008. p. 39-49.

NEDEL, J.; BAUDONNIÈRE, P.M. Imitação, modo preponderante de intercâmbio entre pares, durante o terceiro ano de vida. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 31, p. 26-31, nov. 1981.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um percurso sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Z. M. R; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. O valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 87, p. 62-70, nov. 1993.

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

PEDROSA, M. I. P. C.; CARVALHO, A. M. A. Aprendendo sobre eventos físicos com parceiros de idade. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 355-373, jul./set. 2009.

PICADO, J. R.; ROSE, T. M. S. Acompanhamento de pré-escolares agressivos: adaptação na escola e relação professor-aluno. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 29, n. 1, p. 132-145, 2009.

PORTO, V. C. C. **Afetividade nas práticas pedagógicas: implicações para o desenvolvimento da criança pequena com deficiência**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. **Lei nº 11.858, de 25 de junho de 2015**. Institui o Plano Municipal de Educação (PME). Disponível em: <[http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu\\_doc/2015\\_pme.pdf](http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu_doc/2015_pme.pdf)>. Acesso em: 21 nov. 2017.

QUEIROZ, D. T. et al. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. **Revista de Enfermagem UFRJ**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 276-283, abr./jun. 2007.

RABELO, D. B. **O bebê surdo na educação infantil: um olhar sobre inclusão e práticas pedagógicas**. 2014. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 2000.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) *feitas* sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S; OLIVEIRA, Z. M. R. Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 3, p. 437-464, jul./set. 2009.

ROZEK, M. Aprendizagem e inclusão escolar: introduzindo diálogos. In: ROZEK, M.; DOMINGUES, C. L. K. (Org.). **As dificuldades de aprendizagem e o processo de escolarização**. Porto Alegre: Edipucrs, 2017. p 15-30.

\_\_\_\_\_. **Subjetividade, formação e educação especial: histórias de vida de professoras**. 2010. 177 f. Tese (Doutorado) – Programa de pós-graduação em Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SAMPAIO, C. T.; SAMPAIO, S. M. R. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida**. Salvador: EDUFBA, 2009.

SÁNCHEZ, P. A. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, p. 7-18, out. 2005.

SANTOS, L. M. **A inclusão da criança com autismo na educação infantil: possibilidades de práticas pedagógicas**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Mauro Lacerda, Ribeirão Preto, 2014.

SANTOS, M. P. **A inclusão da criança com necessidades educacionais especiais**. [S.l.], 1997. Disponível em <<http://www.educacaoonline.pro.br/art>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, p. 19-23, out. 2005.

SEKKEL, M. C. **A construção de um ambiente inclusivo na educação infantil: relato e reflexão sobre uma experiência**. 2003. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SEKKEL, M. C.; CASCO, R. Ambientes inclusivos para a educação infantil: considerações sobre o exercício docente. In: FRELLER, C.; FERRARI, M. A. L. D.; SEKKEL, M. C. (Org.). **Educação inclusiva: percursos na educação infantil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008. p. 19-37.

SEKKEL, M. C.; MATOS, L. P. Educação inclusiva: formação de atitudes na educação infantil. **Psicologia escolar e educacional**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 87-96, jan./abr. 2014.

SEKKEL, M. C.; ZANELATTO, R.; BRANDÃO, S. B. Ambientes inclusivos na educação infantil: possibilidades e impedimentos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 1, p. 117-126, jan./mar. 2010.

SERRANO, A. M.; AFONSO, J. L. Educação pré-escolar em contextos inclusivos: reflexões em torno de uma experiência europeia Comenius. **Inclusão: Revista de Educação Especial**, Brasília, n. 10, p. 7-28, 2010.

SILVA, D. R. Q. et al. Conhecimentos e práticas de professores de educação infantil sobre crianças com alterações auditivas. **Rev. Soc. Bras. Fonoaudiol.**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 197-205, 2010.

SILVA, F. A. **História do Brasil: colônia, império e república**. Porto Alegre: Moderna, 1992.

SILVA, K. F. W. Inclusão escolar: levantando possibilidades, encarando dificuldades. In: MEDEIROS, I. L.; MORAES, S. C.; SOUZA, M. D. **Inclusão escolar: práticas e teorias**. Porto Alegre: Redes Editora, 2009.

SILVA, M. O. **Educação inclusiva: um estudo de caso em uma escola de educação infantil de Porto Alegre**. 2016. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

\_\_\_\_\_. A convivência entre crianças com e sem deficiência e o papel do professor na educação infantil. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24604/pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

SILVA, P. L. **A criança com paralisia cerebral na educação infantil: um olhar sobre a prática docente**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

SIMÕES, V. L. B. Histórias infantis e aquisição de escrita. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 22-28, jan./mar. 2000.

SIM-SIM, I. Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica. **Exedra**, Coimbra, n. 1, p. 111-118, 2010.

SOUKAKOU, E. P. **The Inclusive Classroom Profile (ICP): Manual**. Baltimore, Maryland, EUA: Paul H. Bookers, 2016.

THE CENTER FOR UNIVERSAL DESIGN. **Universal Design Principles**. Raleigh: NCSU, 1997. Disponível em: <[https://www.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about\\_ud/udprinciples.htm](https://www.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about_ud/udprinciples.htm)>. Acesso em: 27 dez. 2016.

UNDERWOOD, K. **Everyone is Welcome: Inclusive Early Childhood Education and Care**. Ontario: Ministry of Education, 2013. Disponível em: <<http://www.edu.gov.on.ca/childcare/Underwood.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP). **Caso complexo Danley e Darlene**. Curso de Especialização em Saúde da Família. São Paulo: UNA-SUS, UNIFESP, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VEIGA, M. M. A inclusão de crianças deficientes na educação infantil. **Paidéia**, Belo Horizonte, ano 5, n. 4, p. 169-195, 2008.

VITÓRIA, T.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Processos de adaptação na creche. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 86, p. 55-64, ago. 1993.

VOLTOLINI, R. Igualdade e diferenças. In: FRELLER, C.; FERRARI, M. A. L. D.; SEKKEL, M. C. (Org.). **Educação inclusiva: percursos na educação infantil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008. p. 59-75.

WAJSKOP, G. O brincar na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 92, p. 62-69, 2013.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre, Artmed, 1998.

ZORTÉA, A. M. **Inclusão na educação infantil: as crianças nos (des)encontros com seus pares**. Porto Alegre: Redes Editora, 2011.

**ANEXOS**

**ANEXO A**  
**ATA DE QUALIFICAÇÃO**



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
ESCOLA DE HUMANIDADES

**ATA DE DEFESA DE PROPOSTA DE DISSERTAÇÃO Nº 167**

Aos vinte (20) dias do mês de janeiro de dois mil e dezessete (2017), no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul foi lavrada esta ata para registrar que a aluna **Priscilla Wagner Sternberg** satisfaz os requisitos iniciais exigidos para defesa da Proposta de Dissertação, sob a orientação da Doutora Marlene Rozek. A Proposta de Dissertação intitulada **"EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM OLHAR SOBRE A DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL"**, foi apresentada em sessão pública de defesa perante a Comissão Avaliadora constituída pela Doutora Marlene Rozek, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Presidente da Comissão, pela Doutora Maria Inês Côrte Vitória, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, pela Doutora Katuscha Lara Genro Bins, da Secretaria Municipal de Educação em Porto Alegre/RS, e pela Doutora Ana Maria da Silva Pereira Henriques Serrano, da Universidade do Minho ( *por parecer* ). A candidata foi arguida pelos componentes da Comissão, respondendo a cada examinadora. Encerrada a arguição, as examinadoras reuniram-se para deliberar sobre o resultado e, reaberta a sessão, a Presidente da Comissão comunicou sua **Aprovação**, e logo após, encerrou a sessão pública de defesa e, para constar, lavrou-se esta ata que será assinada pelos integrantes da Comissão Avaliadora e pela Mestranda.

*Priscilla Wagner Sternberg*

*Katuscha Lara Genro Bins*

**PUCRS** | ESCOLA DE  
HUMANIDADES

Av. Ipiranga, 6681 – Prédio 15 – Sala 330 | CEP 90619-900 | Porto Alegre, RS – Brasil  
Fone: (51) 3320-3620 | E-mail: educacao-pg@pucrs.br | www.pucrs.br/humanidades/ppgedu

## ANEXO B

## APROVAÇÃO DA COMISSÃO CIENTÍFICA DA ESCOLA DE HUMANIDADES



SIPESQ  
Sistema de Pesquisas da PUCRS

---

Código SIPESQ: 7878

Porto Alegre, 10 de abril de 2017.

Prezado(a) Pesquisador(a),

A Comissão Científica da ESCOLA DE HUMANIDADES da PUCRS apreciou e aprovou o Projeto de Pesquisa "Educação inclusiva: Um olhar sobre a diversidade na Educação Infantil". Este projeto necessita da apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Toda a documentação anexa deve ser idêntica à documentação enviada ao CEP, juntamente com o Documento Unificado gerado pelo SIPESQ.

Atenciosamente,

Comissão Científica da ESCOLA DE HUMANIDADES

---

**ANEXO C**  
**APROVAÇÃO CEP**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DO RIO GRANDE  
DO SUL - PUC/RS



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Educação Inclusiva: um olhar sobre a diversidade na Educação Infantil

**Pesquisador:** MARLENE ROZEK

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 71693917.0.0000.5336

**Instituição Proponente:** UNIAO BRASILEIRA DE EDUCACAO E ASSISTENCIA

**Patrocinador Principal:** UNIAO BRASILEIRA DE EDUCACAO E ASSISTENCIA

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 2.250.875

**Apresentação do Projeto:**

Educação Inclusiva: um olhar sobre a diversidade na Educação Infantil - é uma pesquisa de mestrado sob orientação da Dra. Marlene Rozek, que pretende investigar como uma escola de Educação Infantil da cidade de Porto Alegre enfrenta a questão da diversidade, na perspectiva da Educação Inclusiva. Para tanto, pretende responder às perguntas que norteiam o problema: como se estabelecem intervenções da professora com as crianças da Educação Infantil? Como se estabelecem as interações das crianças entre si? Como a presença de crianças com deficiência toma o ambiente da Educação Infantil mais favorável para o desenvolvimento e as aprendizagens de todos? O projeto informa que a pesquisa será realizada na Escola Municipal de Educação Infantil Vila Floresta, Instituição que já deu sua autorização de acordo com os documentos anexados.

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo geral**

Compreender como uma proposta de Educação Inclusiva se concretiza no dia a dia de uma escola de Educação Infantil da cidade de Porto Alegre.

**Objetivos específicos**

- Caracterizar as intervenções da professora com todas as crianças da turma, considerando suas diferentes necessidades.

Endereço: Av. Ipiranga, 6681, prédio 50, sala 703  
Bairro: Partenon CEP: 90.619-000  
UF: RS Município: PORTO ALEGRE  
Telefone: (51)3320-3345 Fax: (51)3320-3345 E-mail: cep@pucrs.br

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DO RIO GRANDE  
DO SUL - PUC/RS



Continuação do Parecer: 2.200.075

- Analisar como se dão as interações entre as crianças, considerando suas especificidades e características.
- Analisar de que maneira a presença de crianças com deficiência contribui para tornar o ambiente da Educação Infantil mais favorável para o desenvolvimento e as aprendizagens de todos.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os documentos TCLE da Escola e da Família dos alunos apresentam detalhado os riscos (mínimos) e os benefícios.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Relevante para os estudos de Educação Inclusiva no Brasil

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos estão presentes no projeto: Orçamento, Currículo Lattes, TCLE.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Considero que as pendências foram atendidas.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O CEP-PUCRS, de acordo com suas atribuições definidas nas Resoluções n° 466 de 2012 (e suas complementares) e da Norma Operacional n° 001 de 2013 do Conselho Nacional de Saúde, manifesta-se pela aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_945750.pdf	17/08/2017 16:07:07		Aceito
Outros	carta_resposta.doc	17/08/2017 16:06:35	MARLENE ROZEK	Aceito
Orçamento	orcamento_projeto.pdf	31/07/2017 10:17:14	MARLENE ROZEK	Aceito
Outros	curriculo_lattes.docx	14/07/2017 10:33:55	MARLENE ROZEK	Aceito
Outros	encaminhamento.pdf	14/07/2017 10:27:38	MARLENE ROZEK	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	documento_unificado.pdf	03/07/2017 10:28:14	MARLENE ROZEK	Aceito

Endereço: Av. Ipiranga, 6681, prédio 50, sala 703  
 Bairro: Partenon CEP: 90.619-000  
 UF: RS Município: PORTO ALEGRE  
 Telefone: (51)3320-3345 Fax: (51)3320-3345 E-mail: cep@pucrs.br

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DO RIO GRANDE  
DO SUL - PUC/RS



Continuação do Parecer: 2.260.875

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_familia.pdf	03/07/2017 10:15:07	MARLENE ROZEK	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_escola.pdf	03/07/2017 10:14:11	MARLENE ROZEK	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	carta_emel_floresta.pdf	03/07/2017 10:11:31	MARLENE ROZEK	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	03/07/2017 10:09:27	MARLENE ROZEK	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PORTO ALEGRE, 05 de Setembro de 2017

Assinado por:  
Denise Cantarelli Machado  
(Coordenador)

Endereço: Av. Ipiranga, 6681, prédio 50, sala 703  
Bairro: Partenon CEP: 90.610-000  
UF: RS Município: PORTO ALEGRE  
Telefone: (51)3320-3345 Fax: (51)3320-3345 E-mail: cep@pucrs.br

## ANEXO D

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ESCOLA

Título da Pesquisa: Educação Inclusiva: um olhar sobre a diversidade na Educação Infantil

Pesquisadora responsável: Priscilla Wagner Sternberg

Professora Orientadora: Dra. Marlene Rozek

Sua Escola está sendo convidada a participar da pesquisa desenvolvida pela mestrandia em Educação Priscilla Wagner Sternberg, intitulada “Educação Inclusiva: um olhar sobre a diversidade na Educação Infantil”, orientada pela Profa. Dra. Marlene Rozek. Os dados coletados nessa pesquisa serão analisados e discutidos na dissertação por mim realizada no curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

A pesquisa objetiva investigar como a sua escola de enfrenta a questão da diversidade, buscando compreender como se estabelecem intervenções da professora com as crianças, como se estabelecem as interações das crianças entre si e como a presença de crianças com deficiências torna o ambiente da Educação Infantil mais favorável para o desenvolvimento e as aprendizagens de todos.

Em duas turmas indicadas pela Escola, serão realizadas observações ao longo do primeiro semestre de 2017. Durante este período, as turmas serão acompanhadas de maneira alternada, nos diferentes momentos da rotina e espaços da instituição.

Os resultados decorrentes da análise das informações coletadas não conterão, em hipótese alguma, qualquer elemento que permita identificar a instituição ou os participantes da pesquisa. Caso a escola deseje, terá acesso aos resultados da pesquisa mediante solicitação.

A participação da escola tem caráter voluntário e é muito importante para a efetivação do estudo. Fica, no entanto, assegurada total liberdade para interromper sua participação, a qualquer momento da pesquisa, se assim a instituição desejar. Fica também assegurado que a instituição será atendida caso manifeste a necessidade de apoio/esclarecimento a qualquer momento ao longo da pesquisa.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora Priscilla Wagner Sternberg, através do telefone (51) 998394127 e do e-mail [priscilla.sternberg@acad.pucrs.br](mailto:priscilla.sternberg@acad.pucrs.br) ou pela orientadora professora Dra. Marlene Rozek (51) 3320-3527, e-mail [marlene.rozek@pucrs.br](mailto:marlene.rozek@pucrs.br).

Atenciosamente,

\_\_\_\_\_  
Priscilla Wagner Sternberg

Eu \_\_\_\_\_ consinto na participação da Escola \_\_\_\_\_ na pesquisa acima referida e declaro ter recebido uma cópia desse Termo de Consentimento.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável pela escola

\_\_\_\_\_  
Local e data

Este projeto foi submetido à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, o qual trata-se de um colegiado multi e transdisciplinar, independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Contato do CEP da PUCRS: Av. Ipiranga 6681, Prédio 50 - Sala 703 Porto Alegre/RS - Brasil - CEP 90619-900 Telefone: Fone/Fax: (51) 3320.3345 E-mail: [cep@pucrs.br](mailto:cep@pucrs.br)

**ANEXO E****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PAIS**

Título da Pesquisa: Educação Inclusiva: um olhar sobre a diversidade na Educação Infantil  
Pesquisadora responsável: Priscilla Wagner Sternberg  
Professora Orientadora: Dra. Marlene Rozek

Seu/sua filho/filha está sendo convidado/a a participar da pesquisa desenvolvida pela mestrandia em Educação Priscilla Wagner Sternberg, intitulada “Educação Inclusiva: um olhar sobre a diversidade na Educação Infantil”, orientada pela Profa. Dra. Marlene Rozek.

A pesquisa tem como objetivo investigar como a sua escola de enfrenta a questão da diversidade, buscando compreender como se estabelecem intervenções da professora com as crianças, como se dão as interações das crianças entre si e como a presença de crianças com deficiências torna o ambiente da Educação Infantil mais favorável para o desenvolvimento e as aprendizagens de todos.

Para isso, serão feitas observações de um turno a cada duas semanas, durante o primeiro semestre de 2017, acompanhando as crianças durante os diferentes momentos de suas rotinas, incluindo os vários espaços da instituição (salas de aula, pátio, refeitório etc.) e as diversas atividades formais e não formais de que as crianças participam.

Todas as informações coletadas nessas observações serão anônimas; os nomes das crianças ou de seus familiares não serão informados em hipótese alguma em qualquer produção escrita decorrente deste projeto. Caso desejem, os pais ou responsáveis terão acesso aos resultados da pesquisa, mediante solicitação.

Salienta-se também que a participação de seu/sua filho/a é voluntária, ou seja, não é obrigatória. Fica assegurada total liberdade para interromper a participação de seu filho/sua filha a qualquer momento do estudo, se for essa a sua vontade ou a dele/dela. Também será solicitado o assentimento da criança para participar da pesquisa; seu filho/sua filha não precisará assinar nenhum documento de consentimento, mas será informado a respeito da natureza da pesquisa e poderá, oralmente, concordar ou não em participar, bem como poderá retirar esse consentimento a qualquer tempo.

Tendo em vista os objetivos da pesquisa e os procedimentos que serão utilizados pela pesquisadora (observações), considera-se que a participação no estudo não envolverá para seu/sua filho/a riscos maiores do que aqueles existentes na vida cotidiana (riscos mínimos).

Seu/sua filho/a não terá benefícios pessoais diretos ao participar da pesquisa, mas contribuirá para ampliar os conhecimentos sobre a construção de um ambiente plural na Educação Infantil, capaz de valorizar as necessidades individuais de cada criança, garantindo a participação e a aprendizagem de todos. A pesquisadora não terá nenhum benefício pessoal/financeiro com esta pesquisa, exceto a produção acadêmica dela decorrente.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora Priscilla Wagner Sternberg, através do telefone (51) 998394127 e do e-mail [priscilla.sternberg@acad.pucrs.br](mailto:priscilla.sternberg@acad.pucrs.br) ou pela orientadora professora Dra. Marlene Rozek (51) 3320-3527, e-mail [marlene.rozek@pucrs.br](mailto:marlene.rozek@pucrs.br).

Para a efetivação deste estudo, venho por meio deste solicitar sua autorização para realizarmos as atividades acima referidas com seu/sua filho/a. Você está recebendo este Termo de Consentimento em duas vias. Solicito a gentileza de preencher os dados a seguir e devolver uma das vias deste documento (rubricada e assinada) à escola até o dia \_\_\_/\_\_\_/2017.

Na certeza de contar com a sua colaboração, coloco-me a disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Priscilla Wagner Sternberg

[priscilla.sternberg@acad.pucrs.br](mailto:priscilla.sternberg@acad.pucrs.br)

(51) 998394127

Eu, \_\_\_\_\_consinto na participação de meu filho/minha filha \_\_\_\_\_ na pesquisa acima referida e declaro ter recebido uma cópia desse Termo de Consentimento e informações claras e detalhadas a respeito dos objetivos e da forma como meu/minha filho/a participará desta pesquisa. Declaro ainda estar ciente de que poderei receber respostas a qualquer momento sobre qualquer dúvida a respeito dos procedimentos e de outros assuntos relacionados com esta pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pai, mãe ou responsável

\_\_\_\_\_  
Local e data

Este projeto foi submetido à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, o qual trata-se de um colegiado multi e transdisciplinar, independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Contato do CEP da PUCRS: Av. Ipiranga 6681, Prédio 50 - Sala 703 Porto Alegre/RS - Brasil - CEP 90619-900 Telefone: Fone/Fax: (51) 3320.3345E-mail: cep@puers.br





Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
Pró-Reitoria de Graduação  
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar  
Porto Alegre - RS - Brasil  
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564  
E-mail: [prograd@pucrs.br](mailto:prograd@pucrs.br)  
Site: [www.pucrs.br](http://www.pucrs.br)