



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ANNA COSTA FERNANDES

**A INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA DOCENTE**

FORTALEZA

2013

ANNA COSTA FERNANDES

**A INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança. Eixo Temático: Educação e Escola Inclusiva.

Orientadora: Prof^a. Rita Vieira de Figueiredo, PhD

FORTALEZA
2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

F398i

Fernandes, Anna Costa.

A inclusão escolar na educação infantil : um olhar sobre a prática docente / Anna Costa Fernandes. – 2013.

199 f. : il. color., enc. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013.

Área de Concentração: Educação e escola inclusiva.

Orientação: Rita Vieira de Figueiredo.

1. Educação inclusiva – Fortaleza (CE). 2. Prática de ensino – Fortaleza (CE). 3. Educação de crianças – Fortaleza (CE). I. Título.

CDD 371.9098131

ANNA COSTA FERNANDES

**A INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança. Eixo Temático: Educação e Escola Inclusiva.

Aprovada no dia 04 de abril de 2011.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. PhD Rita Vieira de Figueiredo (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dra. Adriana Leite Limaverde Gomes
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dra. Bernadete Porto
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dra. Selene Penaforte
Faculdade 7 de Setembro (Fa7)

À Deus, pela fé e proteção.

À minha mãe, Mônica, pela intensa dedicação e força, pelo enorme amor e carinho que vem me dando desde os primeiros dias de minha vida.

Ao meu pai, Clodomir, pelo exemplo de honestidade e sabedoria, o qual carregarei para sempre.

Ao meu esposo, Adriano, pelo apoio, confiança, paciência e amor doados diariamente.

Aos meus filhos, Isabela e João Pedro, por todos os seus olhares, gestos e sorrisos que tornam os meus dias cada vez mais lindos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por todas as bênçãos concedidas.

À Professora Dra. Rita Vieira de Figueiredo, minha orientadora, pela confiança no meu trabalho, pelos ensinamentos diários, pelo apoio constante, por ser minha referência de profissional e pesquisadora. Rita, muito obrigada!

À professora Adriana Limaverde, pelo apoio oferecido durante o processo deste estudo, pelas valiosas contribuições e por sua participação na banca.

À professora Selene Penaforte, pelo incentivo profissional e acadêmico, por suas enormes contribuições a esse trabalho, e participação na banca.

À professora Bernadete Porto, pelas belas palavras de motivação e exemplo, e participação na banca.

À Vera, professora participante dessa pesquisa, pela confiança e disponibilidade em ceder a sua sala para essa investigação.

Ao grupo de pesquisa GAD, pelo longo percurso de descobertas e aprendizagens.

Aos colegas universitários, Aline, Ariel e Liliane, pelo envolvimento com a pesquisa de campo no momento de substituir a professora investigada.

À CAPES, pelo apoio financeiro destinado à presente pesquisa.

Ao meu pai, Clodomir, pelo amor e aconchego dado ao longo desses anos.

À minha mãe, Mônica, pela doação, por ter dado colo à minha filha no momento em que eu e ela mais precisamos. Mãe, eu te amo!

Ao meu esposo Adriano, pelo carinho, pelo colo e pela confiança na minha capacidade.

Aos meus irmãos, Carolina e Clodomir Filho, por todos os momentos que aprendemos juntos.

Aos meus cunhados, Eduardo e Fernanda, pelo companheirismo de sempre.

Ao meu tio José Ricardo Oriá, pelo incentivo aos meus estudos.

Às minhas tias Paula e Ana Maria, pelo belo exemplo de profissionais da Educação e pela motivação dada ao longo da minha carreira.

Aos meus amigos Ingrid e Leonardo pela força e ajuda nos últimos momentos de escrita e correção desse trabalho. Obrigada de coração pelas belas e construtivas discussões!

À minha querida amiga Jammes, pela companhia na graduação e, principalmente, na pós-graduação, na qual trocamos ideias e construímos muitos saberes juntas. Jamminha, valeu por tudo, amiga!

À minha grande amiga Aderlane, pela parceria em prol de uma educação para todos.

À minha grande amiga Roberta, com as quais compartilhei os melhores momentos de aprendizagem da minha vida.

À minha amiga Marina, pela amizade sincera, pela confiança e pelos belos conselhos pessoais, profissionais e acadêmicos.

Às minhas amigas de colégio, Heyde, Flávia, Karen, Juliana e Jamille, com as quais vivi momentos lindos e inesquecíveis. Amigas para sempre!

Às eternas amigas “canárias”, Érika, Karla, Mila, Lireda, Leani, Patrícia, Eliana e Francisca, com as quais aprendi a ser uma professora cada vez melhor.

À todos os meus professores, do colégio Nossa Senhora das Graças e da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, que me tornaram uma professora competente e feliz.

E a todos que demonstraram confiança em mim e me deram apoio para vencer os mais variados obstáculos enfrentados durante esse percurso acadêmico.

RESUMO

Este estudo investigou as práticas pedagógicas de uma professora da Educação Infantil de uma escola da rede municipal de Fortaleza, identificando as suas dificuldades e potencialidades diante de um ambiente de educação inclusiva. À luz da teoria de Vygotsky, foi realizada uma pesquisa, do tipo estudo de caso. Os procedimentos metodológicos incluíram: a entrevista semi-estruturada; observações da sala de aula e a aplicação da Escala de Avaliação de Ambientes de Educação Infantil (ECERS-R). A entrevista visava identificar as concepções da professora acerca de conceitos tais como: inclusão, infância, desenvolvimento e aprendizagem. A análise das práticas da professora foi efetuada de acordo com as sub-escalas da ECERS-R: espaço e mobiliário, rotinas de cuidado pessoal, linguagem e raciocínio, atividades, interação, estrutura do programa, pais e equipe. Os resultados indicaram que a média nacional da educação infantil avaliada por este instrumento é 3,4; a da professora participante deste estudo é 3,1 e a média da educação no município de Fortaleza é 2,2. No que se refere à inclusão escolar a professora desenvolvia atividades que favoreciam o processo de inclusão, ela aceitava os alunos em sua turma, acolhendo-os em suas singularidades e evitando segregá-los dos grupos e das atividades propostas para a turma toda. No entanto, ela pouco encorajava a realização de atividades em pequenos grupos onde os próprios alunos desenvolvessem estratégias para a aceitação e acolhimento das diferenças. Suas aulas repetiam uma rotina que não permitiam uma contextualização das atividades as quais não estavam integradas numa sequência didática vinculada a um planejamento. Podemos inferir que questões político-administrativas presentes na estrutura escolar, como falta de um trabalho em equipe e de um programa destinado à educação infantil, tiveram mais impactos negativos na prática pedagógica observada do que as concepções da professora. Conclui-se que a presença de alunos com deficiência, autismo e hiperatividade não mobilizou mudanças nas práticas da professora. Possivelmente para que alterações se manifestem no contexto da sala de aula é necessário mudanças na gestão da escola e no encaminhamento do trabalho pedagógico da equipe de professoras. A pesquisa permite deduzir que reuniões para compartilhar experiências e construir saberes permitiriam que a professora visualizasse suas práticas sob o olhar do outro, permitindo realizar um trabalho menos repetitivo, possibilitando que o brincar bem como a relação com os pares fossem vistos como importantes fontes de aprendizagem.

Palavras-Chave: Educação Infantil, Inclusão Escolar, Práticas Pedagógicas

RESUMÉ

L'objet de cette étude est d'examiner comment placer les pratiques pédagogiques d'un enseignant dans une classe de l'éducation préscolaire, l'identification de leurs problèmes et capacités avant un environnement d'éducation inclusive. À la lumière de la théorie de Vygotsky, une étude de cas a été effectuée, avec une professeur d'éducation de la petite enfance dans une école dans la ville de Fortaleza. Les procédures méthodologiques inclus: une entrevue semi-structurées, des observations en salle et l'application de l'Échelle d'évaluation du programme Early Learning Environments (ECERS-R). L'entrevue visait à identifier les conceptions de l'enseignant sur les concepts liés à l'éducation préscolaire comme l'inclusion scolaire, l'enfance et l'apprentissage. L'analyse des pratiques des enseignants a été menée en conformité avec les sous-échelles de l'ECERS-R: l'espace et l'ameublement, soins personnels de routine, la langage et le raisonnement, les activités, l'interaction, la structure du programme, les parents et le personnel. Les résultats indiquent que la moyenne nationale de l'éducation de la petite enfance évaluées par cet instrument est de 3,4, celle de l'enseignant dans cette étude est de 4,4 et le moyen d'éducation dans la ville de Fortaleza est de 2,2. Les résultats ont montré qu'en ce qui concerne la question de l'inclusion scolaire, la professeur développé des activités qui ont bénéficié du processus d'inclusion, comme véritablement accepter des élèves de sa classe, en les accueillant dans leur unicité et éviter de les séparer dans des groupes de discussion et activités proposées pour toute la classe. Cependant, l'enseignant a encouragés à effectuer des activités en petits groupes où les élèves pourraient élaborer des stratégies d'accepter et de tenir compte des différences entre eux. Ses classes répétant une routine qui ne permet pas faire des activités contextualisés, parce que ils n'étaient pas intégrés dans une séquence didactique qui a été lié à un plan. Nous pouvons en déduire que les questions administratives présentes dans la structure scolaire comme un manque de travail d'équipe et un programme pour l'éducation préscole, a eu des effets plus négatifs sur la pratique de l'enseignement que ses propres conceptions. Nous concluons que la présence des étudiants avec handicapés, l'autisme et l'hyperactivité n'a pas mobilisé modifier les pratiques de l'enseignant. Il est possible que pour inciter toute modification dans le contexte de la classe, c'est nécessaires les changements dans la gestion scolaire et en le travaille de l'équipe pédagogique des enseignants. Cette étude permet déduite que des réunions pour partager expériences et acquérir des connaissances qui permettent à l'enseignant de visualiser leurs pratiques sous le regard d'un autre, permettant un travail moins répétitif et

qui ont permis le jeu et la relation avec les pairs étaient considérés comme des sources importantes de d'apprentissage.

Mots-clés: l'éducation préscolaire, l'inclusion scolaire, les pratiques éducatives

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Levantamento de pesquisas científicas sobre inclusão na Educação Infantil.....	20
Gráfico 2 - Pontuação de cada sub-escala avaliada na prática da professora Vera.....	59
Gráfico 3 - Média geral das sub-escalas aplicadas em nível nacional.....	61
Gráfico 4 - Comparação de médias: média da professora Vera x Média Nacional.....	62
Gráfico 5 - Matrícula de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades na Educação Infantil da rede regular de ensino do município de Fortaleza.....	66
Gráfico 6 - Matrícula de alunos com NEE na educação infantil de escolas especiais e regulares da rede municipal de Fortaleza-CE.....	67

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Pontuação e classificação para itens da escala ECERS-R.....	59
Tabela 2: Transformação da média de cada sub-escala avaliada na sala da professora Vera.....	60
Tabela 3: Média de cada sub-escala aplicada em nível nacional.....	61
Tabela 4: Classificação e pontuação segundo pesquisa Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa (2010) na avaliação das sub-escalas da escala ECERS-R.....	62
Tabela 5: Modelo da tabela com a transformação da média de cada sub-escala.....	63
Tabela 6: Modelo da tabela com a pontuação dos itens de uma sub-escala da escala ECERS-R.....	64
Tabela 7: Média geral e equivalente para a sub-escala "Espaço e mobiliário".....	76
Tabela 8: Tabela com a pontuação dos itens da sub-escala Espaço e Mobiliário.....	77
Tabela 9: Avaliação do item Espaço interno.....	77
Tabela 10: Avaliação do item Móveis destinados aos cuidados de rotina, brincadeiras e aprendizagem.....	80
Tabela 11: Avaliação do item Mobiliário para descanso e conforto.....	86
Tabela 12: Avaliação do item Organização da sala para atividades.....	87
Tabela 13: Avaliação do item Espaço de privacidade.....	90
Tabela 14: Avaliação do item Exposição de materiais relacionados com as crianças.....	92
Tabela 15: Avaliação do item Espaço para motricidade ampla.....	93
Tabela 16: Avaliação do item Equipamentos para motricidade ampla.....	94
Tabela 17: Média geral e equivalente para a sub-escala "Rotinas de cuidado pessoal".....	96

Tabela 18: Tabela com a pontuação dos itens da sub-escala Rotinas de cuidado pessoal.....	96
Tabela 19: Avaliação do item Chegada e saída.....	97
Tabela 20: Avaliação do item Refeições e merendas.....	99
Tabela 21: Avaliação do item Uso do banheiro.....	104
Tabela 22: Avaliação do item Práticas de saúde.....	106
Tabela 23: Avaliação do item Práticas de segurança.....	107
Tabela 24: Média geral e equivalente para a sub-escala "Linguagem e Raciocínio"	108
Tabela 25: Pontuação dos itens da sub-escala Espaço e Mobiliário.....	108
Tabela 26: Avaliação do item Livros e imagens.....	109
Tabela 1: Avaliação do item Estimulando as crianças a se comunicarem.....	112
Tabela 28: Avaliação do item Uso da linguagem para desenvolver o raciocínio.....	114
Tabela 29: Avaliação do item Uso informal da linguagem.....	116
Tabela 30: Média geral e equivalente para a sub-escala "Atividades"	120
Tabela 31: Pontuação dos itens da sub-escala Atividades.....	120
Tabela 32: Avaliação do item Motricidade fina.....	122
Tabela 33: Avaliação do item Arte.....	125
Tabela 34: Avaliação do item Música e movimento.....	128
Tabela 35: Avaliação do item Blocos.....	129
Tabela 36: Avaliação do item Areia/água.....	130
Tabela 37: Avaliação do item Brincadeiras de faz de conta.....	131
Tabela 38: Avaliação do item Natureza/ciências.....	135
Tabela 39: Avaliação do item Matemática/número.....	136
Tabela 40: Avaliação do item Uso de tv, vídeo e/ou computadores.....	138
Tabela 41: Avaliação do item Promoção da aceitação da diversidade.....	139
Tabela 42: Média geral e equivalente para a sub-escala "Interação"	141
Tabela 43: Pontuação dos itens da sub-escala Interação.....	141
Tabela 44: Avaliação do item Supervisão das atividades motoras amplas.....	142

Tabela 45: Avaliação do item Supervisão geral das crianças.....	143
Tabela 46: Avaliação do item Disciplina.....	145
Tabela 47: Avaliação do item Interações entre adultos e crianças.....	146
Tabela 48: Avaliação do item Interações entre as crianças.....	148
Tabela 49: Média geral e equivalente para a sub-escala "estrutura do programa".....	151
Tabela 50: Pontuação dos itens da sub-escala Estrutura do programa.....	152
Tabela 51: Avaliação do item Programação.....	152
Tabela 52: Avaliação do item Atividade livre.....	157
Tabela 53: Avaliação do item Atividade em grupo.....	158
Tabela 54: Avaliação do item Condições para as crianças com NEE.....	160
Tabela 55: Média geral e equivalente para a sub-escala Pais e equipe.....	165
Tabela 56: Pontuação dos itens da sub-escala Pais e equipe.....	166
Tabela 57: Avaliação do item Condições para os pais.....	166
Tabela 58: Avaliação do item Condições para as necessidades pessoais da equipe.....	171
Tabela 59: Avaliação do item Condições para as necessidades profissionais da equipe.....	173
Tabela 60: Avaliação do item Supervisão e avaliação da equipe.....	174
Tabela 61: Avaliação do item Oportunidades para o desenvolvimento profissional.....	176

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1: Fachada da Escola Municipal Padre Felice Pistoni.....	68
Fotografia 2: Chuveirões.....	70
Fotografia 3: Banheiro adaptado.....	70
Fotografia 4: Sala de leitura.....	70
Fotografia 5: Secretaria.....	70
Fotografia 6: Sala do Atendimento Educacional Especializado da Escola Padre Felice Pistoni.....	72
Fotografia 7: Cantinho da leitura com diversos livros utilizados para contação de história.....	72
Fotografia 8: Parede decorada com letras do alfabeto. Ao lado esquerdo, o cantinho da leitura, sem livros.....	81
Fotografia 9: Copos etiquetados com nomes das crianças.....	81
Fotografia 10: Parede decorada com letras do alfabeto, na parte superior. Ventilador de teto. Espelho na parede.....	82
Fotografia 11: Cesto de brinquedos em cima de um armário alto.....	82
Fotografia 12: Estante vazia. Ao lado um porta-trecos com as tarefas das crianças.....	83
Fotografia 13: Duas crianças saíram da brincadeira na rodinha e preferiram se isolar em tais locais.....	89
Fotografia 14: Pedro Vítor demonstrando chateação após ser chamada a sua atenção pela professora.....	90
Fotografia 15: Cartaz de associação: letra inicial x gravura.....	91
Fotografia 16: Crianças relaxando.....	102
Fotografia 17: Aluna mostrando a sua tarefa para a pesquisadora. A tarefa consistia na associação número x quantidade, bem como no treino da escrita do número 2.....	115
Fotografia 18: Crianças participando de uma conversa informal na rodinha.....	118
Fotografia 19: Pedro Vítor atento à conversa na hora da rodinha.....	119
Fotografia 20: Crianças realizando uma atividade de pintura em 2009.....	121
Fotografia 21: Crianças realizando uma atividade de pintura em 2010.....	121

Fotografia 22: Professora Vera e crianças brincando da "Dança da Carrapeta"	127
Fotografia 23: Banner exposto na sala do AEE.....	140
Fotografia 24: Aron e seus colegas realizando uma atividade de pintura.....	149
Fotografia 25: Agenda do dia escrita na lousa pela professora.....	153
Fotografia 26: Joaquim ocioso, enquanto seus colegas terminam a tarefa.....	155
Fotografia 27: Joaquim comunicando à professora que terminou a segunda tarefa.....	155
Fotografia 28: Aluna apresentando sua tarefa à professora e questionando-a se a mesma estava bonita.....	169

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	18
1.1 Objetivo geral	32
1.2 Objetivos específicos	32
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	34
2.1 Por uma Educação Infantil Inclusiva.....	38
2.2 Práticas Pedagógicas e Formação docente no contexto das diferenças.....	46
3. METODOLOGIA.....	54
3.1 Critérios de seleção do caso.....	55
3.1.1 Da escola e da professora.....	55
3.2 Procedimentos.....	56
3.2.1 A entrevista semi-estruturada.....	56
3.2.2 Observação da prática pedagógica.....	57
3.2.3 Reuniões com a professora para reflexão sobre sua prática.....	65
3.3 Instrumentos de registro	65
3.4 A procura e inserção no campo.....	66
4. ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	76
4.1 Espaço e mobiliário.....	76
4.2 Rotinas de Cuidado Pessoal.....	95
4.3 Linguagem e raciocínio.....	107
4.4 Atividades.....	119
4.5 Interação.....	141
4.6 Estrutura do programa.....	151
4.7 Pais e equipe.....	165
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	177
6. REFERÊNCIAS.....	182
7. ANEXOS.....	189

1 INTRODUÇÃO

A prática de pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo.

(Pedro Freire)

A escolha do tema dessa pesquisa foi resultado de significativas experiências, descobertas, conflitos, estudos e reflexões que acompanharam a minha trajetória na qualidade de profissional da Educação.

No ano de 2002, na qualidade de estudante da Faculdade de Educação na Universidade Federal do Ceará (UFC), tive a oportunidade de participar de pesquisas coordenadas pela professora Rita Vieira de Figueiredo. Alguns projetos dos quais participei tiveram como objetivos identificar e analisar as estratégias de leitura adotadas por alunos com deficiência intelectual durante o processo de aquisição da língua escrita. Naquela ocasião, assumi uma postura investigativa para planejar e realizar intervenções com os sujeitos, bem como fazer registros e análises das sessões¹. Tais procedimentos metodológicos induziram-me a pensar sobre a forma como as crianças com deficiência intelectual aprendem e, principalmente, como a mediação pedagógica pode contribuir com esse processo.

Outro fato de suma importância para a minha vida profissional surgiu no ano de 2003, quando iniciei meu trabalho de professora da educação infantil em uma escola da rede privada de Fortaleza conhecida por seus princípios inclusivos, uma vez que não somente recebia alunos com deficiência, mas oferecia condições de aprendizagem aos mesmos.

Em 2005, participei das primeiras etapas do projeto *Gestão da Aprendizagem na Diversidade*², desenvolvido em uma escola pública da rede municipal de Fortaleza. A referida pesquisa tinha como uma de suas metas identificar e desenvolver práticas que possibilitassem experiências inclusivas na escola. Observar e pensar sobre as estratégias de ensino diante da presença de alunos com deficiência em sala de aula foram procedimentos frequentes durante a minha permanência nas turmas de Educação Infantil dessa instituição.

Ainda em 2005, retomando a minha experiência como professora da educação infantil da escola privada já citada, a presença, em minha sala de aula, de dois alunos com deficiência lançou-me em uma rede de sentimentos: desejo de contribuir com o aprendizado daquelas

¹As sessões consistiam em intervenções previamente planejadas, que eram realizadas com o grupo de sujeitos participantes da pesquisa. Elas tiram uma duração média de duas horas.

²O Projeto Gestão da Aprendizagem na Diversidade, sob a coordenação da professora Rita Vieira de Figueiredo, tinha como objetivo geral desenvolver em parceria com a escola uma experiência de inclusão. Ele foi desenvolvido durante o período de 2005 a 2007 e contou com a participação de cerca de dez pesquisadores.

crianças entrelaçavam-se com sensações de medo e insegurança de falhar enquanto profissional que defendia, explicitamente, a inclusão. Diante desse desafio, tomei a iniciativa de obter conhecimentos e informações sobre tais crianças e suas deficiências, a fim de compreendê-las melhor. Conversas com as famílias, pesquisas, trocas de experiências com outros professores e apoio da equipe técnica da escola foram as estratégias iniciais que adotei para tentar desenvolver ações pedagógicas que propiciassem o bem estar e a aprendizagem daqueles alunos.

Ao longo do meu trabalho, usufruí de um sistemático acompanhamento por parte da gestão da escola, uma vez que vivenciei, cotidianamente, momentos de diálogos e estudos sobre o meu fazer docente. A partir desses frequentes momentos de trocas profissionais e autoavaliação da prática pedagógica, fui percebendo, de forma mais clara e real, as diferenças entre as crianças como algo enriquecedor para a ação docente e, conseqüentemente, provocador de significativas aprendizagens. Gradativamente, fui dando novo significado o meu fazer pedagógico a partir da reflexão, do planejamento e desenvolvimento de situações desafiantes para cada aluno da turma, inclusive para aqueles com deficiência. O meu saber docente se complementava ali, na prática! Muitos conceitos foram construídos, desconstruídos e reconstruídos. Tais experiências serviram de alicerce às minhas reflexões sobre a importância da articulação entre o saber e o fazer docente para uma prática docente reflexiva firmada nos princípios inclusivos.

A entrada de alunos com deficiência na escola comum pode auxiliar na reconfiguração do ato de ensinar em um contexto no qual a heterogeneidade impera sob a homogeneidade. Isto é, ao lidar com as evidentes diferenças entre os alunos, principalmente os que manifestam aquelas mais significativas, os professores correm o risco de traçarem um novo olhar para a sua prática, identificando suas incoerências e projetando outras possibilidades de atuação, a fim de, por meio destas, equiparar oportunidades de aprendizagem para todos os alunos, sem discriminação nem preconceito no que se refere às características peculiares de cada um. Entretanto, esse *insight docente* não acontecerá somente a partir do convívio com o diferente, mas também a partir do momento em que a autonomia, a criticidade e o diálogo fizerem parte da rotina escolar, que deve planejar suas ações de modo a instigar a formação de parcerias entre os profissionais na busca de uma educação de melhor qualidade para todas as crianças.

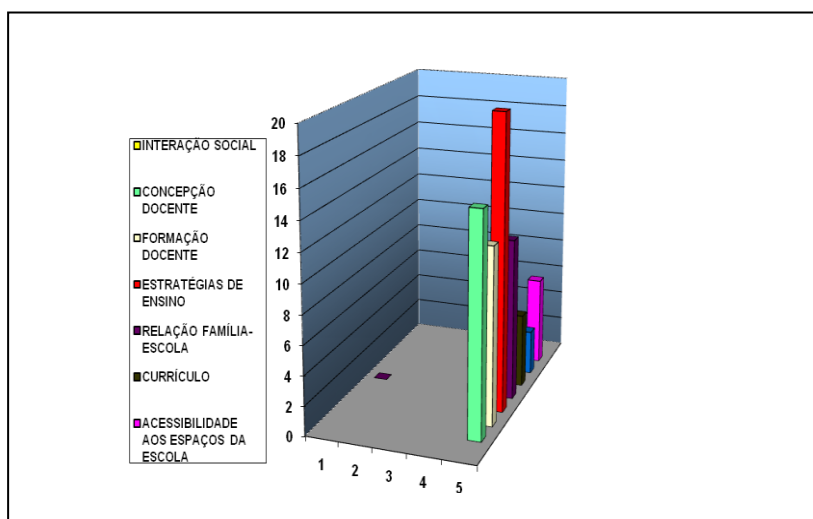
O desenvolvimento e a ampliação de diversas pesquisas sobre a inclusão de alunos com deficiência na Educação Infantil refletem a importância e necessidade que a sociedade contemporânea aponta para a reflexão sobre o papel da escola, mais especificamente do professor, na gestão das diferenças na sala de aula.

A revisão de literatura sobre os estudos realizados mais recentemente, tendo como objeto as práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil, permitiu-me identificar classificações de natureza diversa que perpassam a relação entre o discurso e a atuação docente frente à inclusão de crianças com deficiência em sala de aula. Grande parte dos estudos debruça-se sobre um ou mais dos seguintes temas: 1. *Estratégias de ensino*; 2. *Interação social*; 3. *Concepções docentes*; 4. *Formação de professores*; 5. *Relação escola-família*; 6. *Acompanhamento especializado*; 7. *Currículo*; 8. *Acessibilidade aos espaços da escola*.

É importante salientar que tais temas estão entrelaçados de forma interdependente, uma influencia o surgimento e a transformação da outro. Por exemplo, as estratégias de ensino estão relacionadas às concepções das professoras sobre o processo ensino-aprendizagem. Lustosa (2002) constatou essa relação em sua pesquisa desenvolvida em uma escola comum da rede municipal, na qual as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto de uma sala de aula com alunos com deficiência incluídos refletiam as percepções da professora sobre a aprendizagem dos seus alunos com deficiência.

Embora estejam direta e indiretamente interligados, observamos que um determinado tema, geralmente se destaca em relação a outros no âmbito de uma determinada investigação. O gráfico abaixo pode expressar, em linhas gerais, a intensidade de publicações de pesquisas sobre cada tema citado anteriormente. É importante destacar que, cada pesquisa pode abordar diferentes aspectos no que diz respeito às práticas docentes. No entanto, os dados do gráfico, apoiam-se naqueles mais evidenciados por cada investigação:

Gráfico 1 : Levantamento de pesquisas científicas sobre inclusão na Educação Infantil



Fonte: Elaborado pela autora (2013)

Conforme os dados apresentados, percebi a intensidade de produções na categoria *Estratégias de Ensino*, que apresenta as pesquisas cujo objetivo principal consistia em investigar as estratégias de ensino desenvolvidas pelas professoras da Educação Infantil em salas de aula com alunos com deficiência incluídos. Tais estudos revelaram, em comum, a necessidade e a possibilidade da inclusão efetiva de crianças com deficiência na escola comum, revelando a importância do professor no desenvolvimento de um ensino que contemple as necessidades de todos os alunos.

Em seus estudos sobre a escolarização de crianças psicóticas e autistas, Vasques (2003) constatou a importante influência que a escola exercia na vida desses sujeitos, resultado esse que enfatiza, mais uma vez, a urgente necessidade e a fundamental importância da inclusão de crianças com deficiência em escolas comuns. Os elementos da sua pesquisa a autorizam apontar a inclusão escolar como um fator diferencial no desenvolvimento dos sujeitos, visto que aqueles que apresentaram melhor socialização e desenvolvimento da linguagem foram justamente os que se encontravam em processo de escolarização desde pequenos.

Para investigar os impactos que a entrada de crianças com deficiência ocasiona na organização de uma creche pública, Arnais (2003) acompanhou o dia-a-dia de quatro crianças (duas delas com deficiência). A pesquisadora encontrou, como resultado de sua pesquisa, algumas mudanças no que diz respeito à gestão da creche: uma mudança estrutural relacionada à organização das turmas, às alterações da proposta educacional, à relação dos professores com a família e ao ensino. Foi constatado que, inicialmente, as professoras levavam em consideração somente o aspecto social como fator relevante para o desenvolvimento das crianças com deficiência; o trabalho mais específico nas áreas terapêuticas e educacionais era atribuído como tarefa da família. Ao longo do processo, ou seja, com a presença das crianças com deficiência em salas comuns, a creche adotou algumas medidas estruturais para proporcionar a efetiva inclusão dessas crianças: passou a assumir o papel de realizar intervenções pedagógicas específicas para o aprendizado das crianças, levando em consideração suas necessidades e possibilidades; estreitou a relação família/escola, a fim de compartilhar com mais frequência e sistematização o processo ensino-aprendizagem; diminuiu a proporção criança/adulto na organização das turmas que tinham alunos com deficiência incluídos; flexibilizaram a passagem de todas as crianças de um módulo para outro, tendo em vista as peculiaridades de cada uma; planejaram as atividades pedagógicas considerando os imprevistos e criando novas estratégias de intervenção, promovendo a acessibilidade dos materiais didáticos da creche. No plano funcional, as

mudanças ocorreram em termos de concepção e prática das professoras sobre o aluno com deficiência. Aquela docente mais próxima da criança passou a vê-la como sujeito que é capaz de aprender; já aquela que não teve uma criança com deficiência em sua sala, continuou a apresentar dificuldades para acreditar nas potencialidades de aprendizagem desse alunado. Arnais (2003) conclui afirmando que a presença de alunos com deficiência pode sim provocar mudanças qualitativas nas práticas docentes. Para a autora, *quem não pratica a inclusão não pode conhecer os limites e as possibilidades do outro, nem os seus próprios. Não se prepara para a inclusão, sendo que incluir é fazer parte, é estar junto.* (p. 122)

Com o objetivo de investigar a forma como a inclusão de alunos com deficiência está sendo implementada na educação infantil, alguns autores vêm desenvolvendo pesquisas nesse âmbito.

Gonçalves (2006), por exemplo, pesquisou sobre a inclusão de alunos com paralisia cerebral. Seus resultados apontaram para um cenário no qual as aulas expositivas e conteudistas eram valorizadas em detrimento das atividades lúdicas; as professoras apresentavam dificuldades para perceber a importância da diversificação do ensino, principalmente no que se refere à adaptação dos recursos utilizados para alunos com paralisia cerebral; a falta de mediação pedagógica adequada pelo professor entre alunos ditos *normais* e aqueles com deficiência provocavam situações de preconceitos e desvalorização das diferenças. Levando em consideração o âmbito da sala de aula, as causas dessa realidade referiam-se à fragilidade das professoras em orquestrar as situações de aprendizagem juntamente com os seus alunos. Gonçalves (2006) observou uma incoerência entre o dizer e o fazer docente, isto é, a inclusão fazia parte muito mais dos discursos do que da prática em si. O estudo concluiu que o professor precisa, fundamentalmente, mostrar boa vontade e competência para desenvolver um ensino que atenda às diferenças. Para isso, um acompanhamento que ofereça suporte teórico-prático torna-se fundamental para o desenvolvimento de uma educação infantil inclusiva, uma vez que a mesma solicita a transformação de práticas tradicionais em práticas colaborativas, nas quais todos os atores do cenário escolar assumem responsabilidades na construção de uma escola de qualidade para todos. Esse estudo sobre as estratégias pedagógicas inclusivas para crianças com paralisia cerebral na educação infantil revelou que, mais do que uma simples formação ou um curso, o professor deve desenvolver um ensino pautado na sua autonomia e criatividade. O currículo, as estratégias de avaliação, a organização do espaço físico e do tempo, a parceria professor da sala de aula comum/professor especialista, a construção de regras de convivência e o estreitamento da relação família/escola também foram questões apontadas, tanto pelos sujeitos

da pesquisa como pelo próprio pesquisador, como necessárias para a construção de um cenário escolar inclusivo.

Ao investigar a interação de crianças cegas no contexto de duas escolas particulares da rede regular de ensino, Galvão (2004) acompanhou as práticas pedagógicas das professoras de Educação Infantil que tinham, em suas salas de aula, alunos com deficiência visual. Tais crianças eram atendidas semanalmente por um Centro de Intervenção Precoce (CIP), que estabelecia uma parceria com a escola comum no sentido de dar apoio, orientação e formação aos professores no desenvolvimento de estratégias inclusivas para a aprendizagem das crianças cegas. Inicialmente, tal estudo constatou um fazer docente apoiado em práticas tradicionais de ensino, isto é, focadas apenas na transmissão direta de conteúdos presentes nos livros didáticos, sem nenhum Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE), nem currículo a ser seguido e sem iniciativa crítica e criativa para identificar as necessidades dos alunos com deficiência e, dessa forma, criar e propor recursos e serviços que promovessem a sua aprendizagem. No entanto, com o acompanhamento e apoio do CIP, as professoras passaram a efetuar algumas modificações nas suas formas de ensinar, desenvolvendo, portanto, ações diferenciadas de ensino como a adaptação das tarefas das crianças cegas, utilização de materiais acessíveis, promoção de atividades lúdicas por meio de trabalhos cooperativos, reorganização da rotina escolar e maior vínculo com a instituição especializada. Enfim, o apoio recebido pelo CIP foi determinante para as significativas transformações e adaptações do fazer docente que, por sua vez, contribuiu para os desafios impostos pela convivência escolar fossem sendo, paulatinamente, superados por meio de atitudes de respeito e cooperação entre as crianças cegas e videntes. Portanto, esse estudo evidenciou a importância do professor como mediador das relações entre as crianças e responsável pela criação de ambientes acolhedores, bem como a sua parceria com as famílias e instituições especializadas para que a inclusão realmente aconteça.

Ao pesquisar sobre as estratégias docentes que promovem a aprendizagem de todas as crianças, inclusive aquelas com deficiência, inúmeros estudos como os de Morejón, Freitas & Munhoz (2000); Tetzchner, Brekke, Sjøthun & Grindheim (2005); Siaulyš (2006); Hueara, Souza, Batista, Melgaço & Tavares (2006) e Matrascusa (2005) destacaram a grande e benéfica influência que o brincar exerce sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, uma vez que oportuniza ricos momentos de interação entre elas, nos quais são apreendidas atitudes de respeito e cooperação a partir do instante em que se deparam com as regras sociais presentes nas brincadeiras. Além disso, as atividades lúdicas contribuem para o

desenvolvimento de situações imaginárias, que por sua vez, favorecem a representação simbólica dos fatos e dos objetos do mundo físico no qual estamos inseridos.

As constatações sobre a importância do brinquedo como propulsor do desenvolvimento foram defendidas por Vygotsky (2007), que afirma que a influência do brinquedo no desenvolvimento da criança é enorme, uma vez que fantasia e realidade se realimentam e possibilitam o estabelecimento de conceitos e relações. Ao brincar, a criança não está só fantasiando, mas também ordenando o real, fato que possibilita a ressignificação de suas diversas experiências cotidianas. Assim, a imitação e o faz-de-conta são atividades lúdicas que permitem a reconstrução interna daquilo que é observado externamente e, assim, através de uma imitação significativa as crianças são capazes de realizar ações que ultrapassam o limite de suas capacidades. Portanto, o lúdico deve ocupar um lugar central na proposta da educação infantil, correspondendo às necessidades e possibilidades de qualquer criança.

Ao considerar a importância da identificação precoce dos chamados indivíduos de risco³ para a prevenção do atraso no desenvolvimento cognitivo e socioemocional, Martinez (2007) afirma que a ação preventiva pode se dar em três níveis: prevenção primária, secundária e terciária. Para a autora, a creche caracteriza-se como um dos locais por excelência da ação preventiva primária, uma vez que esta visa reduzir a incidência de determinadas condições de excepcionalidade na população através da identificação, remoção ou redução de fatores de risco que produzem tais condições. Essa pesquisa sobre as práticas de recreadoras de Educação Infantil em duas creches públicas que atendem famílias de baixa renda revelou a ineficiência das professoras em prover oportunidades para as crianças aprenderem e praticarem habilidades motoras e cognitivas. As interações estabelecidas com as crianças eram, geralmente, de cunho não-verbal e tinham um caráter mais assistencial do que educativo, uma vez que as recreadoras dedicavam mais tempo às atividades de transição (preparação das crianças e dos materiais para a atividade seguinte) e prestação de cuidados

³ Segundo Martinez (2007), as crianças em situação de risco são aquelas que, devido a determinadas condições físicas e sociais que produzem a sua excepcionalidade, têm maior probabilidade de apresentar distúrbio ou atraso no seu desenvolvimento. Tais fatores de risco podem ser identificados antes, durante e após o nascimento da criança, e têm diversas origens. As de caráter biológico variam desde as anomalias cromossômicas e erros inatos do metabolismo, passando por infecções viróticas e desnutrição da mãe até exposição à radiação e outros elementos químicos e traumatismos no parto. Já os fatores psicossociais associados à excepcionalidade, conforme Ramey & Finkelsteins (1981) e Sameroff & Fiese (1990), envolvem variáveis demográficas (ocupação dos pais, baixo nível intelectual e de escolaridade da mãe, doença mental crônica da mãe, ordem de nascimento da criança, tamanho da família e desorganização familiar) e processuais (rigidez de atitudes, crenças e valores da mãe quanto ao desenvolvimento da criança, ansiedade materna, organização inadequada do ambiente físico e temporal do lar, práticas educativas autoritárias, falta de suporte familiar, sentimento de falta de controle dos eventos da vida por parte dos pais, eventos estressantes da vida e redução das interações afetivas positivas da mãe com a criança durante a primeira infância).

físicos do que às atividades lúdicas e pedagógicas. Esse estudo enfatizou a importância do adulto (educador e familiares) na escolha dos materiais escolares, na organização no ambiente de sala e no planejamento e execução de atividades pedagógicas (estruturadas ou livres) que levem em consideração as necessidades, possibilidades e os desejos de cada criança. A referida pesquisa ressalta, por fim, o papel da intervenção precoce na prevenção de situações que possam barrar a aprendizagem das crianças com deficiência.

Santos, Passos & Rezende (2007) também destacam a importância de um programa de estimulação a ser desenvolvido com crianças com deficiência visual tanto na escola comum como no ambiente familiar. Para os referidos autores, tal procedimento poderá auxiliar e ampliar o repertório de experiências corporais das crianças com deficiência visual, destacando, portanto, que a atividade psicomotora deve fazer parte do currículo da educação infantil.

Carvalho (2007) investigou a relação das práticas pedagógicas com o funcionamento social do grupo-classe, nos quais tinham alunos com deficiência intelectual incluídos. Tal pesquisa constatou que devido a algumas atitudes docentes de tolerância, proteção, permissividade e pouca cobrança aos alunos com deficiência intelectual, as professoras estabeleciam uma separação entre criança com e sem deficiência, fato que ocasionava situações de discriminação. Ainda segundo a autora, Em sala de aula, o apoio individual às crianças com deficiência era dificultado pelo elevado número de alunos e pela inexistência de um monitor ou auxiliar na educação infantil. As professoras demonstravam uma carência no que diz respeito à formação profissional.

A referida autora ressalta a necessidade da realização de pesquisas do tipo ação, isto é, que promovam intervenções nas escolas a fim de aproximar-se, ao máximo, de suas realidades e, dessa forma, propor mudanças qualitativas em suas práticas, contemplando os professores da educação infantil no tocante à sua formação, aos conhecimentos sobre adequação curricular, organização física e social dos espaços escolares, bem como a mediação pedagógica na relação criança-criança. Além disso, essa investigação também aponta para a importância do desenvolvimento de estudos empíricos que indiquem metodologias que visem investigar quais as interações sociais mais efetivas no contexto da escola inclusiva.

Ao ocupar o segundo lugar na lista das categorias mais contempladas nas pesquisas de natureza empírica, a *Interação Social* é anunciada nas publicações que justificam a relevância dada ao processo de inclusão nas escolas comuns, tendo em vista os benefícios que a interação no contexto da diversidade pode favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem de

todos os atores envolvidos, não só no que diz respeito à socialização, mas também aos ganhos cognitivos que a mesma proporciona.

Carazas (1997) investigou a influência da solicitação do meio no desenvolvimento intelectual das crianças cegas e demonstrou que é possível a socialização e a integração desses sujeitos no contexto da Educação Infantil. Segundo Carazas, o atraso cognitivo dessas crianças é causado justamente pela ausência de solicitação do meio. Para o referido autor, a criança cega pode e deve desenvolver-se na escola comum. Para isso deverão ser proporcionados os meios que permitam a construção do conhecimento, criando relações entre acontecimentos e objetos com os quais a criança deverá interagir cotidianamente. Os brinquedos e as brincadeiras são excelentes estratégias que contribuem para a formação de conceitos e apreensão do mundo. A atividade lúdica exerce um importante papel para a aprendizagem da criança cega, uma vez que lhe ajuda a explorar o meio, como também adaptar-se pelo controle e coordenação de movimentos.

Com o objetivo de investigar e analisar os episódios interativos entre crianças com e sem deficiência, Zortéa (2007) identificou alguns modos de socialização entre os alunos de uma escola de Educação Infantil. O estudo constatou que a maioria das crianças ficava mais a vontade para estabelecer relações entre si, entrar em conflito, negociar, enfim, interagir intensamente durante as brincadeiras coletivas que não eram tão supervisionadas pelo olhar docente. Tal fato refletia nas intervenções pedagógicas, uma vez que pelo fato de não acompanhar na íntegra as relações grupais e não ter “tempo” ou disponibilidade de escutar as crianças, as professoras tinham o costume de recortar um episódio interativo entre os alunos e fazer suas próprias interpretações. A autora destaca ainda que “(...) o foco da observação das educadoras parecia, de um modo geral, muito mais centrado em evitar, interromper ou cessar possíveis conflitos entre as crianças”. (p. 211). Portanto, esse estudo aponta para uma real necessidade e importância de atenção às relações estabelecidas entre as crianças. O papel do professor deverá ser o de desenvolver um olhar mais próximo para cada aluno seu, buscando encontrá-los além de suas aparências, escutando-o cotidianamente dentro de um contexto sem recortes e isolamento de fatos. Assim, o seu fazer docente terá muito mais significado, pois irá ao encontro das reais necessidades e possibilidades de cada aluno, que projetarão caminhos para um ensino de qualidade. Nas palavras de Zortéa, “parece que as próprias crianças podem nos ajudar a encontrar este lugar que podemos ocupar junto com elas”. (p. 214)

Ao estudar por que e quais as relações estabelecidas no cotidiano escolar podem beneficiar o desenvolvimento e a aprendizagem de alunos com deficiência em escolas comuns, Amaro (2004) evidenciou a importância da observação e da reflexão docente no

cotidiano escolar para que a diversidade seja respeitada. Ou seja, destacou a necessidade da construção de instrumentos que ajudem o professor a compreender as necessidades dos alunos, a realizar intervenções e avaliações em favor do progresso dos mesmos. Além disso, demonstrou a importância do estabelecimento de relações de interdependência para que uma educação inclusiva seja possível.

Joaquim (2005) também estudou as interações estabelecidas entre professora e criança em creches com crianças com deficiência incluídas. A pesquisa apontou como resultado principal que não havia muita diferença em relação às formas de interação que a professora estabelecia com os bebês ditos *normais* e com aqueles com atraso no desenvolvimento. No entanto, quando havia distinção nos modos de interagir com a criança, isso se dava devido ao tipo de atividade proposta e/ou à idade da criança. Nas relações observadas, percebeu-se a influência que tanto o bebê exerce sobre a professora como esta exerce sobre o comportamento daquele, ou seja, existe uma reciprocidade de influências presentes na relação adulto-criança, envolvidas por um movimento de vai-e-vem, ação e reação. Os dados dessa pesquisa permitem a conclusão de que

mais do que as características do desempenho dos bebês (dentro ou fora das pautas de desenvolvimento previstas) é o ambiente geral, a natureza das atividades e a sensibilidade do professor ao desempenho dos bebês que favorecem ou não interações. (p. 70)

Os estudos sobre as *Concepções docentes* (Buffa, 2002; Drago, 2005; Guasselli, 2005; Albuquerque, 2007; Pereira-Silva & Dessen, 2007; Falkenbach, Chaves & Nunes & Nascimento, 2007; Tenor, 2008) revelam os dizeres e as representações sociais dos professores acerca dos seus alunos com deficiência. Os resultados indicam que a maioria das professoras se mostra a favor da inclusão, embora façam algumas objeções e exigências sobre a sua efetivação como a redução do número de alunos por turma, o apoio das salas de recursos e orientação/acompanhamento de profissionais especializados, bem como o acesso aos recursos e serviços necessários para o desenvolvimento de uma prática pedagógica inclusiva. Uma outra percepção muito comum dos professores é a falta de expectativa na capacidade sócio-cognitiva dos alunos com deficiência, aspecto que provoca o desencadeamento de estratégias de ensino que, de forma equivocada, acabam negando-se ajudar as crianças com deficiência a superar as barreiras que impedem sua aprendizagem, além de reforçar a deficiência, deixando e acostumando as crianças a ocuparem um lugar de passividade diante do mundo, eliminando, inclusive, os rudimentos de habilidades que elas ainda possam ter. O papel que o professor deve assumir enquanto mediador do conhecimento deve ser justamente

o contrário, isto é, ele deve sim acreditar na capacidade dos alunos e desenvolver neles o que lhes falta. Para isso, a escola deve deixar de lado um certo ideal de aluno, professor e família, para, então, trabalhar com o aluno, o professor e a família reais daquele contexto, que possuem características específicas e, portanto, necessidades e possibilidades que devem ser valorizadas ao invés de negadas. Nas falas das professoras ficou também evidenciado que a família caracteriza-se enquanto fonte principal de apoio às crianças com deficiência, ou seja, a parceria família-escola deve estreitar em prol de uma efetiva inclusão.

O tema *Formação de professores* perpassa quase que todos os outros temas, uma vez que sempre é citado como uma necessidade urgente e importante para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Para uma percepção de como é tratado esse tema agrupei aquelas pesquisas que abordaram de forma mais direta a questão da formação do professor no contexto da diversidade, além de acompanharem as influências dessa formação no cotidiano escolar.

Santos, Lauro, Cardoso e Marques (2001) realizaram uma pesquisa-ação cujo objetivo central consistia na constituição de uma Educação Inclusiva, a partir de uma proposta de extensão voltada para a formação em serviço dos profissionais da educação infantil. Os dados apontados revelam uma transformação no cotidiano da creche, isso devido ao deslocamento do foco das intervenções pedagógicas, pois as professoras passaram a levar em consideração as características do aluno e do seu processo de aprendizagem e não mais somente da deficiência como sua característica única.

Dall'Acqua (2007) realizou uma pesquisa participante em Centros de Educação e Recreação (CERs) da rede municipal para investigar as necessidades de duas professoras itinerantes⁴ que atuavam com crianças de baixa visão em uma sala comum de educação infantil e outra de berçário. Foi realizado um trabalho cooperativo entre professora itinerante, professora da classe comum e pesquisadora, por meio do qual foi realizado um acompanhamento diário e sistemático das práticas pedagógicas com os alunos com deficiência visual. Diante das mudanças percebidas no repertório de habilidades dos alunos, as professoras tornaram-se mais confiantes e passaram a investir cada vez mais no planejamento e na realização de atividades que promovessem uma aprendizagem significativa das crianças. Enfim, a formação dada aos sujeitos da referida pesquisa levou em consideração a importância da reflexão da prática docente para a sua reesignificação, considerando os princípios que regem/norteiam uma educação inclusiva.

⁴ O professor itinerante é aquele responsável por acompanhar/orientar os alunos com necessidades educativas especiais no que se refere ao processo ensino-aprendizagem no âmbito da escola comum

As pesquisas sobre as ações pedagógicas na diversidade quase sempre atribuem uma importância singular à *Relação escola-família*, uma vez que afirmam que o estreitamento dessa relação pode contribuir significativamente para a inclusão efetiva do aluno/filho com deficiência. Ao estabelecer uma parceria com a família, a escola tem a possibilidade de conhecer melhor os seus alunos e os contextos nos quais os mesmos vivem, traçar metas e planos que levem em consideração as realidades familiares, bem como dar significado e continuidade às práticas desenvolvidas pelos professores frente às crianças com deficiência. Ao interagir com o ambiente escolar, as famílias passam a ter mais acesso aos conhecimentos sobre a proposta da escola, o cotidiano escolar e, principalmente, o modo como seus filhos vêm se desenvolvendo como aluno. Munhoz (2003) estudou sobre a contribuição das famílias para as possibilidades de inclusão da criança com Síndrome de Down e apontou como resultados o fato de que a maioria das famílias acredita na inclusão dos seus filhos em escolas comuns. No entanto, foram identificadas algumas diferenças no que diz respeito a essa crença, uma vez que os pais que mais acreditam na inclusão são aqueles que têm filhos menores de dez anos de idade e que, desde pequenos, recebem algum tipo de atendimento especializado. “O fato de a criança ter participado de atividades de estimulação contribuiu para a melhoria da confiança na capacidade adaptativa do filho pelos pais”. (p.109). O estudo também indicou que os pais mais jovens, com filhos ainda pequenos, demonstravam um nível de conhecimento mais elevado, fato que influenciava na consciência dos seus direitos como cidadãos. Enfim, a autora sugere o envolvimento dos pais com o desenvolvimento dos seus filhos, a responsabilidade de mediar qualitativamente às situações interativas e, acima de tudo, acreditar e investir na capacidade dessas crianças.

O acompanhamento especializado também perpassa a dimensão do ato de ensinar, visto que o apoio de profissionais do atendimento educacional especializado⁵ dentro do contexto escolar é frequentemente apontado pelos professores como uma necessidade urgente para o redimensionamento de suas práticas e, sobretudo, para a inclusão verdadeira dos alunos com deficiência em salas comuns de ensino. A pesquisa de Silva (2008) revela que existem possibilidades de contribuição do professor especialista de apoio (PEA) que atua na Sala de Recursos Multifuncionais para o desenvolvimento de uma prática inclusiva e de qualidade na educação infantil. Entretanto, os dados retrataram a necessidade de uma formação continuada

⁵Atendimento Educacional Especializado é um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (SEESP/MEC/2008). O AEE é realizado no espaço da sala de recurso multifuncional por um professor especialista, sendo este serviço ofertado, preferencialmente, na escola comum onde o aluno frequenta.

tanto para os professores das salas comuns como para aqueles das salas de recursos multifuncionais, uma vez que, ao assumirem um perfil de professor-pesquisador, todos devem rever seus papéis, seus procedimentos e atitudes diante dos alunos com deficiência, e assim, pensar em estratégias de ensino mais significativas para esses alunos. A parceria e o trabalho cooperativo devem permear a rotina escolar.

A organização do trabalho pedagógico pauta-se, principalmente, no projeto político pedagógico da escola e no *Currículo* previsto para os diversos segmentos do ensino. Amaral (2006) fez uma análise do currículo moldado pelas práticas pedagógicas após a inclusão de crianças com deficiência em uma escola de Educação Infantil da rede regular de ensino. Nesse estudo foi evidenciada uma mudança nos modos de ensinar a partir da entrada e permanência de crianças com deficiência em salas de aula. Nesta pesquisa aparece a flexibilidade curricular

no sentido de trabalhar determinados conteúdos e outros não, obedecendo o nível de aprendizagem da criança com NEES, a trabalhar outras alternativas metodológicas que abrangessem o universo das crianças com peculiaridades mais evidentes (AMARAL, p.114)

Tal flexibilidade é tida como uma exigência para o desenvolvimento de um ensino que contemplasse as peculiaridades de cada aluno. Ou seja, as professoras tentaram compatibilizar seus planejamentos e suas estratégias de ensino com o nível e ritmo de aprendizagem das crianças. Segundo Amaral (2006), “a prática do professor mostra como o currículo pode ser dinâmico, flexível e pautado pela cultura profissional do professor. Ele é um elemento ativo dos múltiplos processos que são inerentes ao currículo”. (p. 105-106)

Para Sacristàn (2000) o professor assume uma significativa importância na modelagem do currículo a partir de suas práticas e é, justamente, o resultado desse processo que acarreta a criação de novas práticas. Isso é: a influência entre currículo e prática é recíproca, eles se complementam.

A *acessibilidade aos espaços da escola* da escola também consiste em um tema que pode influenciar a dinâmica da prática docente. Carvalho (2008), por exemplo, realizou um estudo sobre a arquitetura de uma escola infantil, buscando identificar se a mesma oferecia espaços inclusivos. Seus resultados indicaram que os edifícios escolares não eram apropriados para receber e acolher com conforto as crianças sejam elas ditas normais ou com deficiência. As salas não ofereciam ambientes propícios para o desenvolvimento de atividades típicas na educação de crianças pequenas. A referida autora sugere, então, a construção de um projeto arquitetônico considerado básico e importante para espaços escolares infantis inclusivos.

Para que a criança, principalmente a que possui necessidade especial, possa se desenvolver, relacionar-se com outras crianças e professores, ela necessita de um ambiente que seja propício para que essas relações aconteçam. (Carvalho, 2008, p. 287)

Bredariol (2006) também enfatiza o ambiente físico educacional como importante aliado da escola inclusiva, e afirma que a maioria dos sujeitos da sua pesquisa – professores de educação infantil – reconhecem tal importância, no entanto, demonstra dificuldades para descrever as funções dos diferentes recursos pedagógicos utilizados a partir da organização espacial da sala de aula. Conforme a autora, numa escola inclusiva, faz-se necessário um educador flexível em um ambiente flexível.

Entre os principais resultados de todos esses estudos está a fragilidade das ações pedagógicas: resistência e insegurança com relação à inclusão, falta de compromisso e conhecimento do professor, apego às formas tradicionais de ensino, entre outros aspectos que evidenciam a necessidade urgente de conduzir as escolas a uma reflexão contínua sobre o fazer docente diante da diversidade, tornando-a um valor pedagógico e não um problema.

Considerando o compromisso que a universidade estabelece com a sociedade, o desenvolvimento de práticas de pesquisas nas escolas, especificamente, na sala de aula, torna-se fundamental quando se discute a educação inclusiva, uma vez que a mesma alarma a urgência de transformações na cultura, na política e na prática escolar no contexto das diferenças, fato que solicita um profundo e detalhado conhecimento sobre o meio em que vive a comunidade escolar. É preciso, portanto, o desenvolvimento de estratégias metodológicas que permitam o pesquisador conhecer e vivenciar de perto as dificuldades enfrentadas pelos professores, identificar suas competências docentes para com um olhar criterioso e compreensivo, estabelecer uma relação de cooperação, traçar metas e trilhar caminhos que busquem minimizar as barreiras que impedem todas as crianças aprenderem.

Pensar em uma educação infantil inclusiva incita-me à investigação e reflexão sobre como o discurso das professoras estão presentes em sala de aula e nas suas práticas pedagógicas. É de suma necessidade pensar em estratégias de investigação que busquem identificar quais aspectos do discurso das professoras mais aparecem na sua prática em uma sala de aula com crianças com NEE incluídas.

Assim, algumas questões induzem meu espírito investigativo a buscar estratégias científicas para aproximar-me de possíveis “respostas”. As questões que norteiam o presente estudo para o diagnóstico das práticas docentes são:

– O que pensam as professoras sobre a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil?

- As ações pedagógicas das professoras da Educação Infantil são coerentes com seus discursos?
- A presença do aluno com deficiência interfere nas práticas da professora da Educação Infantil? Como? Por quê?
- Quais as estratégias de diferenciação do ensino que o professor desenvolve em sala de aula? Quais delas possibilitam o desenvolvimento de uma prática inclusiva? Quais provocam situações de exclusão?

A partir desses questionamentos, elenquei os seguintes objetivos para a presente pesquisa:

1.1 Objetivo Geral

Investigar como acontecem as práticas pedagógicas de uma professora em salas de aula com alunos que têm deficiência.

1.2 Objetivos Específicos

- Identificar as dificuldades e potencialidades das práticas pedagógicas de uma professora da Educação Infantil em salas de aula com alunos apresentando deficiência;
- Comparar o discurso e a prática de uma professora da educação Infantil no que se refere à concepção de infância, educação inclusiva e práticas pedagógicas, seguindo as categorias estabelecidas pelo governo brasileiro para mensurar a qualidade de educação infantil;
- Investigar como acontecem as práticas pedagógicas que possibilitam a inclusão/exclusão da criança com deficiência em turmas de Educação Infantil.

Considerando que as práticas serão analisadas em uma instituição de ensino infantil brasileira, usei como instrumento de validação do meu olhar sobre as práticas das professoras a ECERS-R⁶, instrumento utilizado pelo governo para avaliar a situação atual das escolas de educação infantil em todo o Brasil. Além de poder comparar o desempenho da professora com uma média nacional, optei por essa escala pois durante as disciplinas de mestrado pude passar por um treinamento teórico e prático para o uso do instrumento.

Diante do exposto nos próximos capítulos apresentarei as concepções encontradas na literatura sobre:

⁶Escala de Avaliação de Ambientes de Educação Infantil (ECERS-R), traduzida e normatizada por Campos, Espósito, Bhering e Abuchaim (2009).

- Educação inclusiva e práticas pedagógicas, para ter uma compreensão situada da fala da professora;
- Formação de professores, pois as práticas efetivadas pela professora observada tem como base sua formação profissional;
- Sobre a Educação Infantil.

Em seguida, apresentarei o capítulo da metodologia onde demonstro que o estudo de caso é o método mais adequado para atingir meus objetivos, assim como explico o formato da entrevista e das observações, assim como apresento a ECERS-R com maiores detalhes.

No capítulo de análises mostrarei que o discurso da professora antagoniza infância (“espaço de brincadeiras”) e educação infantil (“espaço preparatório para ensino fundamental”). Em cada categoria da escala, detalhadamente discutida, esse antagonismo estará presente, em práticas distorcidas, permeadas por um desejo de mudança, de trabalhar o coletivo com alcance individual, mas que simplesmente repetem atividades de lápis e papel, descontextualizadas.

O capítulo final traz as minhas principais conclusões com esse estudo que me proporcionou uma aproximação com a docente que se estendeu para além dos períodos de observação. No entanto, tal relação situou-se somente em dois contextos: (1) contexto de distanciamento entre pesquisador e objeto ou (2) relação informal de amizade. Esses contextos não parecem ter mobilizado nenhuma mudança em suas práticas. Acredito que para mudanças seriam necessárias intervenções onde a professora pudesse ser confrontada com o antagonismo presente em suas concepções, ser mobilizada a mudar sua compreensão da educação infantil e repensar em práticas pedagógicas que diversifiquem os conteúdos e os meios de trabalhá-los.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para a fundamentação desse estudo, optei por um enfoque sócio-interacionista, baseado nas ideias de Vygotsky como referência na discussão sobre o papel mediador da cultura na constituição do modo de funcionamento psicológico do indivíduo e o processo de internalização de conhecimentos e significados elaborados socialmente. Tais pressupostos servirão de base para as discussões sobre as práticas pedagógicas no contexto da inclusão, uma vez enfatizada a atenção e valorização dada à educação por essa teoria.

Ao desenvolver estudos sobre os aspectos tipicamente humanos do comportamento (funções psicológicas superiores), Vygotsky elaborou hipóteses sobre como essas características se formaram ao longo da história humana e como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo. Sua teoria psicológica é marcada profundamente pela importância que atribui à cultura no desenvolvimento do indivíduo, uma vez que a mesma é capaz de ampliar as potencialidades humanas, evidenciando a plasticidade do cérebro humano, isto é, seu poder de adaptação ao meio em que vive.

Na interação com o outro, o homem é envolvido em um processo de desenvolvimento-aprendizagem, mediado pelo uso de instrumentos e signos, por meio dos quais os processos psicológicos mais complexos começam a se formar. Nesse sentido, a teoria vygotskiana mostra-se atenta à educação escolar como fator fundamental para o desenvolvimento integral da criança. A escola tem um papel específico na vida do sujeito, pois, ao dispor de um ambiente heterogêneo, propicia a ampliação das suas redes de relações interpessoais, bem como oportuniza o desenvolvimento de conteúdos, procedimentos e atitudes que favorecem a sua aprendizagem. É por meio da escola que a criança passa a ter acesso ao conhecimento acumulado cultural e historicamente. Rego (2003) apoia-se nas ideias de Vygotsky para afirmar que a escola representa o elemento imprescindível para a realização plena do desenvolvimento dos indivíduos já que promove um modo mais sofisticado de analisar e generalizar os elementos da realidade: o pensamento conceitual.

Portanto, se concordamos que a escola assume um significativo lugar no desenvolvimento do sujeito, logo, a exclusão escolar aponta para um problema de grande relevância social, uma vez que nega à criança *diferente* (por não enquadrar-se nos padrões ditos normais pela sociedade) o seu direito de aprender e desenvolver-se por meio de novas interações, bem como apropriar-se do conhecimento formalmente organizado pela cultura que a envolve. Vygotsky destaca o conceito de mediação, que está relacionado ao construtivismo sócio-histórico, entendendo que a construção do conhecimento se dá por meio das interações

sociais. Nesse processo, a mediação acontece entre o sujeito e o objeto de conhecimento. O sujeito não aprende por si só; ele precisa se relacionar com os outros e com o mundo físico. Essa relação pode ser direta ou mediada; direta quando a pessoa age diretamente com o objeto e, mediada quando existe um mediador dessa relação, o qual pode ser desempenhado por um professor ou por uma ferramenta cultural (signos/palavras). O que Vygotsky levanta como importante é o fato das relações mediadas serem mais significativas, uma vez que proporcionam a troca de experiências, as intervenções, a internalização de atitudes e procedimentos de aprendizagem.

Diante da importância atribuída à escola, percebe-se, nas idéias vygotskianas, um destaque também para o papel do professor como mediador das interações entre os alunos e destes com o conhecimento. A qualidade da aprendizagem discente está associada, principalmente, ao modo como o professor pensa e desenvolve o ensino. É o professor que dispõe de elementos pedagógicos para mediar as relações entre os alunos e destes com o conhecimento.

Para compreendermos a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, a teoria vygotskyana afirma que é necessário ultrapassarmos a simples determinação dos níveis de desenvolvimento, chegando-se à zona de desenvolvimento proximal (ZDP)⁷, que consistirá numa valiosa ferramenta docente para uma significativa intervenção que auxiliará na aprendizagem do aluno. Nas palavras de Vygotsky (2007), o aprendiz é o responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal, na medida em que, em interação com as outras pessoas, a criança é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que, sem ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer. Dessa forma, esses processos se internalizam e passam a fazer parte das aquisições do desenvolvimento individual. É por isso que Vygotsky afirma que “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã”. (p. 98).

Nas escolas, na vida cotidiana e até em pesquisas sobre o desenvolvimento infantil, costuma-se avaliar a criança somente no seu nível de desenvolvimento real. Supõe-se que somente o que ela é capaz de fazer sozinha é que é representativo de seu desenvolvimento. Entretanto, essa ideia equivocada acaba por provocar o desenvolvimento de um ensino incoerente com o desenvolvimento e a capacidade de aprender da criança. Para Rego (2003),

⁷ Vygotsky ao abordar o processo de conhecimento humano divide a constituição da aprendizagem em 3 níveis: Desenvolvimento real – aprendizagem que a criança já consolidou e consegue resolver os problemas surgidos sozinha; Desenvolvimento Potencial – a possibilidade imensurável do quanto cada um de nós pode aprender, mas ainda não é capaz de realizar; Zona de Desenvolvimento Proximal – nível intermediário entre o DR e o DP, são habilidades que a criança é capaz de mobilizar somente com a ajuda de outras pessoas, ou seja, ainda não está consolidada, mas as intervenções já possibilitam o trabalho com esses conceitos.

“ensinar o que o aluno já sabe ou aquilo que está totalmente longe da sua possibilidade de aprender é totalmente ineficaz”. (p. 108).

Ao valorizar a heterogeneidade como um elemento fundamental nas interações sociais, Vygotsky contribui para um maior entendimento não somente sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino regular, mas também sobre os benefícios que a interação entre os diferentes pode proporcionar. Assim, ao mediar as aprendizagens no contexto das diferenças, o professor precisa atentar-se para o desenvolvimento de estratégias que motivem o diálogo e a cooperação entre o grupo, na busca da construção do conhecimento. Além disso, o respeito aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagens devem ser levados em consideração no momento de planejar e executar as intervenções pedagógicas.

Para Vygotsky o ensino não é o único fator responsável por alargar os horizontes da Zona de Desenvolvimento Proximal. Ao utilizar o termo brinquedo num sentido amplo, referindo-se à atividade, ao ato de brincar, o referido autor considera-o uma importante fonte de promoção de desenvolvimento. A brincadeira de faz-de-conta é privilegiada em sua discussão sobre o papel do brinquedo no desenvolvimento.

No início da idade pré-escolar, quando surgem os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, e permanece ainda a característica do estágio precedente de uma tendência para a satisfação imediata desses desejos, o comportamento da criança muda. Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo. (Vygotsky, 2007, p. 108-109)

De acordo com o pensamento vygotskyano, brinquedo não significa somente prazer, parece-lhe ser, também, uma necessidade da criança ao interagir com o mundo. Para ele, a criança brinca pela necessidade de agir em relação ao mundo dos adultos e não apenas ao universo dos objetos a que ela tem acesso. Nesse ponto, o referido autor destaca que

(...) se ignorarmos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio do desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos. (p. 108)

Ao estabelecer uma relação íntima entre o brincar e o desenvolvimento, Vygotsky afirma que a imaginação não está presente na criança muito pequena (com menos de 3 anos de idade), pois ela tende a querer satisfazer seus desejos de forma imediata (e não daqui há alguns dias) e sua ação é determinada pelo campo visual, isto é, os objetos dominam a sua

ação, eles ditam a ação. Através do brinquedo, a criança passa a atuar numa esfera cognitiva que depende de motivações internas. Ele fornece uma situação de transição entre a ação da criança com objetos concretos e as suas ações com significados. Fator importante para o desenvolvimento da criança, pois a mesma começa a compreender uma definição funcional de conceitos ou de objetos, e as palavras passam a se tornar parte de algo concreto.

O brinquedo atua como criador de uma zona de desenvolvimento proximal (ZDP), uma vez que ao brincar a criança age de uma forma diferente da vida real, “é como se ela fosse maior do que é na realidade”. (Vygotsky, 2007. p. 122). Assim, o brinquedo vai despertar aprendizagens que se desenvolverão e se tornarão parte das funções psicológicas consolidadas do indivíduo. Além de desenvolver a curiosidade, a iniciativa e a autoconfiança, proporcionando o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração.

Vygotsky destaca o caráter central do brinquedo na vida da criança, indo além das funções de exercício funcional, de seu valor expressivo, de seu caráter elaborativo. Para ele, o brinquedo parece estar caracterizado como uma das maneiras da criança participar na cultura, é sua atividade cultural típica, como o será em seguida, quando adulto, o trabalho. Com isso, é possível entender que o brincar auxilia a criança nesse processo de aprendizagem. Ele vai proporcionar situações imaginárias em que ocorrerá o desenvolvimento cognitivo e irá proporcionar, também, fácil interação com pessoas, as quais contribuirão para um acréscimo de conhecimento. Ao brincar, a criança não está só fantasiando, mas também ordenando o real, fato que possibilita a ressignificação de suas diversas experiências cotidianas. Não podemos nos esquecer de que para ele, a imitação, o faz-de-conta, permite a reconstrução interna daquilo que é observado externamente e, portanto, através da imitação são capazes de realizar ações que ultrapassam o limite de suas capacidades.

Na sua teoria, Vygotsky contribui bastante com a discussão sobre o brinquedo, mostrando que ele não é o aspecto predominante da infância, mas um fator muito importante no desenvolvimento; como também demonstrando o significado da mudança que ocorre no desenvolvimento do próprio brinquedo, de uma predominância de situações imaginárias para a predominância de regras e mostra as transformações internas da criança que surgem em consequência do brinquedo. O brincar satisfaz certas necessidades da criança e que essas necessidades são distintas em cada fase da criança, pois vão mudando no decorrer de sua maturação. Com isso, o brincar toma novos contornos, modificando-se, também, para atender às novas necessidades que vão surgindo no contexto da criança.

Nesse sentido, Brougère (2006) chama atenção para o papel que o brinquedo desempenha na impregnação cultural da criança.

A infância é, conseqüentemente, um momento de apropriação de imagens e de representações diversas que transitam por diferentes canais. As suas fontes são muitas. O brinquedo é, com suas especificidades, uma dessas fontes. Se ele traz para a criança um suporte de ação, de manipulação, de conduta lúdica, traz-lhe também, formas e imagens, símbolos para serem manipulados (pág. 40-41).

Torna-se relevante aqui destacar a concepção de criança com a qual estamos trabalhando, pois ao estudar a educação infantil no Brasil, Kramer (1995) já nos alerta que o conceito de infância se diferencia de acordo com a condição social familiar e os processos vividos pela criança em seu desenvolvimento e constituição como pessoas. Dessa forma, não só as mudanças sociais temporais em nossa sociedade definem nosso olhar sobre a criança, mas também o papel que ocupam em suas famílias.

Vygostsky (1991) também ressalta a importância de uma compreensão crítica do contexto social para sabermos com que criança se está trabalhando, para que nossos estudos e intervenções alcancem suas potencialidades e possibilitem a apropriação de conteúdos que tenham significado na sociedade a qual essas crianças pertencem.

Dessa forma, estuda-se aqui uma infância socialmente situada, sem uma busca pela compreensão supostamente correta da mesma, mas sim buscando revelar a criança com a qual a educação infantil e inclusiva trabalha.

Os postulados vygostskyanos nos remetem a uma reflexão intensa e contínua sobre a escola que temos e aquela que desejamos ser ideal para nossas crianças. Faz-se urgente pensar na construção de um espaço no qual se estabeleçam relações de respeito, cooperação e criatividade, bem como momentos de trocas, conflitos e transformações de uma prática excludente para uma verdadeiramente inclusiva.

Ao fundamentar-se em tais idéias teóricas, a presente pesquisa se apoiará em dois eixos/categorias conceituais:

- Educação Infantil e Inclusão Escolar.
- Práticas Pedagógicas e Formação Docente no contexto das diferenças.

2.1 Por uma Educação Infantil Inclusiva

Nós saberemos que a educação inclusiva foi completamente atingida quando designações como “escola de inclusão”, “sala de aula inclusiva”, “o estudante de inclusão” já não fizerem parte de nosso vocabulário educacional. A inclusão somente sobrevive como um assunto enquanto alguém é excluído. (Giangreco, 1997, p. 194)

A citação acima nos estimula uma reflexão sobre o conceito de educação inclusiva, uma vez que, cotidianamente, estamos escutando expressões de alunos do curso de Pedagogia e/ou professores (*Não gosto da Educação Inclusiva! Não sei trabalhar com esse tipo de educação. A minha escola não está preparada para trabalhar com a Educação Inclusiva.*), fato que revela o equívoco ainda existente sobre o que realmente significa ser (ou não) uma escola inclusiva.

A presente pesquisa parte da ideia de que a educação inclusiva é, acima de tudo, aquela educação que busca criar condições para a aprendizagem de todos os alunos, acolhendo as diferenças como um valor pedagógico. A inclusão escolar não está relacionada somente ao ambiente no qual estão inseridos alunos com deficiência. Ela é, fundamentalmente, um processo que se baseia nos princípios da diversidade e assegura o direito que cada um de nós temos: o acesso a uma escolarização de qualidade. Logo, pensar em uma escola inclusiva denota a transformação de práticas homogeneizadoras (que excluem as ricas possibilidades de interação das diferenças) em espaços acolhedores que, por sua vez, oferecem diversas oportunidades para o desenvolvimento de atitudes de respeito com o outro.

Para se chegar ao nível dessas discussões sobre o conceito de educação inclusiva, foi necessária uma movimentação sócio-histórica decorrente de lutas pelos direitos humanos, especificamente, a favor da igualdade de oportunidades para todos os indivíduos.

A Constituição de 1988 apoiou-se nos fundamentos de cidadania e dignidade para garantir, por meio do seu documento legal, o direito à igualdade (art. 5º), mais especificamente o direito de todos à educação (art. 205 e seguintes). Esse documento veio enfatizar que toda escola deve atender aos princípios constitucionais, os quais tratam as diferenças como um valor pedagógico. Portanto, nenhum aluno pode ser discriminado, excluído ou privado de escolarização em razão de seu gênero, cor, status social, deficiência ou ausência dela.

Na década de 1990, o movimento em prol da inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino ganhou força política com a homologação de importantes documentos legais como a Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), o Plano Decenal de Educação para Todos (Brasil, 1993), a Política Nacional de Educação Especial (1994); Plano Nacional de Educação (2001), entre outros que influenciaram a formulação de políticas públicas a favor da educação inclusiva. A Convenção da Guatemala (promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, a Declaração de Salamanca (Espanha, 1994) e a Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais (Brasil, 1994) ampliaram as idéias de escola para

todos e fortaleceram a luta em prol dessa igualdade de oportunidade, reforçados por importantes conferências mundiais, das quais resultou uma espécie de consenso em torno da necessidade de se garantir educação básica para todos como forma de progresso de todos os países, sobretudo, daqueles onde eram amplas as carências sociais e os entraves ao desenvolvimento econômico. Com isso, a inclusão de todas as crianças, inclusive aquelas com deficiência, passou a ser meta e obrigação do ensino comum.

Seguindo essas lutas e conquistas da Educação Especial no Brasil, em janeiro de 2008, um Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555/2007, teve a incumbência de elaborar a nova Política voltada para a Educação Especial, a chamada Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Essa política vem convidar a sociedade a refletir sobre a escola atual, a fim de identificar as barreiras que impedem a aprendizagem efetiva das crianças com e sem deficiência. Dessa forma, busca assegurar o acesso e a participação ativa de todos os alunos nas escolas regulares de ensino.

De acordo com esse documento, o sujeito é tido como um ser em constante transformação, por estar inserido em um meio com o qual interage constantemente. Sendo assim, as classificações usadas para designar o aluno *especial* devem ser contextualizadas, “não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão”. (Brasil, 2008). Para atender os alunos com necessidades educativas especiais, a Política na perspectiva da Inclusão vem garantir também, além do já foi mencionado, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) transpassando todos os níveis de ensino. Esse tipo de atendimento deve ser ofertado, preferencialmente, na escola regular, no contraturno das aulas, como complemento à educação de crianças com NEE, de forma a identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que permitam a plena participação do aluno, levando em conta suas necessidades específicas.

Segundo a secretária de Educação Especial do Ministério da Educação, Cláudia Dutra, na perspectiva da nova política,

(...) a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica de todas as escolas que são orientadas a partir dos princípios da atenção e valorização das diferenças. Esta concepção rompe com as políticas de fortalecimento das estruturas segregadoras, de classes e escolas especiais que, no modelo de integração, enfatizam o déficit do aluno e a sua capacidade de adaptação (2008).

Portanto, a educação inclusiva aponta para um redimensionamento da educação como um todo, visto que ao destacar a diversidade como um valor pedagógico, uma alerta é

disparada sobre as culturas, políticas e práticas construídas e desenvolvidas no interior da sociedade atual. O discurso de uma educação para todos, legalmente instituído, passa a permear o cotidiano educacional, despertando reflexões acerca de quem cabe nesse *todos* e como fazer para ensiná-los conforme os princípios da educação inclusiva.

Criar uma cultura inclusiva significa construir uma comunidade escolar segura e acolhedora, na qual cada indivíduo seja valorizado e que a igualdade, a aceitação, a cooperação e o respeito mútuo sejam vivenciados por todos os membros envolvidos no processo. Nesse contexto de colaboração, na medida em que a escola desenvolve uma cultura inclusiva, ela vai desenvolvendo ações políticas que são elaboradas a partir de iniciativas que buscam assegurar o direito à educação de toda e qualquer criança. Por sua vez, a cultura e a política da inclusão pressupõem o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem a diversidade e sejam traduzidas em atividades, nas quais os conhecimentos e as experiências dos alunos sejam pontos de partida para as intervenções do professor. Este, juntamente com os serviços de apoio (o Atendimento Educacional Especializado⁸, por exemplo) deverão orquestrar a aprendizagem de cada sujeito, auxiliando-lhes na superação de possíveis barreiras para o seu aprender e encorajando-os a acreditar nas suas próprias capacidades.

Essas dimensões que envolvem todo o processo de construção de uma comunidade inclusiva apresentam-se interligadas e acontecem de forma simultânea, revelando, então, o seu caráter complexo e interativo. Esse novo cenário propõe o resgate da educação como bem social. Ao mesmo tempo em que revela as diversas concepções e compreensões acerca da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, esse paradigma aponta para a necessária reesignificação e reestruturação das práticas pedagógicas, na organização do espaço e do tempo escolar. A escola inclusiva torna-se, portanto, numa valiosa ferramenta de transformação do sistema, da organização e da estrutura do funcionamento educativo.

Conforme entrevista dada pelo ministro da Educação Fernando Haddad, a Folha Online (2009) publicou que o resultado do Censo Escolar da Educação Básica de 2008 chama atenção para o fato de que, pela primeira vez, a quantidade de matrículas de alunos com deficiência nas classes comuns é maior do que nas escolas especiais. Ao todo, 375.772 (52%) alunos com necessidades especiais foram matriculados em classes comuns do ensino regular.

⁸ É um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que minimizem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas, bem como complementa e/ou suplementa a formação do aluno com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Entretanto, Figueiredo (2002) chama atenção para o fato de que a presença da criança com deficiência na escola regular representa um grande avanço no que se refere à democratização do ensino, mas não garante a efetivação de uma política de inclusão.

A simples presença dos alunos com deficiência nas escolas regulares não significa a sua efetiva inclusão. Apesar de declarada como obrigação do governo receber e oportunizar condições reais de aprendizagem para todos os alunos, estatísticas recentes indicam que a gestão da aprendizagem na diversidade compõe um dos maiores problemas enfrentados no âmbito da educação brasileira no século atual.

Propor uma educação inclusiva vai além de receber um aluno com necessidades educativas especiais. O acesso à escolarização extrapola a matrícula, uma vez que implica na apropriação do saber, da aprendizagem e na formação do cidadão crítico. Para Figueiredo (2002), essa reformulação da educação atual se justifica não somente pela necessidade de atender às crianças com deficiência, mas pela constatação de que a escola que temos não está dando conta da maior parte das necessidades de seu alunado.

Sendo assim, é de suma necessidade e urgente que as pessoas que compõem a comunidade escolar (principalmente o professor, importante ator nessa cena) unam-se para que, juntos, possam questionar, refletir e agir a favor da efetivação de uma educação inclusiva, que valorize conviver e aprender com e nas diferenças.

Para Mittler (2003),

A rua de acesso à inclusão não tem um fim porque ela é, em sua essência, mais um processo do que um destino. A inclusão representa, de fato, uma mudança na mente e nos valores para as escolas e para a sociedade como um todo, porque, subjacente à sua filosofia, está aquele aluno ao qual se oferece o que é necessário, e assim celebra-se a diversidade.

Essa nova forma de ver e pensar a educação é reflexo, portanto, de uma nova concepção de criança. Aquela criança pensada na forma de “tábula rasa”, “adulto em miniatura” passa a ser vista como um ser histórico e social, que tem suas características próprias de agir e pensar no mundo. A evolução na legislação, as pesquisas científicas, o aparecimento de instituições de Educação Infantil vêm destacar a importância dada à criança nos últimos anos, principalmente após os anos 90, nos quais ressaltou-se uma discussão sobre a qualidade desse nível da Educação Básica, no qual não somente bastava garantir o acesso das crianças à escolaridade, mas principalmente, oferecer espaços e ensino de qualidade. Mais do que promover o acesso e assegurar a permanência deste alunado na escola, é de suma importância se pensar em como garantir uma educação infantil que respeite a diversidade e

promova a qualidade do ensino oferecido. Este aspecto é objeto de estudo de alguns pesquisadores (Zabalza, 1998; Pascal & Bertram, 1999; Oliveira Formosinho, 2001) que enfatizam a necessidade de se elevar o nível dos serviços educacionais desenvolvidos em centros de Educação Infantil, com o intuito de promover um atendimento de qualidade. Essa importância dada à criança contribui com a ideia de inclusão, de capacidade, de direitos humanos no tocante à educação.

Segundo Soares (2011), “trabalhar a prática pedagógica no contexto das diferenças no segmento da educação infantil passa pelas concepções e representações que os professores elaboram sobre as crianças e a primeira infância” (p. 35-36). Sabemos, portanto, que a forma de pensarmos a criança reflete, direta e indiretamente, na ação que destinamos a ela, ao modo como nos relacionamos com ela, ao que propomos a ela. Se acreditamos que a criança tem suas características específicas, que é detentora de conhecimentos e que aprende por meio das relações sociais e, principalmente, da ação de um mediador (na escola, o professor), certamente iremos propor atividades que considerem seus conhecimentos prévios, que respeitem seu ritmo e estilo de aprendizagem, que provoquem reflexões e conflitos, entre outros procedimentos que garantam uma aprendizagem realmente significativa.

Pautadas nos princípios da educação inclusiva, verifica-se que as experiências educacionais nos primeiros anos de vida da criança desempenham papel importante. A educação infantil é um direito inquestionável de toda criança. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96) e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1997) representam um grande avanço na compreensão do conceito de educação infantil como primeira etapa da educação básica, tornando-se, portanto, um direito social.

As recentes e novas conquistas advindas de leis, decretos, campanhas e programas demandam novas políticas que possibilitem a criação de contextos acolhedores e afetivos favoráveis ao bem estar e à aprendizagem da criança. Nesse sentido, Stainback & Stainback (1999), Hewwakd (1996) & Coor; Tessier & Klein (1996) destacam a importância de se oferecer, o mais cedo possível, às crianças com deficiência um sistema inclusivo de educação, no qual o convívio com as diferenças seja algo enriquecedor e promovedor das aprendizagens.

As idéias de Jensen (1994) enfatizam a garantia dos direitos das crianças como principal critério de qualidade da educação infantil. Para ele, a definição do termo qualidade caracteriza-se de forma relativa, a depender dos valores e das crenças de uma determinada sociedade, portanto, assume um caráter subjetivo. Os serviços de boa qualidade desenvolvem-se dentro de um período longo e contínuo, no qual o processo em si mesmo é mais importante e válido do que a identificação de uma solução estática. Seguindo tais pressupostos, Corrêa

(2003) afirma que “uma forma interessante para pensar a qualidade no atendimento à criança relaciona-se à idéia de garantia e efetivação dos seus direitos, já consagrados universalmente e, do ponto de vista legal, bem definidos”. (p. 91)

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil definem a qualidade como:

- 1) é um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações;
- 2) depende do contexto;
- 3) baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades;
- 4) a definição de critérios de qualidade está constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas. (BRASIL, 2006, v. 1, p.24).

Nessa definição observa-se que, além de reforçar o direito de todos, a qualidade está em constante mudança e intimamente ligada com as condições sociais. Essas condições sofrem grandes alterações quando se trabalha em esfera nacional. O Unicef faz um levantamento no ano de 1999 que cobre o gasto anual que a rede pública de educação infantil realizou com cada aluno, os dados revelam a enorme disparidade regional: no Sudeste esse valor foi de 1.269 reais, já no Nordeste era 560 reais. Observa-se assim que o governo investiu no aluno nordestino menos da metade do valor investido em no aluno do Sudeste (UNICEF, 2005, p. 69). Tal disparidade repete-se quando o objeto de análise são as pontuações obtidas no relatório nacional sobre a qualidade na educação infantil (BRASIL, 2010) onde a cidade nordestina com maior média (Teresina) alcança 2,7 pontos e a cidade avaliada no Sudeste obtém pontuação 3,6, só ficando abaixo do Sul (4,7) e igualando-se à do Centro-oeste. Essas pontuações foram obtidas através da Escala de Avaliação de Ambientes de Pré-Escola (ECERS-R), que também é o norteador das análises do presente trabalho.

Os Indicadores de Qualidade em Educação Infantil (MEC, Brasília, 2009) consiste em um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de educação infantil. A sua aplicação revela-se, portanto, em um precioso momento de reflexão sobre a prática vigente nas escolas e objetiva guiá-las em direção de estratégias que respeitem os direitos de todas as crianças. As dimensões abordadas no documento referem-se ao planejamento institucional, à multiplicidade de experiências e linguagens, às interações, à promoção da saúde, aos espaços, materiais e mobiliários, formação e condição de trabalho das professoras e demais profissionais, bem como à cooperação e troca com as famílias na rede de proteção social. Logo, para a construção de uma educação infantil inclusiva, o instrumento descrito pode contribuir imensamente para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que atenda às diferenças.

A inclusão escolar, portanto, propõe um ensino de qualidade na medida em que, gradualmente, envolve os mais diversos atores do processo numa rede de discussões, trocas e reflexões sobre as estratégias pedagógicas que atendam, essencialmente, aos direitos das crianças.

Zabalza (1998) destaca que o conceito de qualidade pode ser aplicado à educação, a partir do momento em que a escola, o programa ou o professor vinculam-se aos valores considerados ideais e vigentes na sociedade na qual estão inseridos. Pode-se afirmar, também, que os indicadores de qualidade apontam para aqueles resultados de alto nível, isto é, que sejam realmente eficazes e coerentes com a escola que acreditamos ser a ideal para as nossas crianças. Um clima agradável e de satisfação por parte de toda a comunidade escolar também se caracteriza como um dos critérios para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. O referido autor ressalta que a qualidade, pelo menos no que se refere às escolas, não é tanto um repertório de traços que possuem, mas sim algo que vai sendo alcançado. A qualidade é algo dinâmico (por isso faz-se mais alusão às condições culturais das escolas do que aos seus elementos estruturais), algo que se constrói dia-a-dia e de maneira permanente. (p. 32)

Ao discutirem sobre a qualidade nas escolas infantis, Cruz & Holanda (2004) consideram de extrema importância um aprofundamento sobre o caráter teórico e metodológico relacionado à qualidade dos serviços destinados às crianças. As autoras compreendem que a avaliação da qualidade na Educação Infantil não deve focar somente os produtos do processo educativo. A dinâmica desse movimento de transformações é que deve ser considerada, visto que esse cenário tende a ser permeado e aberto às novas concepções e perspectivas. Portanto, uma educação infantil de qualidade só pode ser concretizada a partir do momento em que são respeitados os critérios para um atendimento que respeite os direitos fundamentais das crianças. Aspectos esses que estão em sintonia com os princípios da educação inclusiva.

O documento *Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão*, divulgado pelo Ministério da Educação e Secretaria de Educação Especial no ano de 2004, explica que um ensino na diversidade implica buscar compreender a heterogeneidade, as diferenças individuais e coletivas, as especificidades do ser humano e, sobretudo, as diversas situações vividas na realidade social e no cotidiano escolar. Nesse contexto, o professor apresenta-se como um dos principais responsáveis por promover um ensino e uma aprendizagem de natureza investigativa, baseada no seu empenho profissional, na acolhida e escuta dos seus alunos e articulando aspectos relativos ao *cuidar* e *educar*, tarefas imprescindíveis no trabalho com crianças pequenas, que requerem uma educação que contemple as suas especificidades.

Ao mesmo tempo em que as escolas são bombardeadas de novas informações e ideias recentes sobre um trabalho pedagógico voltado para as diferenças, têm-se conhecimento de que são muitas as que não conseguem desamarrarem-se do tradicionalismo impregnado em suas concepções e ações. Percebe-se, então, uma forte resistência a atitudes de reflexão coletiva e auto-avaliação e, principalmente, à transformação do modo de pensar e agir dos professores.

Diante desse paradigma da inclusão, o maior desafio docente é refletir sobre a sua prática e re-significá-la, aprendendo a conviver com diversas formas de adaptação, gostos, interesses e níveis diferentes de desempenho escolar. O acolhimento das necessidades individuais dos alunos e a escuta de toda a comunidade escolar são requisitos indispensáveis para a inclusão tanto de crianças *normais* como aquelas com deficiência.

2.2 Práticas Pedagógicas e Formação Docente no contexto das diferenças

As práticas pedagógicas englobam múltiplos processos que acontecem de forma simultânea e complexa. Basta que imaginemos um professor em sala de aula, diante de inúmeros acontecimentos que se relacionam de forma intensa e, muitas vezes, imprevisível. Zabala (1998) aponta que o fazer docente é envolvido por fortes concepções e diversos aspectos que interferem no modo de pensar e fazer acontecer o ensino. Portanto, para a melhoria da prática educativa, o autor considera fundamental a identificação de critérios de avaliação, por meio dos quais o professor poderá analisar a sua atuação pedagógica, apoiando-se em referenciais teóricos e práticos que os conduza a uma reflexão sobre a sua realidade enquanto profissional da educação. Sobre isso, ele enfatiza que

Se entendermos que a melhora de qualquer das atuações humanas passa pelo conhecimento e pelo controle das variáveis que intervêm nelas, o fato de que os processos de ensino/aprendizagem sejam extremamente complexos – certamente mais complexos do que os de qualquer profissão – não impede, mas sim torna mais necessário, que nós, professores, disponhamos e utilizemos referenciais que nos ajudem a interpretar o que acontece em aula. (p. 15)

Nesse sentido, as sequências de atividades ou sequências didáticas são indicadas como uma importante unidade de análise que, ao abordar a complexidade das relações entre as variáveis que influenciam o ensino, possibilita uma visão processual da prática docente, ao mesmo tempo que caracteriza-se como um instrumento que permite incluir as três fases de toda a intervenção reflexiva: planejamento, aplicação e avaliação (p. 18). As diferentes formas de intervenção pedagógica, o papel dos professores e dos alunos, a organização social da aula,

a utilização dos espaços e do tempo, a organização dos conteúdos, a utilização dos materiais curriculares e outros recursos didáticos, bem como o papel da avaliação são aspectos que deverão parte da pauta de análise da prática docente.

Sobre o fazer docente, Therrien, Mamede & Loiola (2004)

(...) mais do que uma base de conhecimentos (que existe, mas não pode ter pretensões universalistas ou uniformizantes) o que realmente importa é desenvolver a autonomia de que o docente necessita para, refletidamente, guardar a coerência entre saber, saber-fazer e saber ser, a partir de sua própria experiência.

Perrenoud (2001) define o termo competência como a capacidade de agir de uma forma relativamente eficaz em uma família de situações, reconhece que os professores não possuem apenas saberes, mas também aptidões profissionais que não se reduzem ao domínio dos conteúdos a serem ensinados, bem como destaca que a profissão docente muda e sua evolução exige atualmente que todos os professores possuam novas competências, destinadas a lidar com qualquer aluno. Para o autor citado, as novas competências docentes no contexto atual, são consideradas “prioritárias por serem coerentes com o novo papel dos professores, com a evolução da formação contínua, com as reformas da formação inicial, com as ambições das políticas educativas”. (Perrenoud, 2000. p. 14). Seu interesse não é de definir um conjunto de competências que devem ser seguidas à risca pelos professores, mas sim a construção de um referencial teórico-prático que sirva como um instrumento para pensar o fazer docente, na perspectiva de uma formação profissional baseada na realidade das práticas.

Por que refletir e praticar são tão importantes e necessários para um trabalho pedagógico de qualidade?

Segundo Macedo (2005), “a reflexão consiste, pois, em um trabalho de reconstituição do que ocorreu no plano da ação. Trata-se de organizar o que foi destacado, de acrescentar novas perspectivas, de mudar o olhar, de se descentrar”. (p. 35). Um ensino que é diariamente avaliado pelo próprio sujeito desta ação, possivelmente desenvolverá estratégias que promovam uma educação mais investigativa do que transmissiva. Para que isso realmente aconteça, é de suma importância que, diariamente, o professor retorne seus pensamentos sobre si mesmo, com vista a examinar profundamente ideias e problemas relacionados aos conhecimentos, ações e atitudes vigentes em sala de aula.

Refletir sobre a escola e o seu projeto político pedagógico é uma necessidade urgente quando se pensa em promover um ensino inclusivo. Schaffner; Buswell (1999), afirmam que a inclusão de alunos com deficiência nas salas de aula de ensino regular e seus sucessos e

fracassos podem servir como “barômetro” para o modo como as crianças estão sendo educadas nessas turmas. Dessa forma, a inclusão poderá vir a ser um fator significativo para o despertar de uma consciência docente e o desenvolvimento de uma prática reflexiva, condição necessária para a gestão das diferenças na sala de aula. O desafio é buscar estratégias conceituais, procedimentais e atitudinais para desenvolver uma pedagogia que dê atenção especial para cada um dos alunos.

No contexto da inclusão, a prática docente reflexiva é condição necessária para a gestão das diferenças na sala de aula. Deverá ser, portanto, uma atitude desenvolvida ao longo de todos os segmentos de ensino, desde os primeiros anos de escolarização da criança, isto é, na Educação Infantil. Assim, a convivência nas diferenças fará com que os alunos desenvolvam, desde cedo, atitudes de respeito, solidariedade e cooperação.

Em uma sala de aula onde reinam as diferenças, o professor deve estar atento às situações de aprendizagem que propõem aos alunos. Uma atividade, por exemplo, pode gerar diversas reações por parte dos alunos: interesse, concentração, dispersão ou desmotivação são atitudes que podem ser provocadas de acordo com o caráter da proposta educativa, bem como as formas de intervenção pedagógica a que os alunos vivenciam em uma sala de aula.

Giangrego; Cloniger; Dennis; Edelman (em Poulin, 2010) levantam algumas características que eles consideram como essenciais para uma educação inclusiva, comentaremos aqui algumas delas:

- ✓ *O agrupamento heterogêneo em uma mesma sala de aula e isso, em proporções naturais; (POULIN, 2010, p.29)*

É quando a sala de aula e a escolarização realmente permitem-se representar a sociedade em que o aluno vive. Mantoan (vídeo) reforça essa necessidade, pois se a escola pretende preparar o aluno para estar em sociedade, ela precisa representar essa sociedade.

- ✓ *A presença do sentido de pertença ao grupo, os alunos com dificuldade estando acolhidos assim como os outros alunos (POULIN, 2010, p.29).*

A presença pura e simples na sala de aula não é suficiente, todos os alunos precisam estar envolvidos nas atividades e aprenderem a respeitar e se posicionar diante do outro. Para isso, proporcionar situações em que os alunos possam, juntos, resolver desafios cognitivos é fundamental para uma boa prática pedagógica, pois nessas situações todos irão além do conteúdo aprender estratégias de regulação do grupo e auto-regulação. É no convívio com os pares que o aluno irá sentir-se respeitado em suas diferenças e semelhanças.

- ✓ *Uma participação que implica que todos os alunos se dediquem ao mesmo tempo aos mesmos tipos de atividades de aprendizagem, os objetivos de aprendizagem a serem alcançados pode se diferenciar de um aluno a outro; (POULIN, 2010, p.29).*

É importante aqui frisar que as atividades serão as mesmas, mas o desempenho nessas atividades será diferenciado, não só pela existência de um aluno com deficiência ou dificuldade de aprendizagem, mas sim porque as crianças são diferentes entre si e reagem de forma diferente aos mesmos estímulos. Vygotsky (1991) já demonstra isso ao desenvolver sua teoria sobre a zona de desenvolvimento proximal.

- ✓ *Uma experiência educativa equivalente em que o professor preocupa-se tanto com as aprendizagens escolares e funcionais quanto com o desenvolvimento pessoal e social do aluno. (POULIN, 2010, p. 30).*

A aprendizagem deve ir além dos conteúdos, precisa chegar a proporcionar espaço para um crescimento social, para que o aluno possa construir-se como cidadão, junto aos seus pares. Ao defender a inclusão defende-se que, mais do que conteúdos acadêmicos, a escola precisa preparar para a vida, para lidar com o outro, seja aceitando o colega, seja expondo seu ponto de vista. As trocas possibilitam não só a revisão de acadêmicos, mas também de conceitos de si, do outro, do seu papel social e da sociedade em si mesma.

Em sua pesquisa de doutorado, Soares (2011) identificou alguns princípios norteadores de uma prática inclusiva na educação infantil. São eles: 1) concepção de criança como sujeito de direitos, ativo e competente; 2) pedagogia da infância, calcada em uma *práxis da participação*, centrada nos agentes que constroem o conhecimento, para que participem progressivamente, com ênfase nas noções de contribuição, valorização, flexibilidade e diferenciação; 3) heterogeneidade da classe e 4) planejamento em que as atividades tenham a criança como foco. (p. 208).

Tento em vista tais princípios, faz-se urgente e necessário a reflexão sobre um “modelo” de formação docente que saiba como desenvolver essa “nova” forma de ensinar os pequenos. Conforme as ideias vygotskianas, o conhecimento se constrói a partir da mediação do outro na relação entre sujeito e objeto do conhecimento. Essa ideia não se aplica somente ao desenvolvimento infantil, mas sobretudo quando o referido autor preocupa-se em estudar os processos de transformação do desenvolvimento humano. É aqui que nos apoiamos para pensarmos sobre a formação do professor, levando em consideração os princípios de uma educação inclusiva, de qualidade. Para Soares (2011), “a formação docente compreende os

saberes teóricos e práticos do professor, para que possa mobilizá-los a fim de investigar a sua prática e, com suporte nela, formular novos saberes, num *continuum* que acontece no espaço individual e coletivo, tendo como finalidade o desenvolvimento pessoal e profissional”. (p. 56)

Assim como o aluno, o professor necessita de escuta às suas dificuldades, identificação das suas potencialidades e apoio à sua prática pedagógica. Considerando, então, que a ZDP também é aplicada ao mundo adulto, o corpo docente de uma escola requer atenção e intervenção entre o seu nível de desenvolvimento real e o potencial, alargando, dessa forma, suas habilidades e capacidades.

(...) se quisermos melhorar a qualidade dos serviços oferecidos às crianças pequenas temos que, necessariamente, nos comprometer com a qualidade da ação de seus professores, a qual, por sua vez, encontra-se vinculada à sua formação. (Cruz & Holanda, 2004, p. 46)

A construção de uma prática pedagógica inclusiva nos remete à idéia da implementação de um ensino de qualidade que, por sua vez, requer um movimento de mudanças das práticas atuais para aquelas dedicadas a um ensino que acolha e atenda as diferenças. Considerando que a reflexão carece da mediação do outro, a formação permanente de professores constitui, portanto, num importante meio para a motivação de momentos reflexivos sobre a prática educativa, buscando a redefinição de conceitos, procedimentos e atitudes desenvolvidas no cotidiano da escola.

Imbernón (2005) destaca que o papel que a formação docente assume ao deslocar-se de um patamar no qual o ensino caracteriza-se com uma mera atualização científica, pedagógica e didática, para se transformar em momentos e espaços de participação, criatividade, reflexão e formação, com os quais se aprenda a conviver com a mudança e a incerteza presentes no cotidiano escolar. De acordo com o referido autor, a reflexão prático-teórica, a troca de experiências, a criticidade e o trabalho conjunto constituem os grandes eixos de atuação na formação permanente do professor, a qual deve ampliar as capacidades, habilidades e atitudes de cada um dos professores, levando em consideração, suas concepções e seus valores, questionando-os cotidianamente. O referido autor faz uma alerta para o fato de que a formação do profissional da educação está diretamente relacionada ao enfoque que se tem sobre suas funções. Portanto, ao se propor uma formação com o intuito de contribuir para o desenvolvimento de um ensino inclusivo, deve-se, impreterivelmente, considerar a figura do professor como sujeito ativo e crítico, que possui capacidade de processar informações das

teorias, fazer análises e reflexões críticas sobre a sua atuação educativa e, conseqüentemente, estabelecer uma relação entre a teoria e a prática, num processo de retroalimentação contínua.

A discussão sobre a formação de professores da Educação Infantil é bem recente, uma vez que a preocupação com a educação de crianças pequenas veio aflorar somente após a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), documento que desencadeou significativas reformas referentes à formação dos profissionais da Educação Básica, visto que, ao legitimar a educação infantil como uma das etapas da educação básica, a formação dos professores desse segmento passou a ser um dever do Estado. No entanto, o artigo 62 desse documento provocou grandes discussões ao enfatizar que a formação mínima para exercer esse magistério pode ser o curso normal, em nível médio. Pois, ao entender e reconhecer as especificidades da educação infantil como um segmento do ensino que se justifica por si mesma, pela sua função ímpar no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, a formação dos seus profissionais deveria também ser legitimada no sentido propiciar o desenvolvimento dos saberes necessários à suas práticas educativas. A construção de uma política coerente para a educação infantil deve ser uma meta a ser seguida com uma certa urgência, no sentido de preencher a lacuna referente à formação do profissional desse segmento, e garantir, dessa forma, a apropriação dos conhecimentos necessários para atender às necessidades e especificidades das crianças pequenas.

A formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva vem sendo um tema bastante ressaltado nos âmbitos acadêmicos e profissionais (Andrade, 2006; Duek & Martins, 2007; Lyra, 2007; Damasceno, 2006; Silva, Fontes & Neves, 2004; Decker, 2006; Duboc, 2004; Souza & Monteiro, 2008; Lopes, 2006). Tal fato justifica a coerente necessidade de se pensar o fazer docente na organização e gestão da sala de aula heterogênea, frente às necessidades e possibilidades de todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência.

Estamos em um período de mudanças muito grandes na educação, a educação infantil passa a pertencer aos domínios pedagógicos e não mais de assistência social e ainda temos a inclusão escolar. Tornam-se necessárias muitas transformações nas práticas dos professores, em muitos domínios e esferas. No entanto, precisamos aceitar o professor, com seus questionamentos e crenças. Somente após sentir-se aceito é que ele poderá acolher aos seus alunos e às suas necessidades.

Conforme Nóvoa (1992) a formação continuada construtivista propõe uma relação de cooperação entre formador e formando, na qual a interação e a reflexão articulam-se para a construção de novos conhecimentos.

Pimenta (2004) destaca que as transformações nas práticas educativas só acontecerão quando o professor tomar consciência sobre a sua atuação, tanto no contexto de sala de aula como na escola como um todo. Esse resultado também fez parte da pesquisa de Soares (2011), quando seu estudo sinalizou que

para uma mudança efetiva na prática das professoras da educação infantil, para que possa se pautar nos princípios inclusivos, requer uma reflexão permanente do seu fazer pedagógico, o que exige repensar a formação continuada no âmbito da escola, e o papel do professor como sujeito aprendente. Assim, a formação continuada enfrenta o desafio de se transformar para poder garantir as mudanças necessárias para o atendimento às diferenças da sala de aula. (2011).

Ao discutir sobre o conceito de reflexão, Ibiapina (2007) resgata as ideias de algumas teorias que explicam o processo reflexivo no contexto educacional (Dewey, 1989 e Schön, 2000). Nesse sentido, a referida autora enfatiza o cuidado que devemos ter ao utilizar o termo reflexão, atentando-se, portanto, sobre o seu significado, o seu foco e os critérios que estão sendo usados para fazer evoluir a qualidade da reflexão.

No que se refere ao contexto de formação de professores, Manen (1990) aponta três grandes modelos de formação voltados para o desenvolvimento da reflexividade: a racionalidade técnica⁹, a prática¹⁰ e a crítica. Esta será adotada como referencial de formação docente que o presente trabalho propõe, visto que enfatiza o papel do professor pesquisador, cujo caráter investigativo diante da sua própria prática educativa o remete a processos contínuos de reflexão. De modo dialético, a formação no modelo crítico induz momentos de diálogo, interação e cooperação entre os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Com a intenção de reforçar esse pensamento, citamos Ibiapina (2007):

A reflexão dialética não se limita a propor que os professores reflitam apenas sobre sua prática imediata e as incertezas que estas lhe provocam, mas a analisar e questionar as estruturas materiais de trabalho e os limites impostos à prática. Dessa forma, a reflexão amplia o alcance de nossas ações, pois contribui para que possamos compreender os efeitos que as estruturas materiais exercem sobre a forma pela qual a própria prática é realizada, bem como o sentido social e político de nossas ações. (p. 45).

Portanto, propomos que os professores tenham durante sua formação um modelo de acompanhamento sócio-construtivista, apoiando-se nas ideias da reflexão dialética e da

⁹ Segundo Ibiapina (2007), consiste no modelo de formação apoiado no treinamento de habilidades comportamentais dos professores, envolvendo o conteúdo científico-cultural (conhecimento do conteúdo a ensinar) e o psicopedagógico (como atuar na sala de aula).

¹⁰ Ibiapina (2007) afirma que esse modelo enfatiza a prática como papel central do currículo; é tomada como atividade criativa e não exclusivamente técnica.

aprendizagem cooperativa para o redimensionamento das práticas pedagógicas no cenário da inclusão. Segundo Friedberg (1993) este modelo tornaria possível a gestão e a pilotagem dos processos de aprendizagem através dos quais seria possível a construção de novos quadros de ação e de aquisição de capacidades coletivas.

Para Raposo; Maciel (2010) falta ao pedagogo uma formação que o considere, de acordo com os princípios sócio-constructivistas, um sujeito ativo em sua aprendizagem. Na busca por dar sentido às observações empíricas desses atores em seu saber-fazer, na sala de aula e na gestão escolar, é necessário o exercício de refletir e ainda o de realizar trocas com o outro. Para as autoras

O professor intelectual transformador é aquele que combina a reflexão e a prática acadêmicas para formar alunos também reflexivos e ativos. Eles são praticantes reflexivos diante de uma prática pedagógica e incorporam em seu fazer a noção de que estudantes possuem histórias e experiências, práticas linguísticas, culturas e talentos que devem ser trazidos para o ambiente educacional. (p.13)

E como bem nos aponta Horn (2003) e Figueiredo (2010) é somente quando os professores sentem a cada momento de sua formação que são considerados como aprendizes competentes, capazes e respeitados, que passaram a tratar seus estudantes de forma semelhante, sejam eles adultos, adolescentes ou crianças.

Conforme Soares (2011),

para promover a inclusão escolar, se fazem necessárias, não somente, mudanças de concepções dos professores, mas também das práticas pedagógicas, de maneira que eles possam desenvolver um ensino e uma gestão de sala que atendam as diferenças de todos os alunos. (p.55).

No contexto da educação infantil, ter esse papel de aprendiz ativo é recente e ainda precisa ser solidificado em nossas escolas.

3 METODOLOGIA

Investigar como acontecem as práticas pedagógicas no contexto das diferenças exige uma percepção profunda da realidade na qual estão inseridos professores e alunos. A teia de relações tecida por essas pessoas em seu cotidiano escolar é um fenômeno social de grande complexidade, para estudar esses fenômenos, o método de “estudo de caso” mostra-se como uma das mais indicadas estratégias de pesquisa (YIN, 2005).

Yin (2005) afirma que em várias ocasiões as estratégias de pesquisas podem se sobrepor, mas há momentos em que uma estratégia específica possui uma vantagem distinta. Para o *estudo de caso*, isso ocorre quando:

Faz-se uma questão do tipo “como” ou “por que” sobre um conjunto contemporâneo de acontecimentos, sobre o qual o pesquisador tem pouco ou nenhum controle. (p.28)

A proposta de investigar práticas pedagógicas insere o presente estudo em um conjunto de ações e reações que se desenrolam em um contexto específico: uma escola pública, do qual participam diversos atores - corpo docente e discente. A busca por verificar exemplos dessas práticas na educação infantil, inclui ainda os pais dos alunos como atores de grande importância nessa relação. Uma definição maior do escopo da presente pesquisa nos impõe um contexto contemporâneo: a inclusão de alunos no ensino regular.

A autora dessa pesquisa busca explorar como acontecem essas práticas sem intervir sobre elas. Trata-se de um estudo exploratório que possibilita perceber como a ideia da inclusão escolar está sendo posta em prática por uma professora de uma escola pública da cidade de Fortaleza.

Trata-se portanto, segundo a definição de YIN (2005), de um estudo de caso exploratório. A saber, o autor define a técnica exploratória quando “pode ser utilizada para explorar aquelas situações nas quais a intervenção que está sendo avaliada não apresenta um estudo simples e claro de resultados”. (p. 35).

Seguindo esse princípio o estudo aqui registrado pode ser generalizado, seja através de comparações com teorias, seja através de replicações em contextos diferenciados.

Acredita-se ainda, como defende Stake (2000) “mesmo um estudo de caso intrínseco pode ser visto como um pequeno passo em direção a uma grande generalização”. (p. 438). Para o autor, um estudo de caso intrínseco ocorre quando uma situação impõe-se ao pesquisador, devido sua particularidade, nas palavras do mesmo:

Por vezes o caso aparece-nos pela frente, e sentimo-nos obrigados a tomá-lo como objeto de estudo. Isso acontece quando um professor decide estudar um aluno em dificuldades, quando sentimos curiosidade por determinados procedimentos, ou quando decidimos avaliar um programa” (2005, p.16).

Duarte (2008) aproxima essa definição de estudo de caso com a definição de estudo de caso Yin para o estudo de caso singular, “ou estudo holístico que implica uma particular e profunda atenção de modo a captar as características holísticas e significativas do caso”. (p. 124).

O caso aqui estudado trata-se de um caso singular, imposto pelo contexto atual da necessidade de compreender como a inclusão escolar está sendo efetivada. O objetivo é aprofundar-se no papel do docente e de suas práticas no contexto de uma educação inclusiva, portanto faz-se a opção por estudar um único caso, sob a luz do referencial teórico sócio construtivista, deixando em aberto a possibilidade do uso do presente estudo para futuras generalizações. Generalizações defendidas como possíveis e desejadas por diversos estudiosos da metodologia como Duarte (2008); Yin (2005); Alves-Mazzotti (2006) e Stake (2000).

3.1 Critérios de seleção do caso

3.1.1 Da escola e da professora

O caso escolhido para a pesquisa aqui apresentada está inserido em uma escola da rede municipal de ensino de Fortaleza. Considerando a necessidade de uma grande aproximação entre pesquisadora e objeto há a necessidade de uma abertura do campo para a inserção da pesquisadora em seu cotidiano, para que essa possa realizar seus estudos e aplicar todos os procedimentos metodológicos explicitados adiante.

Além da abertura do campo, a instituição selecionada deveria contemplar os seguintes critérios:

- ser escola pertencente à rede municipal de ensino e oferecer Educação Infantil;
- ter alunos com deficiência ou transtorno global do desenvolvimento incluídos em salas de aula regulares;
- seu corpo docente deveria ter interesse em participar da pesquisa.

Após a escolha da escola, selecionou-se a professora que teria suas práticas pedagógicas como objeto de análise. Tal professora deve:

- ter aluno com deficiência ou transtorno global do desenvolvimento incluído em sua sala de aula regular;

- ter no mínimo dois anos de experiência na profissão docente;
- ter interesse em participar da pesquisa.

3.2 Procedimentos

Para conhecer de fato o cotidiano escolar, mais especificamente, o contexto de sala de aula, a vida pessoal e profissional da professora, a fim de obter o maior número de dados possíveis sobre a prática pedagógica da profissional, estabeleceu-se procedimentos metodológicos que permitem uma descrição fidedigna do contexto real, um entendimento fiel dos fatos, não somente pela observação, mas também pela escuta das vozes e dos silêncios dos sujeitos.

Segundo Osório (2008),

(...) conhecer a realidade concreta dos educadores implica numa atitude de eliminação de pré-julgamentos ou pressuposições de modo que o(a) pesquisador(a) possa não só se aproximar-se, mas embrenhar-se no fenômeno a ser investigado, desvelando os significados e os sentidos dos fatores culturais, sociais, políticos e econômicos que o perpassam. (p. 66)

Visando diversificar os instrumentos de coleta de dados, além das observações das aulas da professora, utiliza-se:

- Entrevista semi-estruturada, para investigar as concepções da professora sobre infância, educação infantil e inclusão escolar;
- Observações da sala de aula para a aplicação da Escala de Avaliação de Ambientes de Educação Infantil;
- Reuniões com a professora para reflexão guiada sobre suas práticas após a realização da entrevista e visando coletar as reflexões da professora sobre suas concepções e práticas.

3.2.1 A entrevista semi-estruturada

Pensar em construir e reconstruir práticas inclusivas solicita o repensar de alguns conceitos, uma reflexão contínua sobre concepções acerca de alguns termos e conteúdos. Sabe-se que, a forma de ver e pensar sobre algo influencia a prática e afeta diretamente os resultados (Rosental e Jacobson, 1964).

Assim, se uma professora acredita que uma criança com deficiência é incapaz de aprender, em sua prática pedagógica será possível perceber atividades que subestimam a inteligência daquele aluno e, ao invés de motivá-lo a aprender, contribui para que ele continue sempre num mesmo estágio de passividade diante do conhecimento.

Portanto investigar as concepções da professora sobre suas práticas torna-se essencial para uma compreensão abrangente do objeto de estudo dessa pesquisa. Para essa investigação utiliza-se a entrevista semi-estruturada, pois tal ferramenta possui a vantagem de possuir um roteiro que garante que os principais pontos serão abordados, ao mesmo tempo em que permite uma flexibilidade para que a pesquisadora aborde assuntos que demandem maiores aprofundamentos ou ainda que surjam na fala da professora, mas não estão contemplados pelo roteiro inicial.

No escopo do presente estudo a realização da entrevista é acontece enquanto os alunos estão com uma estagiária. Para tal a professora se desloca até a sala de informática (ambiente que considerado mais tranquilo para desenvolver tal atividade), e lá se encontra com a pesquisadora para participar da entrevista.

A entrevista concentra-se no levantamento das concepções da educadora sobre os termos infância, educação infantil, educação inclusiva e práticas pedagógicas inclusivas.

O roteiro inicial da entrevista (ver anexo 1) consiste nas seguintes perguntas:

- Qual a sua concepção de INFÂNCIA?
- Qual a sua concepção de EDUCAÇÃO INFANTIL? Para você, qual a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança?
- O que você entende por INCLUSÃO ESCOLAR? Quais suas experiências acerca desse processo?
- Em sua opinião, quais práticas pedagógicas atendem aos princípios da educação inclusiva?

Para o momento da entrevista, utiliza-se filmagem como recurso para registrar as respostas do sujeito, incluindo suas falas e expressões corporais e faciais, uma vez que, por meio dessas duas formas de comunicação, é possível inferir sobre algumas opiniões da professora e, quando necessário, questioná-la, solicitando maiores esclarecimentos acerca de determinadas questões.

3.2.2 Observação da prática pedagógica

O objetivo desse procedimento consiste em reunir informações sobre as formas com as quais a professora desenvolve o ensino e como lida com as diferenças entre as crianças.

A observação da prática pedagógica da professora é pautada em um instrumento de investigação intitulado Escala de Avaliação de Ambientes de Educação Infantil, utilizado na pesquisa *Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa*, por Campos, Espósito, Bhering e Abuchaim (2009).

A Escala de Avaliação de Ambientes de Educação Infantil tem como objetivo avaliar práticas pedagógicas em turmas de Educação Infantil, com crianças de 2 anos e 7 meses a 5 anos de idade. Ela apresenta um roteiro detalhado de observação de salas de pré-escola e divide-se em dimensões baseadas nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil e Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. São sete indicadores:

- I – Espaço e mobiliário
- II – Rotinas de cuidado pessoal
- III – Linguagem e raciocínio
- IV – Atividades
- V – Interação
- VI – Estrutura do programa
- VII – Pais e equipe

Cada sub-escala se organiza da seguinte forma:

1. Sub-escala

1.1 Item

1.1.1 Sentenças

Cada sub-escala é avaliada por meio de itens. Cada item é avaliado a partir de diferentes sentenças, respondidas com S (Sim) ou N (Não), nas quais o pesquisador deve sinalizar se são verdadeiras ou falsas e de acordo com o resultado geral defini-se a pontuação. São afirmações que analisam minuciosamente os diversos aspectos da escola e da sala de aula.

A pontuação de cada sub-escala refere-se à média dos pontos recebidos em cada item. Lembrando que a pontuação varia de 1 a 7. Para cada item avaliado, a escala atribui uma pontuação que corresponde a uma classificação de inadequado, mínimo, bom ou excelente, explicitada na tabela abaixo:

Tabela 01 – Pontuação e classificação para itens da escala ECERS-R

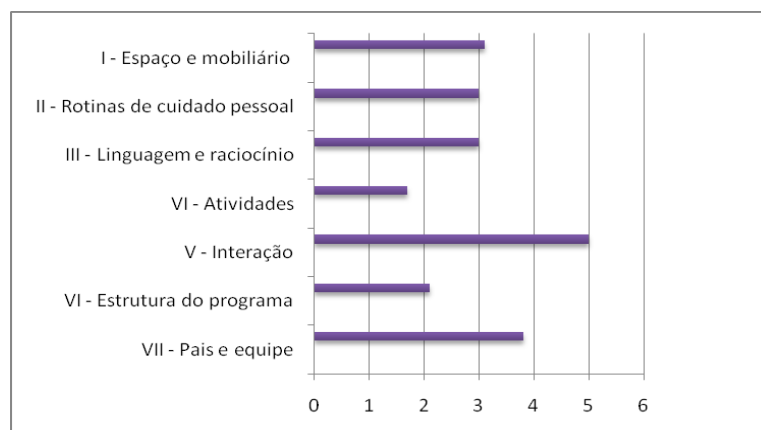
PONTUAÇÃO	CLASSIFICAÇÃO
1	Inadequado
2	Intermediário entre inadequado e mínimo
3	Mínimo
4	Intermediário entre mínimo e bom
5	Bom
6	Intermediário entre bom e excelente
7	Excelente

Fonte: CAMPOS, BHERINF e ABUCHAIM (2009)

A professora-sujeito dessa pesquisa foi acompanhada durante o período de setembro de 2009 a maio de 2010. Como algumas de suas ações se diferenciaram de acordo com o ano, algumas pontuações de itens foram calculadas por meio de médias, como mostra a fórmula a seguir:

$$\text{MÉDIA} = \frac{\text{Pontuação de 2009} + \text{Pontuação de 2010}}{2}$$

Para uma visão geral da pontuação da escala apresento abaixo um gráfico com a média das sub-escalas aplicadas na sala da professora participante dessa pesquisa:

Gráfico 2 - Pontuação de cada sub-escala avaliada na prática da professora Vera

Fonte: Elaborado pela autora (2013),

No decorrer da análise dos dados dessa pesquisa, senti a necessidade de estabelecer uma comparação dos dados que obtive com aqueles coletados na pesquisa *Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa* (2009), visto que ambos os estudos utilizaram a escala ECERS-R. Essa pesquisa teve como objetivo maior avaliar a qualidade da oferta da educação infantil no país. Os resultados da aplicação da escala ECERS-S em nível nacional foram publicados no Relatório Final da pesquisa *Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa* (2010). Foi dele que obtive algumas informações necessárias para estabelecer as seguintes comparações:

- Média Geral Nacional x Média Geral desse estudo.
- Média Nacional das sub-escalas x Pontuação das sub-escalas desse estudo.
- Média Nacional dos itens de cada sub-escala x Pontuação dos itens de cada sub-escala desse estudo.

No relatório citado, não encontrei dados específicos sobre os resultados da pesquisa na cidade de Fortaleza. Por isso, as comparações foram feitas em relação à média nacional.

Para a avaliação direta das práticas da professora Vera utilizei a medida padrão da escala, variação de 0 a 7. No entanto, no estudo nacional as medidas foram transformadas e assim a escala passou a variar de 0 - 10. Dessa forma, enquanto no estudo nacional, quando a sub-escala alcança 100% de sua pontuação a média apontada é 10, no presente estudo, se a professora alcança 100% em uma escala a média alcançada é 7. Dessa forma, com a intenção de comparar as médias nas sub-escalas, ao apresentar as médias da sub-escala da professora Vera, apresentarei também uma média transformada através de equivalência com a escala nacional. Para tal, a média 7 será equivalente a 10 e calcularei, através da regra de 3, a média equivalente da professora Vera.

Logo, a transformação da média de cada sub-escala avaliada na sala da professora dessa pesquisa será apresentada na tabela abaixo:

Tabela 2 - Transformação da média de cada sub-escala avaliada na sala da professora Vera

Sub-escala	Média (0-7)	Médias equivalente (0-10)
– Espaço e mobiliário	3,1	4,4
– Rotinas de cuidado pessoal	3,0	4,3
– Linguagem e raciocínio	3,0	4,3
– Atividades	1,7	2,4
– Interação	5,0	7,1
– Estrutura do programa	2,1	3
– Pais e equipe	3,8	5,4
– Geral	3,1	4,4

Fonte: Elaborado pela autora (2013) com base na ECERS-R (2009)

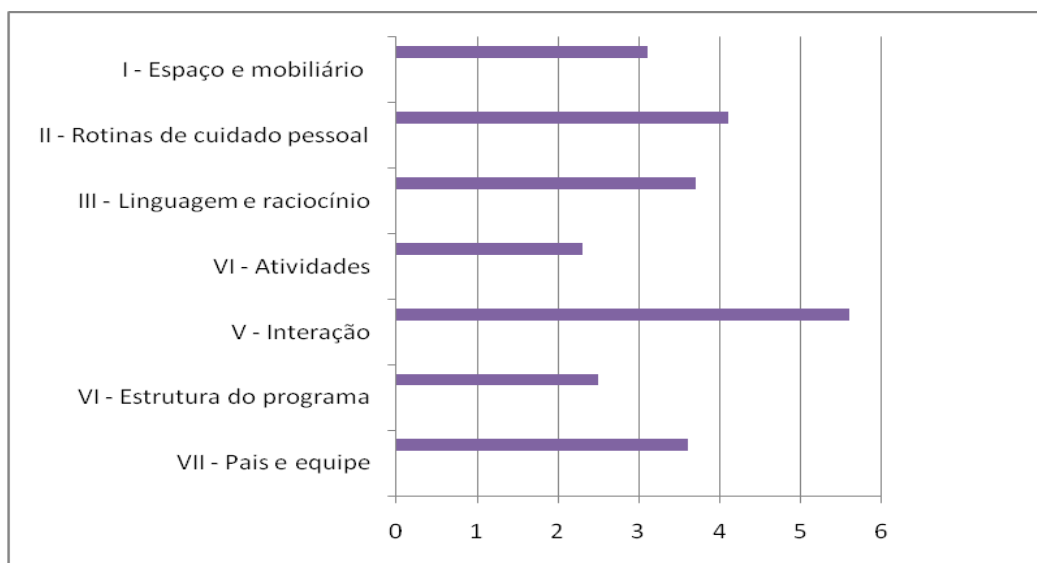
Abaixo apresento uma tabela e um gráfico com a média das sub-escalas da escala ECERS-R aplicada em nível nacional:

Tabela 3 - Média de cada sub-escala aplicada em nível nacional

Sub-escala	Média (0-10)
– ESPAÇO E MOBILIÁRIO	3,1
– ROTINAS DE CUIDADO PESSOAL	4,1
– LINGUAGEM E RACIOCÍNIO	3,7
– ATIVIDADES	2,3
– INTERAÇÃO	5,6
– ESTRUTURA DO PROGRAMA	2,5
– PAIS E EQUIPE	3,6
– GERAL	3,4

Fonte: Elaborado pela autora (2013) com base na ECERS-R (2009)

Gráfico 3 - Média geral das sub-escalas aplicada em nível nacional

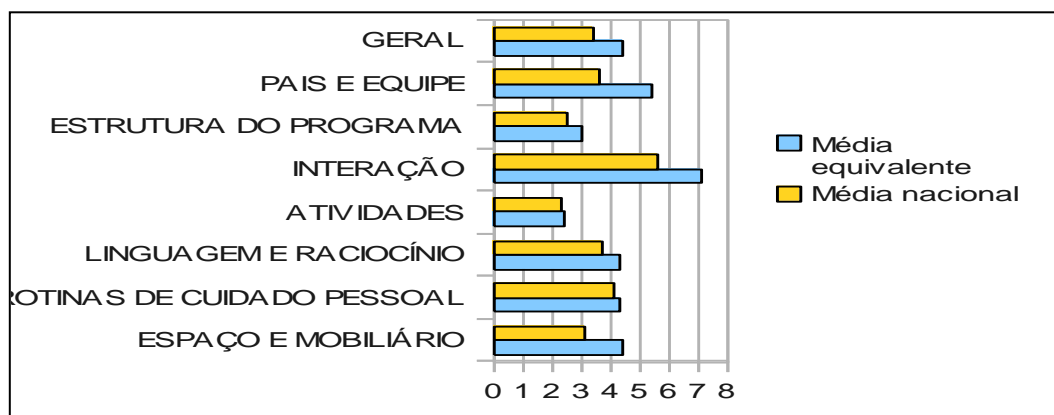


Fonte: Elaborado pela autora (2013) a partir do Relatório Final da pesquisa em Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa (2010).

Uma comparação com os resultados do relatório da pesquisa nacional permitiu perceber que enquanto a média geral nacional da educação infantil é 3,4; a da professora participante é 3,1 e a média geral da educação no município na qual a professora exercer seu fazer pedagógico (Fortaleza) é 2,2¹². Essa análise geral dos resultados aponta que a professora situa-se muito próxima à média nacional e suas práticas, apesar de ainda longe do ideal, estão em um patamar superior às práticas das escolas de seu município.

¹² Os dados do relatório citado não permitem uma comparação entre os resultados de cada sub-escala a nível municipal.

Gráfico 4 - Comparação de Médias da Professora Vera x Média nacional



Fonte: Elaborado pela autora (2013) com base no Relatório Final da pesquisa em Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa (2010).

No relatório da pesquisa nacional, foi utilizada uma nomenclatura para designar a qualidade da pontuação/média obtida em cada sub-escala:

Tabela 4 – Classificação e pontuação segundo pesquisa Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa (2010) na avaliação das sub-escalas da escala ECERS-R

Classificação	Total de pontos
Inadequado	1 ----- 3
Básico	3 ----- 5
Adequado	5 ----- 7
Bom	7 ----- 8,5
Excelente	8,5 ----- 10

Fonte: Relatório Final da pesquisa em Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa (2010).

O presente estudo também adotará essa classificação quando a média equivalente for utilizada, pois essa foi a classificação adotada no relatório nacional.

Na sala observada, as médias das subescalas variaram entre 1,7 e 5,0, abrangendo os níveis de qualidade *inadequado* e *básico*. No nível *inadequado* estão as sub-escalas Atividades (1,7); Estrutura do programa (2,1); Linguagem e raciocínio (3,0) e Rotinas de cuidado pessoal (3,0). No nível básico estão as sub-escalas: Espaço e mobiliário (3,1); Pais e equipe (3,8) e Interação (5,0). Esta última, com maior pontuação, quase classificada como adequada.

É importante ressaltar que embora o guia para o presente estudo sejam as categorias da ECERS-R, o momento de análise prioriza a compreensão das concepções teóricas e das práticas do professor, que estão inseridas em um momento histórico em que a educação infantil brasileira dá seus primeiros passos em busca da universalização.

Apesar da escala ser projetada para uma avaliação da escola a partir das práticas de uma ou mais professoras, ressalto que, no presente estudo, só avalio as práticas pedagógicas da professora participante. Isto é, os resultados informados refletem as ações da professora, a sala de aula na qual foi observada (trabalhando com três turmas diferentes) e o uso que a mesma faz dos demais espaços escolares. A opção por esse recorte justifica-se pela característica do estudo de caso, que tem como foco as práticas de uma professora e não de todo o grupo escolar.

Ciente de que a professora está imersa em um grupo, sempre que aspectos da escola como um todo forem abordados pela escala, farei referências aos mesmos, de acordo com o que consegui observar da escola ao observar e me aproximar da professora-participante.

Durante a explicitação das notas que atribuí à professora, apresentarei dados oriundos das observações das práticas, das respostas dadas ao questionário e durante a entrevista, como também das reuniões realizadas com a professora estudada. Para o presente trabalho fiz a opção de apresentar os dados e analisá-los concomitantemente, dessa forma, junto aos resultados da pesquisa estarão as análises que explicitam meu olhar, guiado pela literatura, sobre as práticas pedagógicas da professora. A análise sobre os aspectos relativos à inclusão de alunos com NEE foi realizada em conjunto a dos indicadores de qualidade da educação infantil.

Na análise de cada sub-escala, apresento uma pequena tabela com a média geral da sub-escala e a sua média equivalente, conforme o modelo abaixo:

Tabela 5 – Modelo da tabela com a transformação da média de cada sub-escala

Sub-escala	Média (0-7)	Médias equivalente (0-10)

Fonte: Elaborado pela autora (2013)

A seguir serão apresentados os resultados da avaliação sobre a prática da professora Vera em uma tabela (ver modelo abaixo) e no texto entrarei em detalhes explicitando as respostas de cada item e analisando as situações que me permitiram tal aferição.

Tabela 6 – Modelo da tabela com a pontuação dos itens de uma sub-escala da escala ECERS-R

Sub-escala	Pontuação	Classificação

Fonte: Elaborado pela autora (2013) com base na ECERS-R (2010)

As análises serão feitas sob a luz das ideias de Vygotsky e dos estudos e pesquisas realizadas nessa área na qual se inscreve o presente trabalho.

Apesar da possibilidade de uma coleta de dados no período de um dia letivo, os dados para responder a escala da presente pesquisa são obtidos através de dez sessões de observação da prática da professora. Cada sessão aqui delimitada tem a duração de todo o dia letivo com a pesquisadora imersa no grupo de sala. As observações iniciam-se em setembro/2009 e encerram-se em maio de 2010. Durante esse período observa-se as práticas pedagógicas da professora em três turmas de Jardim II (crianças com 5 anos de idade) o que torna possível perceber diferentes práticas com relação ao trabalho com a criança com deficiência que pertence a cada turma.

A primeira turma observada, doravante denominada “Turma do Aron”, realiza-se em três sessões. No período observam-se apenas as práticas pedagógicas dessa turma. A criança, considerada pelo grupo escolar como incluída, tem 5 anos e apresenta hiperatividade.

Com o final do ano letivo, a turma que a professora acompanha passa para outra docente, mas como o objetivo é focar-se nas práticas pedagógicas e não no aprendizado da turma, continua-se observando a mesma professora que passa a atuar com outros alunos. Essa abertura, imposta pelos tempos escolares, proporciona flexibilizar ainda mais o estudo e a pesquisadora opta por observar em concomitância as práticas da professora no período da manhã e da tarde. Para a turma da manhã (Turma da Ana) realizam-se quatro sessões de observação. Para a turma da tarde (Turma do Pedro Vitor), quatro sessões. A criança *incluída* na Turma da Ana tem 9 anos e apresenta deficiência intelectual. E a da Turma do Pedro Vitor, tem 5 anos e apresenta autismo.

Acompanhar a ação dessa mesma profissional em diversos grupos proporciona à pesquisadora a percepção de variações relevantes em seu comportamento frente aos alunos com deficiência. Essas variações estão presentes no capítulo de análise.

3.2.3 Reuniões com a professora para reflexão sobre sua prática

As reuniões de para reflexão consistem em encontros com a professora visando articular o dizer e o fazer docente, uma vez que os discursos coletados no momento da entrevista são confrontados com a teoria vigente e o fazer observado na prática pedagógica da professora. Este é o momento de guiar a reflexão da professora a partir do grande pilar desse trabalho que é o tema da inclusão de crianças com deficiência na rede regular de ensino.

Durante a pesquisa realiza-se três reuniões para investigar como a professora reage ao ver-se diante do que defende a teoria e as leis sobre a inclusão escolar, sendo guiada pela pesquisadora a refletir sobre seus saberes e práticas sobre o mesmo tema, já antes abordados pela pesquisadora durante a entrevista.

Durante tais reuniões, são discutidas algumas questões que surgem a partir da leitura do documento *Parecer CNE/CEB Nº 20/2009*, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. São refletidos, então, os aspectos relacionados com a prática pedagógica da professora. Foram utilizados alguns slides, bem como um vídeo (uma coletânea de experiências da pesquisadora como professora de Educação Infantil) para apoiar a discussão sobre alguns conceitos (como infância e educação infantil), procedimentos (estratégias de ensino na educação infantil) e atitudes pedagógicas.

3.3 Instrumentos de registro

Durante as etapas apresentadas acima utiliza-se para registro alguns instrumentos de pesquisa que permitem uma futura recuperação dos dados e auxiliam a pesquisadora na recuperação dos eventos observados. São eles: o diário de campo, questionário de identificação docente (anexo 2), as filmagens e as fotografias.

O *diário de campo* consiste num caderno no qual são registrados todos os passos da pesquisa, desde a procura até a observação na sala da professora. O que é visto, observado e escutado é registrado no diário, bem como as reflexões da pesquisadora sobre alguns fatos importantes. O *questionário de identificação docente* é utilizado para a coleta de informações sobre a professora. As *filmagens* da entrevista e de algumas sessões de observação das práticas pedagógicas permitem o resgate de significativas informações a respeito das práticas exercidas pela professora. As *fotografias* servem para registrar o espaço escolar, bem como algumas atividades da professora participante dessa investigação.

3. 4. A procura e inserção no campo

O percurso metodológico dessa pesquisa inicia-se com a etapa da *procura*, que consiste na busca do campo de pesquisa, por meio de visitas e consultas de dados da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. Em seguida, a *seleção* da escola que atenda aos critérios estabelecidos, lembrando, ser de Educação Infantil, ter em seu quadro de alunos pessoas com deficiência, transtorno globais no comportamento ou altas habilidades e ainda expressar desejo em participar da pesquisa, com abertura para a inserção da pesquisadora em sua rotina.

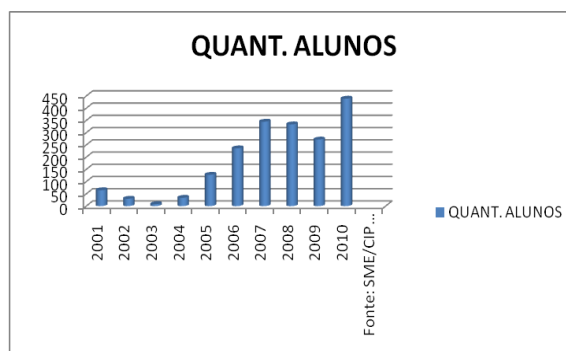
A procura da escola

Um dos primeiros passos é constatar que a escola apresenta um número significativo de alunos com deficiência e mostra interesse em participar da investigação.

O primeiro procedimento dessa etapa do projeto é solicitar à Secretaria Municipal de Educação (SME) o quantitativo dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades matriculados nas escolas municipais de Fortaleza. Tendo posse desse documento, torna-se possível fazer algumas inferências sobre o processo atual de inclusão desse alunado na escola regular.

Conforme mostra o gráfico abaixo, a entrada de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades na rede regular de ensino no segmento da Educação Infantil acontece gradativamente. Esses dados, relacionados ao período de 2001 a 2010, revelam o início de uma compreensão de que o acesso à escolarização é direito de qualquer criança, conforme expresso em vários documentos legais.

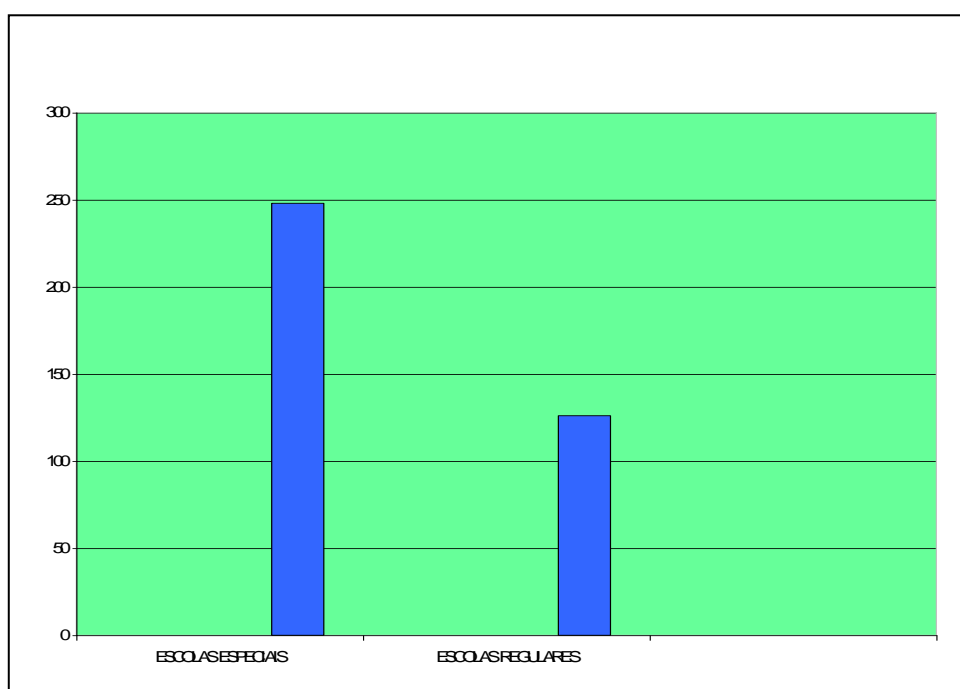
Gráfico 5 - Matrícula de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades na Educação Infantil da rede regular de ensino do município de Fortaleza



Fonte: MEC/SEESP (2011)

No entanto, o próximo gráfico (fonte: SME) traduz um equívoco ainda existente na nossa rede municipal de ensino, uma vez que a concentração de crianças com deficiência ainda é mais elevada nas escolas especiais, fato que revela a falsa concepção de que esses alunos considerados *especiais* devem ter acesso à escola, porém, de forma segregada, ou seja, distante daqueles considerados *normais* e convivendo com os seus *iguais*, isto é, com outras crianças.

Gráfico 6 – Matrículas de alunos com NEE na Educação Infantil de escolas especiais e regulares da rede municipal de Fortaleza



Fo

Diante dessa realidade, são quatro escolas regulares (anexo 3) nas quais existem mais alunos com deficiência, TGD ou altas habilidades matriculados na Educação Infantil. A fim de filtrar ainda mais a seleção de escolas a ser visitada, estabelece-se um outro critério que consiste na identificação da quantidade de alunos com deficiência (especificando o tipo) matriculados em uma mesma escola. Considerando todos os requisitos descritos anteriormente, a escola que melhor atinge o perfil desejado é o anexo da escola Frei Tito, no qual estão matriculadas duas crianças com Síndrome de Down em turmas de Jardim I e II.

Em seguida é realizada uma visita à escola a fim de constatar a existência do terceiro e principal critério: o aceite para participar da presente pesquisa. Na primeira visita a essa

escola realiza-se uma apresentação geral da pesquisa à coordenadora e às professoras de duas possíveis turmas a observar. Nesse momento, somente uma das professoras demonstra um pouco de interesse em pelo menos escutar a proposta da pesquisa, enquanto a outra mostra-se muito resistente ao tomar conhecimento do objetivo da investigação. No entanto, após a conversa, na qual a coordenadora também se fez presente, as duas professoras concordam em tornar-se participantes do presente estudo, em seguida agenda-se uma outra reunião para apresentação e discussão da metodologia. Porém, um dia antes data marcada, a coordenadora me liga e afirma que embora tenha interesse na participação da sua escola nesse estudo, não tem como mudar a opinião do seu corpo docente, que se recusa a aceitar um outro observando suas práticas.

Após essa recusa, busca-se junto à Secretaria de Educação do Município de Fortaleza a indicação de uma escola que atenda aos critérios já explicitados e que seja mais aberta à entrada de pesquisadores no seu cotidiano.

A escola selecionada

Realiza-se, portanto, uma nova visita, agora na escola indicada pela Prefeitura de Fortaleza pelo fato de ser acessível para o desenvolvimento de pesquisas. Essa visita tem como objetivo maior conhecer o espaço físico e funcional da escola a fim de observar os seguintes aspectos relacionados à Educação Infantil:

- Estrutura física
- Quantidade e organização das turmas
- Inclusão de alunos com deficiência
- Receptividade das professoras

Fotografia 1 – Fachada da Escola Municipal Padre Felice Pistoni



Fonte: Arquivo pessoal (2013)

A referida escola denominada Padre Felice Pistoni, oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Educação de Jovens e Adultos 3, 4 e 5. Disponibiliza o Atendimento Educacional Especializado¹¹ para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades. Em tal escola são atendidos, aproximadamente, 900 alunos, lecionam 58 professores (52 efetivos e 6 substitutos), trabalha uma equipe gestora composta por uma diretora e uma vice-diretora, e conta com um grupo de funcionários responsáveis pelos serviços gerais. Estão matriculados atualmente nessa escola 30 alunos com deficiência (física, intelectual) e transtornos globais do desenvolvimento. Tais alunos estão distribuídos na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no EJA.

O espaço físico escolar apresenta uma boa aparência no que diz respeito à limpeza do ambiente, à organização dos materiais e à arquitetura do prédio, revelando-se um lugar espaçoso, arejado e organizado. A maioria das salas de aula da Educação Infantil são espaçosas e limpas, embora nem todas sejam ventiladas. O mobiliário é composto basicamente por mesinhas e cadeirinhas para as crianças, bem como mesa, cadeira e armário, no qual são guardados todo o material didático e pedagógico (lápiz de cor, giz de cera, cola, massinha, etc.). Os brinquedos da sala (bonecas e carrinhos) também são guardados dentro de caixas ou nos armários das professoras. Na maioria das salas, os livros paradidáticos não ficam expostos e de fácil acesso para as crianças, pelo contrário, eles só aparecem quando a professora tem que utilizá-los em alguma atividade específica, ou quando deseja distribuir para os alunos em um momento determinado da rotina.

A escola oferece sala de leitura, sala dos professores, secretaria, diretoria, auditório, quadra coberta, pátio, cantina, banheiros adaptados, sala de recursos multifuncionais, bem como um espaço para banhos de chuveirão e pias para a escovação de dentes dos alunos. Tais espaços são equipados com materiais e objetos em bom estado de uso, fato que deveria permitir um maior aproveitamento por parte dos alunos. No entanto, nem sempre esses espaços são organizados para o atendimento aos alunos. A sala de leitura, por exemplo, é um ambiente bastante organizado, com várias estantes cheias de livros e jogos de uma grande variedade. Porém, os alunos da Educação Infantil não podem usufruir desse ambiente, pois, segundo as próprias professoras da escola, as crianças não estão preparadas para manusear os materiais, visto que acabam por destruí-los e desorganizá-los. Assim como informado pela

¹¹ Serviço da educação especial de oferta obrigatória através dos sistemas de ensino, embora participar dele seja uma decisão a ser tomada pelo aluno e/ou seus pais e responsáveis. O atendimento deve ser disponibilizado, preferencialmente, dentro da escola regular em salas multifuncionais que desenvolvam um trabalho voltado para a identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras que impedem a aprendizagem dos alunos com deficiência física, intelectual ou sensorial (visual e pessoas com surdez parcial e total), bem como aqueles com transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades.

professora sujeito da pesquisa (e constatado no período de observação) os espaços da sala de leitura e o auditório da escola são pouco utilizados. O motivo não é explicitado e fica difícil de decifrá-lo, uma vez que tal espaço é bastante amplo, com muitas cadeiras que podem ser removidas para um maior uso do espaço, bem como oferece um palco com belas cortinas. Ao observar esse ambiente, é quase que impossível não pensar em atividades lúdicas que poderiam ser desenvolvidas ali. Teatro, dança, dinâmicas de grupo poderiam muito bem ser desenvolvidas com bastante êxito naquele lugar. Vale ressaltar que, são poucas as escolas que possuem um auditório como este! Os chuveirões também não são utilizados com frequência pelas crianças da Educação Infantil. Segundo a professora, os mesmos já foram muito utilizados, mas agora elas quase não têm tempo de “dar banho nas crianças”.

Fotografia 2 - Chuveirões



Fonte: Arquivo pessoal (2013)

Fotografia 3 - Banheiro adaptado



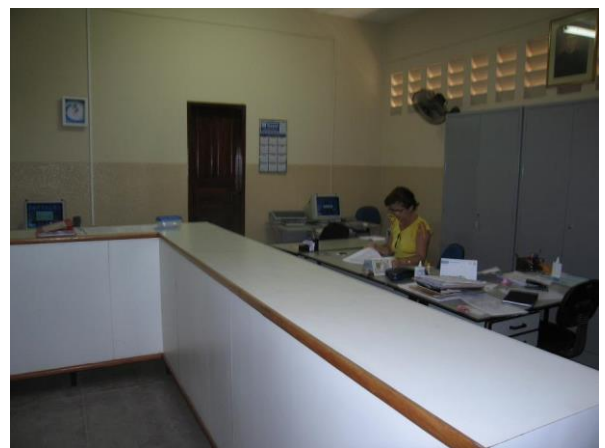
Fonte: Arquivo pessoal (2013)

Fotografia 4 – Sala de leitura



Fonte: Arquivo pessoal (2013)

Fotografia 5 – Secretaria



Fonte: Arquivo pessoal (2013)

Ao contrário de alguns dos espaços citados e ilustrados anteriormente, a sala de recursos multifuncionais é um dos ambientes mais bem utilizados pelos alunos. Nessa sala é desenvolvido um dos serviços da Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O AEE justifica-se pelo fato de que alguns alunos com deficiência necessitam de estratégias de ensino específicas para que possam participar e usufruir de uma educação de qualidade. Esse serviço da Educação Especial é realizado no período inverso ao da classe comum frequentada pelo aluno, que é atendido conforme suas necessidades e possibilidades. As atividades que são desenvolvidas no AEE não se referem aquelas realizadas em sala de aula comum, visto que este serviço não se caracteriza como um reforço escolar e nem substitui o ensino comum, mas se revela como um atendimento que identifica as dificuldades e as habilidades de cada aluno, e a partir daí planeja intervenções que contribuam para a superação de possíveis obstáculos que estejam dificultando a aprendizagem daquele aluno na sala regular. Ou seja, articulado ao ensino comum, embora suas atividades diferenciem-se do mesmo, esse atendimento deve apoiar o desenvolvimento do aluno com deficiência, TGD e altas habilidades; disponibilizar o ensino de linguagens e de códigos específicos de comunicação e sinalização; oferecer tecnologia assistiva – TA; adequar e produzir materiais didáticos e pedagógicos, tendo em vista as necessidades específicas dos alunos, bem como oportunizar o enriquecimento curricular (para alunos com altas habilidades).

Tendo em vista tais objetivos e funções, o Atendimento Educacional Especializado requer profissionais que possam contribuir com a sua efetivação. Para atuar nessa área, esses profissionais devem possuir conhecimentos específicos de acordo com cada deficiência.

Por exemplo, ao trabalhar com um aluno surdo, o professor do AEE deve dominar a LIBRAS, bem como ensinar a Língua Portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua de pessoas com surdez. Para os alunos com deficiência visual ou baixa visão, o profissional deve trabalhar com o Sistema Braille, Sorobã, orientação e mobilidade, utilização de recursos ópticos e não ópticos, visando a aprendizagem integral do sujeito. Da mesma forma, com aqueles com deficiência física, o desenvolvimento de atividades de vida autônoma, bem como de Tecnologia Assistiva deve ser incorporado à prática pedagógica do AEE. Para os alunos com deficiência intelectual, TGD e altas habilidades é necessário a compreensão e o investimento pedagógico no que diz respeito aos processos mentais, bem como a adequação e produção de materiais didáticos para a realização das atividades.

Fotografia 6 - Sala do Atendimento Educacional Especializado da Escola Padre Felice Pistoni



Fonte: Arquivo pessoal (2013)

O atendimento educacional especializado da escola Padre Felice Pistone conta com uma excelente profissional (Viviane), que realiza com muita competência todas as funções que lhes são atribuídas, desde a identificação dos alunos que necessitam desse atendimento, da elaboração do plano de AEE, a execução e avaliação do mesmo e do aluno. Viviane conhece detalhadamente todos os seus alunos e sabe muito bem quais intervenções cada um necessita e, assim, corre atrás dos atendimentos da Saúde, confecciona materiais pedagógicos, participa de cursos e palestras, tudo isso com a intenção de desempenhar um serviço cada vez melhor.

Fotografia 7- Cantinho da leitura com diversos livros utilizados para contação de história



Fonte: Arquivo pessoal (2013)

O vínculo que Viviane estabelece com os alunos é tão forte que todos eles demonstram muito carinho por ela, visitando-a em sua sala em outros horários que não sejam os do atendimento. A professora do AEE também mantém um contato constante com a família de seus alunos, indo, inclusive, em suas casas conhecer de perto o contexto familiar no qual está inserido cada um de seus alunos. Tais atitudes revelam o seu interesse em estabelecer uma parceria que favoreça a aprendizagem dos mesmos.

A professora do AEE é uma profissional muito assídua e bastante comprometida com todos os serviços da escola, revela preocupação com os alunos, inclusive com aqueles que nem são atendidos por ela, mas que necessitam de uma atenção especial. Ela tira dúvidas das professoras com relação à aprendizagem dos alunos (com e sem deficiência), coordena as acolhidas da escola, responde pela diretora quando a mesma está ausente, bem como atende aos pais quando os mesmos procuram a escola para tirar alguma dúvida ou obter informações.

O AEE na Educação Infantil é desenvolvido por meio de serviços de estimulação precoce, que têm como objetivo contribuir para o desenvolvimento integral da criança, dando atenção às áreas de que ela mais necessita de apoio para desenvolver e aprimorar. Embora a própria Política afirme que o AEE deve ser ofertado para todos os segmentos do ensino, as crianças da Educação Infantil da escola Padre Felice Pistone pouco usufruem desse serviço, uma vez que, segundo a professora do AEE, diante da grande quantidade de alunos atendidos por esse serviço, a prioridade é para os alunos do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

Aproximação pesquisadora e professora participante

A construção do cenário da pesquisa é um momento no qual o pesquisador deve assumir uma postura dialógica ao inserir-se no campo, buscando criar um clima de espontaneidade, a fim de estabelecer, gradativamente, os primeiros vínculos com os participantes da pesquisa.

Segundo Rey (2005), “na pesquisa qualitativa, diferentemente da quantitativa, o grupo não é uma soma de indivíduos, mas um espaço de reflexão coletiva que necessita da constituição da subjetividade grupal”. (p. 86).

Na presente investigação, busca-se uma aproximação com o sujeito por meio de conversas informais, com o objetivo de facilitar a aplicação da entrevista, da escala e observação das práticas pedagógicas. Nesses momentos são estabelecidos diálogos sobre a vida pessoal e profissional da professora, bem como sondadas suas maiores angústias no que diz respeito às suas experiências com a inclusão de crianças com deficiência e TGD em escolas regulares.

Os momentos de aproximação acontecem de forma gradativa, durante as visitas de observação e, principalmente, na sala dos professores durante o recreio das crianças. Esse vínculo estabelecido com a professora participante desse estudo é importante na medida em que contribui para que ela tenha uma maior confiança na pesquisadora e se sinta mais a vontade para revelar algumas informações sobre a sua vida pessoal e profissional, ou até mesmo manifestar a necessidade de alguma ajuda no que se refere à prática pedagógica.

A professora da sala de recursos multifuncionais é o primeiro contato da pesquisadora durante a primeira visita à escola. Nesse contato descobre-se valiosas informações sobre a inclusão de crianças nas salas de Educação Infantil.

Por intermédio dessa profissional, a pesquisadora tem sua primeira conversa livre com a professora da Educação Infantil que adequava-se aos critérios para ter suas práticas estudadas pela pesquisadora. Durante o diálogo livre sobre o objetivo geral dessa investigação, a docente demonstra muito interesse em fazer parte da mesma, revelando uma preocupação no que se refere ao processo de inclusão de alunos com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento.

Junto a esse interesse surge um pedido de uma ajuda urgente, expresso por meio de comentários tais como: *“A gente precisa aprender a trabalhar com esses tipos de alunos”*; *“Eu tenho muito interesse em participar dessa pesquisa porque acho que ela vai me ajudar a trabalhar com os meus alunos especiais, pois nós ainda não temos preparo para isso”*.

Após essa aproximação, oficializa-se o início do estudo na escola com uma reunião com a vice-diretora e mais duas professoras que demonstraram interesse em participar da pesquisa. São elas: Zayra e Vera. Durante a reunião, apresentam-se os objetivos e a metodologia desse estudo. Cada professora foi novamente consultada sobre a sua participação, e ambas responderam positivamente, ou seja, que desejavam participar da pesquisa.

Inicia-se então o estudo com duas professoras, deixando em aberta a possibilidade de realizar dois estudos de casos, mas logo no início do estudo, uma dessas professoras afasta-se da escola. Dessa forma o estudo realiza-se realmente com só um caso: As práticas pedagógicas da professora Vera.

A professora

As pesquisas sobre o papel do professor vêm ganhando ênfase nos dias atuais. Conhecer sua história de vida, sua formação e sua prática pedagógica são objetivos frequentes nas investigações atuais no campo da educação. (ALBUQUERQUE; MACHADO, 2009;

FERREIRA; FERREIRA; OLIVEIRA, 2010; DUARTE, 2008; LUSTOSA, 2008; LUSTOSA, SANTOS; MELO, 2008; TERRIEN; LOIOLA, 2001; TOWNSEND; TOMAZZETI, 2007).

A pesquisa no contexto escolar requer alguns procedimentos metodológicos que permitam ao pesquisador ser fiel aos dados coletados. Por isso, a importância da diversidade de instrumentos para se coletar uma significativa quantidade de informações que, somadas, possam expressar e revelar o perfil de um sujeito. Para isso, o presente estudo preocupa-se em fazer uma leitura complexa e detalhada das ações, das falas e dos silêncios da professora, por meio de uma atenção minuciosa a cada atitude, fala ou gesto revelados/expressados por ela.

A professora Vera é formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará e fez especialização em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio pela Universidade Vale do Acaraú. A mesma tem aproximadamente dezessete anos de serviço docente na escola pública, dentre os quais treze foram especificamente na Educação Infantil. Atualmente, assume duas turmas de Jardim II, uma no turno da manhã e outra à tarde. No que se refere à formação continuada, a referida professora participou de muitos cursos oferecidos pela prefeitura, os quais, segundo ela, foram importantes para a sua prática docente. Durante o período de aproximação, Vera demonstrou interesse em participar da pesquisa, afirmando que sempre está aberta para aprender novas coisas, principalmente sobre inclusão escolar de crianças com deficiência, visto que tinha muitas dúvidas com relação à aprendizagem desses alunos. Além disso, Vera relatava, diariamente, o seu desejo de desenvolver pesquisas acadêmicas, fato que contribuiu bastante para o estabelecimento de uma boa relação com a pesquisadora. Mostrou-se, também, uma profissional pontual e assídua, uma vez que quase sempre esteve presente nas aulas e nas reuniões da pesquisa. Nos seus relatos, a professora deixava bem claro que não gostava de faltar, pois tinha consciência de que seus alunos seriam prejudicados com tal fato, visto que não havia professoras disponíveis que pudessem a substituir, o que faria com que as crianças voltassem para suas casas.

O que mais se destaca no seu discurso é a sua vontade de estar sempre aprendendo e estudando para melhorar a sua prática docente.

4 ANÁLISES DOS RESULTADOS

Apresentarei os dados coletados ao longo do estudo seguindo a estrutura da *Escala de Avaliação de Ambientes de Educação Infantil (ECERS-R)*. O presente capítulo está dividido em sete sub-capítulos correspondentes às sub-escalas dessa escala.

4.1 Espaço e mobiliário

Essa sub-escala é composta pelos seguintes itens: 1. Espaço interno; 2. Móveis destinados aos cuidados de rotina, brincadeiras e aprendizagens; 3. Mobiliário para relaxamento e conforto; 4. Organização da sala para atividades; 5. Espaço de privacidade; 6. Exposição de materiais relacionados com as crianças; 7. Espaço para motricidade ampla e 8. Equipamentos de motricidade ampla.

Abaixo apresento uma tabela com a média geral dessa sub-escala e a sua média equivalente:

Tabela 7 - Média geral e equivalente para a sub-escala Espaço e Mobiliário

Sub-escala	Média (0-7)	Médias equivalente (0-10)
ESPAÇO E MOBILIÁRIO	3,1	4,4

Fonte: Fonte: Elaborado pela autora (2013) com base na ECERS-R (2010)

A média nacional para essa sub-escala foi menor (3,1) do que a da professora participante dessa pesquisa (4,4). Diferente da média nacional, na avaliação da prática da professora dessa pesquisa o item que obteve maior pontuação foi espaço interno (7). Já na média nacional, o item de espaço para motricidade ampla foi avaliado com melhor pontuação na escala (3,1).

A seguir apresento os resultados da professora Vera em uma tabela e no texto entro em detalhes explicitando e analisando as situações que me permitiram essa aferição.

Tabela 8 - Tabela com a pontuação dos itens da sub-escala Espaço e Mobiliário

Sub-escala	Pontuação	Classificação
Espaço interno	7	Excelente
Móveis destinados aos cuidados de rotina, brincadeiras e aprendizagens	3	Mínimo
Mobiliário para relaxamento e conforto	1	Inadequado
Organização da sala para atividades	2,5	Mínimo
Espaço de privacidade	4	Mínimo
Exposição de materiais relacionados com as crianças	2	Entre inadequado e mínimo
Espaço para motricidade ampla	4	Entre mínimo e bom
Equipamentos de motricidade ampla	2	Entre inadequado e mínimo
MÉDIA		3,1

Fonte: Fonte: Elaborado pela autora (2013) com base na ECERS-R (2010)

✓ Espaço Interno

Abaixo, apresento uma tabela que revela a avaliação minuciosa do item Espaço Interno:

Tabela 9 – Avaliação do item Espaço Interno

INADEQUADO		MÍNIMO		BOM		EXCELENTE
1	2	3	4	5	6	7
<p>1.1 Não há espaço suficiente para as crianças*, adultos e móveis. (N)</p> <p>1.2 O espaço não tem condições adequadas de iluminação, ventilação, controle da temperatura, ou não tem condições de absorção do som. (N)</p> <p>1.3 Espaço está em mau estado de conservação (Ex: a pintura nas paredes e no teto está descascado; os pisos não estão nivelados e estão mal conservados). (N)</p> <p>1.4 A manutenção do espaço é mal feita (Ex: chão sujo ou pegajoso; latas de lixo abarrotadas). (N)</p>		<p>3.1. Espaço interior suficiente para crianças, adultos e móveis. (S)</p> <p>3.2. Condições adequadas de iluminação, ventilação, controle da temperatura e de absorção do som. (S)</p> <p>3.3. Espaço em bom estado de conservação. (S)</p> <p>3.4. O espaço está razoavelmente limpo* e em bom estado de manutenção. (S)</p> <p>3.5. O espaço acessível a todas as crianças e adultos que usam a sala habitualmente (Ex: rampas e corrimões para as pessoas com necessidades especiais (NE), acesso para cadeiras e muletas). (NA)</p>		<p>5.1 Espaço interior amplo permitido às crianças e aos adultos se movimentarem livremente (Ex: os móveis não limitam os movimentos das crianças; há espaço suficiente para o equipamento necessário para crianças com NE). (S)</p> <p>5.2. Há boa ventilação; um pouco de luz natural entra através de janelas ou claraboias. (S)</p> <p>5.3. Espaço acessível a crianças e adultos com NE. (S)</p>		<p>7.1. A luz natural pode ser regulada (Ex: cortinas ou persianas ajustáveis). (S)</p> <p>7.2. É possível controlar a ventilação* (Ex: janelas podem ser abertas; possibilidade da equipe ligar um ventilador). (S)</p>

Fonte: Fonte: Elaborado pela autora (2013) com base na ECERS-R (2010)

Conforme, apresentei na tabela acima, a pontuação atribuída ao item *espaço interno* foi 7, conceito excelente. Os motivos serão detalhados a seguir.

A sala de aula tinha espaço suficiente para o deslocamento e a movimentação das crianças e da professora, bem como dispunha de locais adequados para os móveis como as mesinhas e cadeirinhas das crianças, a mesa e o armário da professora, uma estante. Era bem iluminada, ventilada e arejada. As janelas de vidro largas e cobertas com cortinas permitiam a regulação da luz natural e da ventilação. O vento entrava pelas janelas e saía pela porta, que ficava quase sempre aberta. A parede bem pintada e o piso em bom estado de conservação davam ao ambiente um aspecto agradável.

A limpeza da sala de aula era feita frequentemente, deixando o espaço limpo e em bom estado de manutenção. A escola chamava a atenção pela sua organização e limpeza. Era frequente ver um funcionário de serviços gerais com uma vassoura ou um rodo na mão para limpar algum local da instituição.

O atendimento às necessidades dos alunos *incluídos* é abordado em todos os itens da escala, sendo tão importante quanto qualquer outro necessário para o atendimento dos alunos considerados normais já que a escola inclusiva é o ensino previsto pelo governo e, portanto, uma escola de qualidade precisa estar preparada para receber alunos com as mais diversas deficiências, com TGD e com altas habilidades.

Nesse item, também foi avaliada a acessibilidade do espaço, ou seja, se aquelas crianças ou adultos que usavam cadeiras de rodas ou muletas tinham a possibilidade de entrar e sair da sala de aula sem enfrentar obstáculos físicos, como escadas e portas estreitas. Avaliei, portanto, dois espaços: interior à sala de aula e outro exterior (a escola como um todo).

Mesmo não havendo nenhum aluno com deficiência física na sala da professora Vera, avaliei que o espaço interno era inacessível caso existissem alunos com tais dificuldades, pois para se chegar até ele a criança teria que subir escadas, visto que esse espaço encontrava-se no primeiro andar do prédio.

Na escola, campo dessa pesquisa, a maioria das salas de aula estava localizada nos pisos superiores do prédio. No térreo, existiam apenas três salas: uma destinada às crianças do Jardim I e as outras duas aos alunos do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.

As salas de leitura, de informática e o auditório estavam situados no segundo e terceiro andar do prédio. Todas as crianças precisavam subir escadas para chegar até suas respectivas salas. Durante o período de observação, foi identificado um aluno cadeirante na escola, que se encontrava na quadra, participando do recreio.

Fazendo uma avaliação geral da acessibilidade física da escola, constatei que o espaço não era acessível para todos, visto que aqueles que utilizavam cadeiras de roda ou muletas, não podiam acessar aos espaços localizados nos andares do prédio.

É importante destacar que “quando a diferenciação se faz necessária a algumas pessoas ela vem para garantir a valorização das diferenças e é nesse momento que as ações afirmativas de acessibilidade se concretizam”. (BERSCH; SATORETO; GIACOMINI, 2010, p. 41).

Soluções que acatam como irreversíveis as barreiras arquitetônicas que restringem o acesso das crianças a alguns ambientes escolares são segregadoras.

Propostas como buscar o material em uma sala do primeiro andar com o intuito de desenvolver a atividade que seria realizada em uma sala cujo acesso está repleto de obstáculos para o aluno com deficiência de locomoção gera constrangimento a esse aluno, pois ou o ele deixa de acompanhar a turma que subiu para a realização da atividade no ambiente inacessível ou toda a turma deixa de usufruir do espaço por haver um aluno com deficiência entre eles.

Arranjos semelhantes, realizados com a pretensão de informar a acessibilidade resultam em constrangimento e alienação da pessoa com deficiência tal como pode ser percebido e sentido no relato da ida de Cintra (2011) ao teatro pretensamente acessível. Flávia Cintra expressa com clareza o significado dos pequenos obstáculos e arranjos que em lugar de valorizar a diversidade tornam-na um obstáculo para o grupo que a acolhe.

Para tornar um espaço acessível é necessário, portanto, algumas modificações na organização e distribuição dos ambientes, sempre levando em consideração as dificuldades e as possibilidades dos alunos.

Com relação à sala observada, como não havia na mesma nenhuma criança com deficiência física ou visual, portanto a sala era considerada acessível naquele contexto. Ana, aluna com deficiência intelectual que estudava na sala, tinha dificuldades em se deslocar, apresentando certo desequilíbrio ao andar. No entanto, os corrimões a ajudavam a se equilibrar segurando neles, conseguindo, assim, subir e descer as escadas para se deslocar pela escola. Além disso, a professora Vera estava sempre de mãos dadas com a aluna, a fim de auxiliá-la em seus deslocamentos, dando-lhe mais segurança. Essa atitude de cuidado com o bem estar dos seus alunos por parte da professora será mais detalhada adiante.

✓ **Móveis destinados aos cuidados de rotina, brincadeiras e aprendizagens**

Com relação aos *móveis destinados aos cuidados de rotina, brincadeiras e aprendizagens* atribuí nota 6 (conceito *intermediário entre bom e excelente*). A tabela abaixo justifica tal pontuação. A mesma será analisada na sequência.

Tabela 10 – Avaliação do item Móveis destinados aos cuidados de rotina, brincadeiras e aprendizagem

INADEQUADO		MÍNIMO		BOM		EXCELENTE
1	2	3	4	5	6	7
1.1. Mobiliário básico insuficiente para os cuidados de rotina, brincadeiras e aprendizagem (Ex: não há cadeiras suficientes para todas as crianças usarem ao mesmo tempo; há muito poucas estantes abertas com brinquedo). (N) 1.2. O mobiliário está em tal estado que representa perigo para as crianças (Ex: móveis lascados ou pregos expostos; pés de cadeira balançando). (N)		3.1. Mobiliário suficiente para os cuidados de rotina, brincadeiras e aprendizagem. (S) 3.2. A maior parte da mobília está firme e em bom estado. (S) 3.3. Crianças com NE têm a mobília necessária, adaptada (Ex: cadeiras ou encostos à disposição para as crianças com necessidades físicas). (NA)		5.1 A maior parte do mobiliário é adequada ao tamanho das crianças. (S) 5.2. Todo mobiliário está firme e em bom estado de conservação. (S) 5.3. Mobiliário adaptado permite a inclusão de crianças com NE (Ex: crianças usando cadeiras de rodas podem sentar-se à mesa com outras crianças). (NA)		7.1. Mobiliário para os cuidados de rotina é de fácil utilização (Ex: berços ou colchonetes está guardados com fácil acesso). (S) 7.2. Banco de carpinteiro, mesas com areia/água ou cavalete são utilizados. (N)

Fonte: Elaborado pela autora (2013) com base na ECERS-R (2010)

Mesinhas com cadeirinhas, em bom estado de uso e de tamanho adequado, distribuídas pela sala, formando grupinhos. Paredes decoradas com frases, letras do alfabeto e gravuras bastante coloridas. Um cantinho da leitura: sem livros! Um geláguia e, ao lado, uma bandeja com os copos das crianças, nos quais está escrito o nome de cada criança. Uma televisão fixada no alto da parede, em cima da lousa. Um armário fechado com material didático-pedagógico como lápis, giz de cera, cola, jogos, brinquedos e livros. Outro armário aberto, porém vazio. Ao lado dele, um porta-trecos pendurado na parede, no qual eram guardadas as tarefas de cada aluno. Assim era o cenário da sala na qual estudavam os alunos do Jardim II, a turma da professora Vera, durante o ano de 2009.

Fotografia 8 - Parede decorada com letras do alfabeto. Ao lado esquerdo, o cantinho da leitura, sem livros.



Fonte: Arquivo pessoal (2013)

Constatei que a maior parte do mobiliário era adequada ao tamanho das crianças, bem como estava firme e em bom estado de conservação.

Com relação ao mobiliário específico para os cuidados de rotina, identifiquei apenas um móvel no qual ficavam os copos das crianças, ao lado de um geláguia, para que pudesse beber água a vontade.

Fotografia 9 - Copos etiquetados com nomes das crianças



Fonte: Arquivo pessoal (2013)

Fotografia 10: Parede decorada com letras do alfabeto, na parte superior. Ventilador de teto. Espelho na parede.

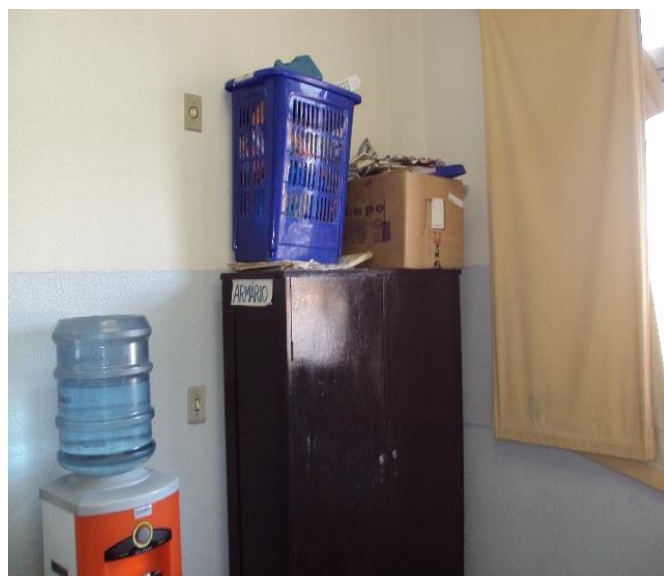


Fonte: Arquivo pessoal (2013)

Não localizei, por exemplo, colchonetes nos quais as crianças pudessem relaxar. Embora, em entrevista, a professora tivesse revelado que tinha guardado um colchonete que sempre usava com o seu aluno Aron, quando o mesmo necessitava dormir em sala de aula.

Na sala da professora Vera no ano de 2009, observei que tanto os materiais pedagógicos (como lápis, giz de cera, cola) e os brinquedos eram guardados no armário ou colocados em cima dele, conforme ilustra a fotografia abaixo:

Fotografia 11 - Cesto de brinquedos em cima de um armário alto.



Fonte: Arquivo pessoal (2013)

Não havia, portanto, nenhuma estante ou outro mobiliário com brinquedos e outros materiais expostos para as crianças acessarem quando desejam. Pelo contrário, existe estante, mas a mesma permanece vazia.

Tal disposição dos brinquedos foi a mesma encontrada nas escolas pesquisadas por Carvalho; Pereira (2008). Essa disposição de mobiliário leva a pensar em uma necessidade de controle da professora sobre as ações dos alunos. Controle que é reforçado por uma concepção de que crianças não são capazes de se autogerir, nem de acatar regras. Diante dessa crença, no lugar de estabelecer regras, rotinas e combinados, a professora resguarda-se deixando fora do olhar e do agir do aluno todo e qualquer material que venha a chamar sua atenção para o lúdico no momento em que é *necessário* fazer tarefas (Horn, 2003).

É importante nesse momento recordar os construtos de Therrien; Damasceno (2000) que abordam a distância entre a prática e o fazer docente e concluem que, embora em sua formação profissional, o docente aprenda e compreenda a importância de agir diferente dos fazeres instituídos, ao voltar-se para a prática do dia a dia esses profissionais passam a agir com base em suas experiências.

Da mesma forma Vera, demonstrou interessada e disposição para novos construtos. Tem consciência de que sua prática está distante da ideal e revela isso nas reuniões com a pesquisadora, mas quando em frente a sua forma organizar o material escolar no ano de 2009, percebeu-se que ela seguia os princípios de uma educação tradicional, que considera a brincadeira como uma atividade que não gera aprendizagem e assim cria a concepção de que há hora para brincar e hora para estudar mas, na escola, prevalecem os momentos de estudo.

Fotografia 12 - Estante vazia. Ao lado, um porta-trecos com as tarefas das crianças



Fonte: Arquivo pessoal (2013)

Quando questionei com a professora quanto a sua escolha na disposição dos brinquedos foi outro o texto que me veio à mente:

Os dois pólos – atividade e situação – são inseparáveis. As regras da situação impõem uma organização à atividade dos docentes que, ao mesmo tempo, selecionam e definem as regras às quais eles respondem. Este duplo controle do sujeito (ator) sobre seu contexto e do contexto sobre a atividade do ator é polimorfo (assume diversas formas) e complexo. Trata-se de uma interação regulada segundo diversas modalidades, das mais diretas (quando o contexto provoca e controla diretamente alguns componentes da atividade do ensino), às mais indiretas (quando a ação resulta de uma deliberação mental). (THERRIEN; LOIOLA, 2001, p.150)

Isso porque, em resposta a professora afirmou que antes (quando a sala era utilizada somente por ela) ela colocava todo o material exposto para que a turma pudesse utilizá-lo. No entanto, no ano de 2009, a sua sala de aula passou a ser utilizada por outra professora em outro turno. Segundo a professora Vera, os alunos da outra turma acabaram por destruir, rapidamente, os brinquedos e livros que ela havia disponibilizado. “*Eu acho que não se tinha cuidado com as coisas e nem se conversava com as crianças para terem esse cuidado. Eu sempre converso e trabalho isso com os meus alunos*”, afirmou Vera, revelando um *desgosto* pelo fato, pois, segundo seu relato, muitas vezes ela própria comprava as bonecas e os carrinhos para as crianças. Ela afirmou que a partir desse episódio, passou a guardar os materiais e colocá-los a disposição das crianças apenas quando necessário durante as atividades que ela propunha. Dessa forma, no ano de 2009, na sala da professora Vera havia uma prateleira com alguns brinquedos e materiais pedagógicos. No entanto, a mesma era alta, inacessível para as crianças.

Já no ano de 2010, a professora passou a utilizar a sala sozinha, isto é, ela trabalhava na mesma sala nos dois turnos (manhã e tarde). Dessa forma, os brinquedos (bonecas, panelinhas, carrinhos, pião) surgiram e tornaram-se acessíveis às crianças, uma vez que, agora, estavam expostos no cantinho da sala, chamado *cantinho da brincadeira*. Esse espaço era utilizado quando a professora autorizava. Geralmente isso acontecia no final do expediente, ou até mesmo quando as crianças terminavam rapidamente suas tarefas. Assim, ficavam brincando enquanto chegava a hora do recreio. Nesse mesmo contexto, os livros também estavam à disposição das crianças, no *cantinho da leitura*. E os jogos compunham o *cantinho dos jogos e blocos*.

O espaço mais utilizado pelas crianças, por opção própria, era aquele com brinquedos. Porém, como os mesmos estavam disponíveis ao mesmo tempo, elas acabavam por passar em todos. Nesses momentos, a professora ficava mais supervisionando o uso dos materiais,

chamando a atenção de alguma criança quando esta não obedecia as regras determinadas para tal atividade, como por exemplo, a conservação dos brinquedos.

Em nome da conservação dos brinquedos a professora passou um ano letivo a impedir que os alunos tivessem livre acesso aos mesmos. Sua justificativa demonstra uma crença de que os valores presentes na vida adulta são o guia para suas ações na sala de educação infantil. Já que mais vale para a mesma guardar um brinquedo inteiro do que compartilhar um quebrado.

Tal concepção do uso do brinquedo tanto contraria a ideia de uma infância de brincadeiras, defendida pela professora em seus discursos, quanto desconsidera todas as implicações do uso do mesmo para a aprendizagem. Carrara (2003), ao analisar o espaço da brincadeira na teoria sócio-interacionista, afirma que

Vygotsky exemplifica a importância das situações concretas e a fusão que a criança pequena faz entre os elementos percebidos e o significado. Numa situação imaginária, entretanto, a criança é levada a agir num mundo imaginário, onde a situação é definida pelo significado estabelecido pela brincadeira e não pelos elementos reais concretamente presentes. Ao brincar com um tijolinho de madeira como se fosse um carrinho, por exemplo, a criança se relaciona com o significado em questão e não com o objeto concreto. O tijolinho serve como uma representação de uma realidade ausente – um jogo simbólico. O brinquedo provê, assim, uma situação de transição entre a ação da criança com objetos concretos e suas ações com significados – preparando-a para uma nova etapa de seu desenvolvimento. Portanto, a promoção de atividades que favoreçam o envolvimento da criança em brincadeiras, tem nítida função pedagógica e psicológica (catalisação de conflitos, por exemplo). (p. 67)

Percebo ainda a ausência de uma coordenadora ou outra pessoa da gestão escolar que mobilize a reflexão e o trabalho conjunto das professoras, profissional que no estudo de Horn (2003) possibilita uma tecitura de saberes e fazeres onde os alunos, as professoras e a organização da sala de aula, se influenciam e modificam toda a vivência escolar.

A mudança para Vera começou aos poucos, em pequenos passos com mudanças na estrutura da sala de aula. No entanto, o agir da professora continuou centrando os alunos em tarefas e o tempo destinado para o uso dos espaços “livres” era o tempo que “sobrava” entre as atividades de sala e as atividades de pátio ou saída da sala.

Nesse item da escala, sobre os móveis destinados aos cuidados de rotina, brincadeiras e aprendizagem, avaliei também se os mesmos estavam adaptados para o uso por crianças com deficiência física. No entanto, esse quesito não contou na pontuação da professora, pois ela não trabalhou em nenhum momento da minha observação com esse alunado.

Caso viesse receber algum aluno com deficiência física seria necessário que a escola e a professora providenciasse a adaptação de uma mesinha, tornando-a maior para que seja possível o encaixe da cadeira de rodas ou outro recurso de deslocamento utilizado pelo aluno com deficiência.

✓ **Mobiliário para descanso e conforto**

Durante a observação realizada, considerei inadequado (pontuação 1) o *mobiliário para descanso e conforto*¹³, visto que não existiam mobília estofada, colchões, tapetes ou almofadões que pudessem ser utilizados nas atividades de aprendizagem e nas brincadeiras das crianças. Essas passavam a maior parte do período escolar sentadas nas cadeirinhas, realizando as tarefas de escrita. No restante do tempo, elas sentavam no chão para participar da rodinha, brincar, conversar ou ler. Ver abaixo a pontuação que justifica tal análise:

Tabela 11 – Avaliação do item Mobiliário para descanso e conforto

INADEQUADO		MÍNIMO		BOM		EXCELENTE	
1	2	3	4	5	6	7	
1.1. Não há mobiliário macio acessível às crianças (Ex: mobília estofada, colchões, tapetes, almofadões, “puffs”, etc).*(S)		3.1.Há alguns móveis macios acessíveis às crianças (Ex: espaço de brincar atapetado, almofadas). (N)		5.1 Há uma área confortável* acessível às crianças durante uma parte considerável do dia. (N)		7.1 Há móveis macios, além dos existentes na área confortável, acessíveis às crianças (Ex: almofadas na área do faz-de-conta: tapetes em várias áreas ou grande extensão atapetada – de parede à parede).(N)	
1.2. Não há brinquedos macios acessíveis às crianças (bichos de pelúcia, bonecas de pano) (S)		3.2. Há alguns brinquedos macios acessíveis às crianças. (N)		5.2. A área confortável não é utilizada para as atividades físicas.(N)		7.2.Há muitos brinquedos macios e limpos acessíveis às crianças.(N)	
				5.3. A maior parte do mobiliário macio está limpa e em bom estado de conservação.(N)			

Fonte: Elaborado pela autora (2013) com base na ECERS-R (2010)

✓ **Organização da sala para atividades**

Sobre a *organização da sala para atividades*, é importante ressaltar a diferença entre a sala da professora Vera no ano de 2009 e a sala da professora Vera no ano de 2010. A tabela abaixo apresenta os dados do item analisado:

¹³ *Mobiliário para relaxamento e conforto: observa-se, neste item, se existem brinquedos e móveis macios, que proporcionem conforto às crianças, bem como sua limpeza e estado de conservação.(BRASIL, 2010, p. 87)*

Tabela 123 - Avaliação do item Organização da sala para atividades

INADEQUADO		MÍNIMO		BOM		EXCELENTE	
1	2	3	4	5	6	7	
<p>1.1. Não há áreas de interesse definidas. (N) → 2010 (S) → 2009</p> <p>1.2. A supervisão visual da área de atividades é difícil. (S)</p>		<p>3.1. Pelo menos duas áreas de interesse estão definidas. (S)</p> <p>3.2. A supervisão visual da área de atividades não é difícil. (S)</p> <p>3.3. Há espaço suficiente para diversas atividades acontecerem simultaneamente (ex. espaço no chão para blocos, espaço em mesa para materiais de manipulação, cavalete para atividades de arte). (S)</p>		<p>5.1. Há pelo menos três áreas de interesse definidas e convenientemente equipadas (ex. água perto da área de expressão plástica; estantes adequadas para blocos e materiais de manipulação). (S)</p> <p>5.2. Áreas tranquilas e áreas ativas separadas para não interferirem umas nas outras (ex. áreas de leituras separados dos blocos ou da casinha). (N)</p> <p>5.3. O espaço está organizado de forma que a maioria das atividades não seja interrompida (ex. estantes colocadas para que as crianças circundem as atividades e não as atravessem, a disposição do mobiliário desencoraja corridas ou brincadeiras violentas). (S)</p>		<p>7.1. Pelo menos cinco áreas de interesse diferentes possibilitam uma variedade de experiência de aprendizagem. (N)</p> <p>7.2. As áreas estão organizadas para que as crianças as utilizem de forma independente (ex. estantes abertas e etiquetadas, caixas para brinquedos etiquetadas; as estantes abertas não estão superlotadas; o espaço para brincar está próximo da área onde os brinquedos são guardados). (S)</p> <p>7.3. Existem materiais adicionais para serem acrescentados ou para permitir a transformação das áreas de interesse. (N)</p>	

Fonte: Elaborado pela autora (2013) com base na ECERS-R (2010)

No ano de 2009, não existiam áreas de interesse definidas, ou seja, não havia um espaço onde os materiais, organizados por tipo, fossem facilmente acessados pelas crianças. Por exemplo, não existia o cantinho de arte, de blocos, de jogo dramático, de leitura, de natureza/ciências, nem de materiais de manipulação/motricidade fina. Por isso, a nota atribuída para esse ano foi 1, conceito inadequado.

Já em 2010, a organização da sala da professora Vera mudou um pouco. Surgiram dois cantinhos: o cantinho da leitura e o de jogos dramáticos, nos quais estavam acessíveis vários livros e brinquedos, respectivamente. As outras áreas de interesse citadas acima, também não existiam nesse ano, embora a sala de aula oferecesse um excelente espaço para essa organização, bem como uma fácil supervisão visual por parte da professora, que podia observar seus alunos nos mais variados espaços da sala de aula. Portanto, o conceito atribuído a esse item foi intermediário entre *mínimo e bom* (pontuação 4).

Ainda no item sobre a organização da sala para atividades, é avaliada a acessibilidade dos espaços para brincar, ou seja, se os mesmos possibilitam à criança com deficiência participar das situações de aprendizagem e brincadeira. Constata-se, então, que os espaços existentes na sala, no ano de 2010, e já citados anteriormente possibilitaram a participação das crianças com deficiência ou TGD incluídas nessa classe. Por exemplo, Ana adora passear pelo cantinho no qual estão as bonecas. Muitas vezes, ela senta para brincar, embora seu interesse maior seja andar pela sala. Pedro Vítor também participa da leitura, sentando-se no cantinho e escolhendo livros para ler. Já o Aron, aluno da professora Vera no ano de 2009, não teve a oportunidade de participar dos cantinhos, uma vez que nesse ano eles não existiam nessa sala.

Levando em consideração as notas atribuídas a cada ano em que foi avaliada a prática pedagógica da professora Vera, a média do item organização da sala para atividades foi 2,5 (conceito intermediário entre inadequado e mínimo), originada da seguinte fórmula:

$$\text{MÉDIA} = \frac{\text{Pontuação de 2009} + \text{Pontuação de 2010}}{2} = \frac{1 + 4}{2} = \frac{5}{2} = 2,5$$

✓ **Espaço de privacidade**

No item 5 da sub-escala Espaço e Mobiliário, é esclarecido que o objetivo do *espaço de privacidade* é aliviar as crianças das pressões da vida em grupo; um local onde uma ou duas crianças podem brincar protegidas da intrusão de outras crianças, no entanto, ainda supervisionadas pelos adultos; um espaço criado através do uso de barreiras físicas como uma prateleira de livros. Conforme as notas de esclarecimento da escala, são exemplos de espaços de privacidade:

- um pequeno recanto;
- áreas de atividade cujo acesso é limitado a uma ou duas crianças;
- uma caixa de papelão grande com janelas, porta e com uma almofada no interior;
- uma pequena casa de brincar no exterior.

Na sala observada, constatei que era permitido que as crianças brincassem sozinhas ou com amigos, protegidas da intromissão de outras crianças. Observei, por exemplo, brincadeiras em baixo das mesinhas e também nos cantinhos da sala. É interessante destacar

que eram as próprias crianças que criavam esses espaços de privacidade, que podiam ser facilmente observados pela professora. Tais espaços só eram acessíveis durante uma pequena carga horária, de aproximadamente 30 minutos por turno, momentos de trocas de atividades ou “sobra de tempo” para esperar a hora do recreio ou da saída. No momento em que a professora percebia que as crianças ficavam sem fazer nada porque acabavam a tarefa xerocada, ela propunha que as crianças brincassem livremente. Muitas vezes, notei que, até mesmo durante as atividades, algumas crianças buscavam tais espaços de privacidade. Algumas vezes, a professora permitia essa “saída” de algumas crianças para tais espaços como ilustra a fotografia a seguir:

Fotografia 13 - Duas crianças saíram da brincadeira na rodinha e preferiram se isolar em tais locais.



Fonte: Arquivo pessoal (2013)

Presenciei também alguns momentos em que Pedro Vítor buscava espaços de privacidade. Porém, os motivos estavam relacionados aos momentos em que era frustrado, ou seja, quando seus desejos não eram atendidos. Muitas vezes, ele queria ficar saindo da sala, e a professora chamava a sua atenção e o trazia de volta para a atividade. Nesse momento, ele se isolava do grupo, demonstrando que estava chateado com tal episódio. No entanto, percebi que logo ele voltava a sua atenção para a atividade no grupo, demonstrando, novamente, interesse em participar.

Fotografia 14 - Pedro Vítor demonstrando chateação após ser chamada a sua atenção pela professora



Fonte: Arquivo pessoal (2013)

A nota 4 foi atribuída ao item *espaço de privacidade*, expressando o conceito entre o *mínimo* e o *bom*. Abaixo, segue uma tabela com as respostas atribuídas às sentenças desse item da escala:

Tabela 13 – Avaliação do item Espaço de privacidade

INADEQUADO		MÍNIMO		BOM		EXCELENTE	
1	2	3	4	5	6	7	
1.1. Não é permitido que as crianças brinquem sozinhas ou com amigos, protegidas da intromissão de outras crianças. (N)		3.1.É permitido as crianças encontrar ou criar um espaço de privacidade (atrás de mobílias ou de divisórias do ambiente, nos equipamentos externos para brincar, num canto tranqüilo do ambiente. (S) 3.2. O espaço de privacidade pode ser facilmente supervisionado pela equipe. (S)		5.1 Há espaço reservado para uma ou duas crianças brincarem protegidas da intromissão de outras crianças (ex: há regras que proibem interromper; há um pequeno espaço protegido por estantes). (S) 5.2. Espaço de privacidade está acessível durante uma parte substancial do dia. (N)		7.1. Há mais de um espaço de privacidade disponível. (N) 7.2.A equipe organiza atividades de modo que uma ou mais crianças possam usar o espaço de privacidade, separadas das atividades do grande grupo (dois tabuleiros de pinos numa mesa pequena num canto silencioso; um computador para uma ou duas crianças usarem). (N)	

Fonte: Elaborado pela autora (2013) com base na ECERS-R (2010)

✓ **Exposição dos materiais relacionados com as crianças**

Analisando a exposição dos *materiais relacionados com as crianças*, notei que os mesmos eram apropriados para a faixa etária predominante (5 anos). Eram eles: a sequência numérica, gravuras de crianças brincando, as letras do alfabeto com desenhos associados às mesmas, além de etiquetas nomeando diversos objetos presentes em sala de aula.

Fotografia 15 - Cartaz de associação: letra inicial x gravura



Fonte: Arquivo pessoal (2013)

Vale informar que muitos desses itens não estavam dispostos na altura dos olhos das crianças, o que dificulta uma leitura melhor por parte delas.

Nas paredes da sala não existiam exposição dos trabalhos das crianças, nem individuais nem coletivos, fato que deixava de valorizar e motivar as produções dos alunos. Mallaguzzi (1999) afirma que as paredes das escolas nos falam quando expõe os trabalhos das crianças e ainda quando “calam-se” apresentando-se nuas para o observador atento. Quando se expõe o trabalho de uma criança, mostra-se, indiretamente, que aquilo que ela fez é importante, que pode ser compartilhado com outras pessoas. Permite, também, que a própria criança, juntamente com um adulto, possa fazer uma análise da evolução de suas produções. A parede silenciosa revela que o registro e valorização dos fazeres não são prioridades na prática pedagógica da professora Vera.

Abaixo estão apresentadas as respostas do item analisado anteriormente:

Tabela 144 – Avaliação do item Exposição de materiais relacionados com as crianças

INADEQUADO		MÍNIMO		BOM		EXCELENTE	
1	2	3	4	5	6	7	
1.1. Não há materiais expostos para as crianças. (N) 1.2. Os materiais não são apropriados para a faixa etária predominante (Ex. materiais existentes na sala destinados a alunos mais velhos ou a adultos, imagens com cenas de violência). (N)		3.1. Os materiais são apropriados para a faixa etária predominante (ex. fotos de crianças; trava-línguas, rimas, material de iniciação à leitura e à matemática para as crianças mais velhas da pré-escola, exposição de materiais sazonais). (S) 3.2. Há exposição de trabalhos das crianças. (N)		5.1 A maioria do material exposto está intimamente relacionada com as atividades atuais das crianças e com as crianças do grupo (ex. trabalhos artísticos e fotos relativas às atividades mais recentes). (N) 5.2. A maior parte dos trabalhos expostos foi feita pelas crianças. (N) 5.3. Muitos itens estão dispostos na altura dos olhos das crianças. (N)		7.1. Predomina o trabalho individualizado das crianças. (N) 7.2. Há também exposição de trabalhos tridimensionais realizados pelas crianças (ex. massa de modelar, marcenaria) além dos trabalhos bidimensionais. (N)	

Fonte: Elaborado pela autora (2013) com base na ECERS-R (2010)

Portanto, a nota atribuída ao item *exposição de materiais relacionados com as crianças* foi 2, conceito intermediário entre inadequado e mínimo.

✓ Espaço para motricidade ampla

Na avaliação do *espaço para motricidade ampla*, analisei tanto o espaço exterior como interior à sala de aula, além de que considere todas as áreas habitualmente disponíveis para jogos de motricidade ampla, mesmo que não tenham sido observadas crianças nesses ambientes.

Na escola, havia o pátio, a quadra e o auditório que podiam ser utilizados para o desenvolvimento de várias atividades físicas ou motoras amplas, uma vez que eram espaçosos e seguros. No entanto, esses tipos de atividades não aconteciam com frequência nas aulas da professora Vera, como também não eram de fácil acesso às crianças, visto que se localizam em outro piso do prédio. Caso existisse na turma algum aluno com deficiência física, as escadas já seriam uma barreira para que tal aluno pudesse participar dessas atividades nesses espaços para motricidade ampla.

O espaço da sala da professora Vera permitia o desenvolvimento de atividades motoras amplas. No entanto, não presenciei nenhum momento desses, a não ser aqueles

realizados na rodinha, os quais exigiam movimentos amplos ao som de músicas cantadas e dançadas pela professora.

Logo, a avaliação dessa sub-escala ficou com a pontuação 4, conceito intermediário entre *mínimo* e *bom*. A tabela abaixo mostra as respostas dadas a cada item dessa sub-escala.

Tabela 15 – Avaliação do item Espaço para motricidade ampla

INADEQUADO		MÍNIMO		BOM		EXCELENTE	
1	2	3	4	5	6	7	
<p>1.1. Não existe espaço interno ou externo para as atividades motoras amplas ou que envolvam atividade física. (N)</p> <p>1.2. O espaço para a atividade motora ampla é muito perigoso (ex. o acesso requer com muito trânsito; o mesmo espaço é usado como área de brincar e de estacionamento as crianças pré-escolares brincam em uma área que não é cercada). (N)</p>		<p>3.1. Há algum espaço externo ou interno usado para as atividades físicas ou motoras amplas. (S)</p> <p>3.2. O espaço para os jogos motores amplos é geralmente seguro (ex. há suficiente material de amortização do impacto – área acolchoada – sob os equipamentos de escalar; há cercas nas áreas externas. (S)</p>		<p>5.1. Há um espaço externo adequado e algum espaço interno. (S)</p> <p>5.2. O espaço é facilmente acessível para crianças do grupo (ex. está localizado no mesmo piso e próximo à sala de aula; não existem barreiras para crianças com NE). (N)</p> <p>5.3. O espaço está organizado de forma que os diferentes tipos de atividade não interfiram umas nas outras (ex. brincar com brinquedos de roda separadamente dos equipamentos de escalar e jogos com bola.). (N)</p>		<p>7.1. O espaço externo para jogos motores amplos tem uma variedade de superfícies que permite diferentes tipos de atividades (ex. areia, borracha, casca de árvore, grama). (N)</p> <p>7.2. A área externa tem alguma proteção às intempéries (ex. sombra no verão, sol no inverno, quebra-vento e boa drenagem, escoamento de água). (N)</p> <p>7.3. O espaço tem características convenientes (ex. proximidade de sanitários e bebedouros, local acessível para guardar os equipamentos; acesso direto da sala para o ambiente externo). (N)</p>	

Fonte: Elaborado pela autora (2013) com base na ECERS-R (2010)

✓ Equipamentos de motricidade ampla

Para a avaliação dos *equipamentos de motricidade ampla* (como balanços, escorregadores, equipamento para escalar, pendurar, equipamento portátil tais como bolas e equipamentos de esporte, brinquedos com rodas, colchões para cambalhotas, cordas para saltar, argolas para atirar) considere os espaços interior e exterior à sala de aula.

Na escola Padre Felice Pistone não existia parquinho, balanço, nem escorregador. Durante o recreio, as crianças brincavam na quadra, utilizavam bolas, cordas e elásticos. Durante o período de observação, notei que eram poucos os equipamentos destinados aos jogos e às atividades motoras amplas e os poucos que existiam não eram utilizados em sala de aula, em atividades propostas pela professora. A maior parte dos equipamentos era apropriada para a idade e para a habilidade das crianças.

Nessa sub-escala, analisei se esses equipamentos eram adaptados para crianças com deficiência e constatei que não. Por exemplo, para um aluno com paralisia cerebral fica difícil segurar uma bola convencional, visto que seus membros superiores, mais especificamente as mãos, não conseguem se abrir voluntariamente para segurar um objeto, pois os músculos são tensos e os movimentos involuntários. Diante de tal situação, uma bola adaptada com velcro e uma luva também com velcro seria ideal para que a criança com paralisia possa participar das brincadeiras com bola.

A nota atribuída ao item equipamentos de motricidade ampla foi 2, conceito intermediário entre inadequado e mínimo, conforme mostra a tabela abaixo:

Tabela 16 – Avaliação do item Equipamentos para motricidade ampla

INADEQUADO		MÍNIMO		BOM		EXCELENTE
1	2	3	4	5	6	7
1.1 São muito poucos os equipamentos destinados aos jogos e às atividades motoras amplas. (N)		3.1. Há alguns equipamentos para jogos motores amplos acessíveis a todas as crianças durante pelo menos uma hora diária. (N)		5.1 Há equipamentos suficientes para jogos motores amplos de modo que as crianças tenham acesso sem esperar muito tempo. (N)		7.1. São usados tanto equipamentos fixos como equipamentos portáteis para as atividades motoras amplas. (N)
1.2. Os equipamentos geralmente estão em mau estado de conservação. (N)		3.2. Os equipamentos estão de forma geral em bom estado de conservação. (S)		5.2. Os equipamentos estimulam uma variedade de habilidades (balançar, subir, jogar, bola, dirigir e pedalar brinquedos com rodas). (N)		7.2. Os equipamentos para as atividades motoras amplas estimulam habilidades em diferentes níveis (triciclos com e sem pedais, bolas de tamanhos diferentes, acessos por rampas e escadas aos equipamentos de escalar). (N)
1.3. A maior parte dos equipamentos não é apropriada para a idade e habilidade das crianças (escorregador com cerca de 1,80m de altura para pré-escolares; tabela de basquete colocada à altura dos adultos). (N)		3.3 A maior parte dos equipamentos é apropriada para a idade e para a habilidade das crianças. (S)		5.3. Adaptações foram feitas ou existem equipamentos especiais destinados às crianças com NE. (NA)		

Fonte: Elaborado pela autora (2013) com base na ECERS-R (2010)

Durante o estudo de caso percebi que a sala da professora Vera possuía o material adequado aos seus alunos e que, embora não estivesse preparada para todos os possíveis alunos que pudesse vir a receber, possuía material e mobiliário adequado para os que a frequentavam.

O ponto mais importante para a análise das práticas da professora foi a utilização feita desse espaço escolar. Vera começava a perceber a necessidade de mudar, mas parece ainda não perceber que, mais do que um pano de fundo para suas práticas, o ambiente da sala de aula determina as possibilidades de atuação. Com práticas voltadas para a ação individual,

com a professora como centro de referencia, a criação de espaços lúdicos, é apenas um quadro na parede.

Percebe-se isso quando na prática, os “cantinhos” tem seu uso restrito aos momentos que “sobram” após o término da tarefa. Tal (des)uso explicita o desacordo entre as concepções da professora e a forma como a mesma organiza e utiliza o espaço escolar de seus alunos, a Vera parece ainda não perceber que o espaço e a disposição do mobiliário em sala de aula é um importante fator nas suas práticas pedagógicas e não simplesmente um enfeite para a “aula”.

Meneghi; Campos-de-Carvalho (2003) afirmam que

Os comportamentos infantis são influenciados pelo ambiente físico e social, fornecido pelos adultos, que os organizam de acordo com seus objetivos pessoais, construídos com base em suas expectativas sócio-culturais sobre os comportamentos e desenvolvimento infantis. Diferentes maneiras de organizar o espaço oferecem suporte para diversas formas de organização social, especialmente em ambientes de educação coletiva, tais como em creches, onde um adulto cuida simultaneamente de várias crianças, sendo que os parceiros mais disponíveis para interação são outras crianças, geralmente coetâneos.” (p.367)

Segundo as autoras, ambientes totalmente abertos tem o mesmo impacto que ambientes com obstáculos visuais: as crianças gravitam em torno da professora e pouco interagem entre si. Já ambientes com áreas delimitadas, mas visualmente aberto, favorecem a interação das crianças entre si e a auto-gestão dos pequenos grupos, que se descentralizam do papel da professora. Essa passa a atuar como mobilizadora da aprendizagem e não como único guia.

Vera começa a mudar, porém sem ainda apropriar-se totalmente dos impactos que a organização da sua sala de aula tem em suas práticas pedagógicas. Ao deparar-se com mesas e cadeiras como principais objetos da sala, é possível levantar hipóteses de porque, apesar de saber que é importante o brincar, a professora acha difícil idealizar trabalhos diferentes das atividades mimeografadas. Horn (2003) é clara ao afirmar que, apesar da disposição do mobiliário ser uma ação da professora, ela provoca uma reação transformadora em sua prática e na de seus alunos, para a autora, são todas linhas de um mesmo tecido, que conforme se unem formam padrões educativos diferenciados.

4.2 Rotinas de Cuidado Pessoal

Nesse item avaliarei sete aspectos da rotina da sala de aula: (1) Entrada e saída; (2) Refeições e lanches; (3) Sono; (4) Troca de fraldas/ uso do banheiro; (5) Práticas de saúde; (6) Práticas de segurança.

Esses itens têm o foco nos cuidados de higiene, segurança e promoção de saúde e bem estar que a escola oferece aos alunos precisa ter com as crianças.

Abaixo apresento uma tabela com a média geral dessa sub-escala e a sua média equivalente:

Tabela 17 - Média geral e equivalente para a sub-escala "Rotinas de cuidado pessoal"

Sub-escala	Média (0-7)	Médias equivalente (0-10)
ROTINAS DE CUIDADO PESSOAL	3,0	4,3

Fonte: Elaborado pela autora (2013) com base na ECERS-R (2010)

Em uma aplicação nacional da escala, a média alcançada pelos estabelecimentos de ensino nesse item foi de 4,1. A média equivalente alcançada pela professora Vera em sua escola foi de 4,3. Ambas situam-se no nível básico, ainda sem chegar a um atendimento sequer adequado.

Tanto na avaliação da prática da professora desse estudo como na pesquisa nacional, o item que obteve maior pontuação foi prática de segurança.

A seguir apresentarei a tabela com a pontuação da sala da professora Vera. Após a tabela avaliarei todos os itens, fazendo paralelos com as concepções da professora e com o que a teoria atual nos afirma sobre essas questões.

Tabela 18 - Tabela com a pontuação dos itens da sub-escala Rotinas de cuidado pessoal

Sub-escala	Pontuação	Classificação
09. Chegada/Saída	4	Intermediário entre mínimo e bom
10. Refeições/Merendas	1	Inadequado
11. Sono/Descanso	N.A	N.A
12. Uso do banheiro	1	Inadequado
13. Práticas de saúde	2	Intermediário entre inadequado e mínimo
14. Práticas de segurança	7	Excelente
MÉDIA		2,5

Fonte: Elaborado pela autora (2013) com base na ECERS-R (2010)

✓ **Chegada/Saída**

Durante a pesquisa, observei tanto o momento de *chegada* como o de *saída*, e atribuí pontuação 4 (conceito intermediário entre mínimo e bom), conforme a tabela abaixo originada do referido item da escala:

Tabela 19 – Avaliação do item Chegada e saída

INADEQUADO		MÍNIMO		BOM		EXCELENTE	
1	2	3	4	5	6	7	
1.1. Muitas vezes as pessoas se esquecem de cumprimentar as crianças. (N) 1.2. A saída não é bem organizada. (N) 1.3. Não é permitido aos pais acompanhar as crianças até a sala. (N)		3.1. A maior parte das crianças é cumprimentada afetuosamente (ex. os membros da equipe parecem estar contentes de ver as crianças; sorriem; usam tom de voz agradável). (S) 3.2. Saída bem organizada (ex. os pertences das crianças já estão prontos na hora da saída). (S) 3.3. É permitido aos pais acompanhar as crianças até a sala de aula. (S)		5.1. Cada criança é cumprimentada individualmente (ex. os membros da equipe dizem “oi” e usam o nome da criança). (N) 5.2. A saída é agradável (por ex. as crianças não são apressadas; há abraços e despedidas para todos). (S) 5.3. Os pais são acolhidos afetuosamente pela equipe. (S)		7.1. Quando chegam, as crianças são ajudadas, se necessário, a se envolverem nas atividades. (S) 7.2. As crianças estão ativamente envolvidas até a hora da saída (ex. não ficam muito tempo esperando sem nada para fazer; é permitido as crianças parar de brincar quando sentirem vontade para tanto). (N) 7.3. A equipe aproveita o momento de chegada e de saída para trocar informações com os pais. (NA)	

Fonte: Elaborado pela autora (2013) com base na ECERS-R (2010)

Todos os dias os alunos eram recebidos no pátio, sentavam-se em fileiras e aguardavam o início da acolhida. Nesse momento, a professora Vera cumprimentava (com um “bom dia” ou “boa tarde”) os alunos que chegam e se sentam. Era uma recepção bem organizada.

Nessa acolhida, algumas professoras eram responsáveis por coordenar esse momento com orações, músicas e contação de histórias. Enquanto essas professoras coordenavam, as outras ficavam próximas às suas respectivas turmas, motivando a participação e controlando o comportamento de alguns alunos. As crianças demonstravam gostar bastante, uma vez que rezavam, cantavam e escutavam as histórias com muito interesse e empolgação. Após a acolhida, cada turma se dirigia para a sua sala de aula com a sua professora. Os pais (ou responsáveis) podiam acompanhar o aluno até a sala. No entanto, isso acontecia mais quando o mesmo chegava atrasado e a turma já estava em sala. Essa postura de desvincular-se dos

filhos, mesmo que eles ainda não estivessem em suas turmas, sob os cuidados da professora responsável nos indicou que o vínculo maior dos pais era com a escola e que esses confiavam nos diversos profissionais que a compunha. É importante também esclarecer que muito raramente, os pais eram convidados diretamente a ficar, esse era um momento entre a escola e os alunos e não voltado para a família.

Na saída, as crianças se dirigiam ao pátio com as professoras, onde ficavam organizadas em fileiras, aguardando a chegada dos pais ou responsáveis. Nesse momento, algumas professoras mostravam-se disponíveis para trocar informações com os pais, tirar dúvidas e dar esclarecimentos e orientações sobre a criança. A professora Vera era uma delas. Observei vários diálogos da professora com os pais. A mãe da Ana era uma que sempre estava querendo dialogar com a professora, a fim de obter informações sobre sua filha, bem como dar algumas orientações para a professora sobre como lidar com a criança diante de algumas situações de higiene pessoal.

É importante ressaltar que a abertura da professora possibilitava a troca entre pais e escola. Apesar dos diálogos presenciados girarem mais em torno da mãe manifestando suas inseguranças, o fato da professora dispor-se a ouvir e acolher a ansiedade materna é um indicativo de que se evita uma situação de confronto presente em algumas escolas (BEHRING; DE NEZ, 2002). Esse acolhimento, se bem direcionado, poderia ser um primeiro passo para que os pais percebessem que sua participação teria resultados palpáveis em termos de influência na instituição, só a partir dessa percepção é que eles se sentirão mobilizados a participar da escola e tecer trocas sobre a educação e o cuidado infantil (FERREIRA; TRICHES, 2009)

✓ **Refeições/Merendas**

No que diz respeito às *refeições/merendas* das crianças, apresento abaixo uma tabela com as respostas dadas a cada sentença desse item. Em seguida, faço uma análise sobre as mesmas.

Tabela 20 – Avaliação do item Refeições e merendas

INADEQUADO		MÍNIMO		BOM		EXCELENTE	
1	2	3	4	5	6	7	
<p>1.1 O horário das refeições/merendas é inadequado (por ex: a criança é obrigada a esperar, mesmo que esteja com fome). (S)</p> <p>1.2 A comida que é servida tem um valor nutritivo inaceitável. (N)</p> <p>1.3 As condições sanitárias não são habitualmente mantidas (ex: muitas crianças e/ou adultos não lavam as mãos antes de manipular os alimentos, as mesas não estão limpas; as áreas de toaleta, de troca de fraldas e as de preparação dos alimentos não são separadas). (S)</p> <p>1.4 Existem ambiente social negativo (por ex: a equipe é muito exigente com os “bons modos”; as crianças são forçadas a comer; o ambiente caótico). (N)</p> <p>1.5 Inexistência de adaptações para crianças com alergias alimentares. (NA)</p>		<p>3.1. O horário das refeições/merendas é apropriado para as crianças. (N)</p> <p>3.2. Refeições e lanches bem balanceados. (S)</p> <p>3.3 As condições sanitárias são habitualmente mantidas.</p> <p>3.4 O clima durante as refeições /merendas não é punitivo. (S)</p> <p>3.5 Informações afixada acerca de alergias das crianças e substituições feitas nas comidas/bebidas. (NA)</p> <p>3.6 Crianças com NE sentam-se à mesa com seus pares. (S)</p>		<p>5.1 A maior parte da equipe senta-se com as crianças durante as refeições e merendas feitas em grupo. (N)</p> <p>5.2. Existe um ambiente social agradável. (S)</p> <p>5.3. As crianças são encorajadas a comer autonomamente. (Ex: são oferecidos utensílios para comer adequados aos tamanho das crianças; colheres ou copos especiais para as crianças com NE). (S)</p> <p>5.4 As restrições dietéticas das famílias são seguidas. (NA)</p>		<p>7.1. As crianças ajudam durante as refeições/merendas (Ex: por a mesa, servirem-se, tirar a mesa; limpar líquidos entornados). (S)</p> <p>7.2. Utensílios para servir, adequados ao tamanho da criança, são utilizados para facilitar a sua autonomia (ex.: crianças usam pequenas jarras, travessas e colheres resistentes). (S)</p> <p>7.3. Refeições e merendas constituem momentos de conversa (ex: a equipe encoraja as crianças a falarem sobre acontecimentos do dia e conversa sobre coisas do interesse das crianças; as crianças falam umas com as outras). (S)</p>	

Fonte: Elaborado pela autora (2013) com base na ECERS-R (2010)

A maioria da turma comia o lanche oferecido pela escola, este com um bom valor nutritivo. No entanto, algumas crianças preferiam trazer de casa o seu lanche, que muitas vezes não era tão sadio quanto o da escola, resumindo-se a salgadinhos industriais, pipoca, suco industrializado e biscoito recheado.

A escola não oferecia refeitório. O lanche da escola chegava na sala sempre durante a aula, sem um horário estabelecido, portanto inadequado. Apesar de não haver uma hora fixada para a chegada do lanche, na rotina da escola era possível a professora ter uma noção de quando o mesmo seria servido. No entanto, não existia uma preparação para o mesmo: as crianças não esvaziavam as mesinhas para colocar o lanche, não lavam as mãos para pegar nos alimentos e nem depois de comê-los.

Era um momento de muita euforia. A funcionária entrava na sala e servia as crianças. Essas paravam de fazer a tarefa e, no mesmo espaço, lanchavam. Presenciei, inclusive, momentos em que as crianças sujavam suas atividades com o próprio lanche, já que a mesinha utilizada era a mesma. Enquanto umas comiam, outras faziam a atividade. Quem terminava de lanche, retornava para a sua atividade.

Durante a observação no ano de 2010, constatei uma pequena alteração desse contexto do lanche: quando o lanche chegava, geralmente no mesmo intervalo de horário, a professora pedia que as crianças colocassem as tarefas em cima da sua mesa e voltem para suas mesinhas para lanche. Ao acabar o lanche, cada qual pegava sua tarefa na mesa da professora e continuava a realizá-la. Crianças lanchando e outras fazendo tarefa ainda se mesclavam nesse contexto. Logo, a pontuação dada a esse item foi 1, conceito inadequado.

Percebi nessa alteração do padrão, mais uma vez uma preocupação e predisposição da professora em mudar seus hábitos, no entanto, como já afirmado anteriormente, falta para a pedagoga orientações em um contexto de reflexão para que esse objetivo seja concretizado através de ações condizentes com o mesmo, há a necessidade de que o desenvolvimento de competências seja vivenciado pela pedagoga (PERRENOUD, 2001). Vera precisa de mais clareza sobre o quanto sua prática difere das suas concepções de infância. É preciso que a professora perceba que recebe em sala de aula crianças com as mesmas necessidades da infância que cita em sua entrevista:

Eu tive uma infância muito boa, eu brincava, me divertia, o que eu podia fazer de brincar eu fazia. Ainda hoje, eu trago muita coisa pra minha sala de aula, (brincadeira, rodinha) de quando eu cantava quando era criança.
(Trecho da entrevista)

É importante pensar que, para organizar mais ainda esse momento do lanche, a professora poderia, primeiramente, acertar com as funcionárias da cozinha um horário fixo para o lanche da sua turma. Assim, ela teria como planejar um momento de preparação para o mesmo, no qual as crianças poderiam, de forma organizada, desocupar as mesinhas, lavar as mãos e aguardar o lanche ser servido. Durante a merenda, seria importante que a professora sentasse com as crianças, a fim de conhecer melhor seus hábitos alimentares, bem como motivá-las para uma alimentação mais saudável. Isso só será possível, quando a professora se disponibilizar para aproximar-se mais dos seus alunos em tais momentos da rotina. Poderia, também, ser planejado um espaço no qual as crianças que fossem terminando de lanche, pudessem ficar nesse espaço (brincando, lendo, conversando), enquanto os demais não encerravam seus lanches. Seria interessante que tal espaço pudesse ser observado pela

professora, mesmo de longe. São exemplos de espaços com essa função: o cantinho da leitura ou dos brinquedos. O importante é que sejam locais calmos, mais isolados e que possibilitem atividades tranquilas.

Percebi que a professora em sua sala de aula prioriza a educação da criança para os conteúdos acadêmicos e deixa em segundo plano a educação da criança para a socialização e os cuidados pessoais. O educar, principalmente na educação infantil, precisa abranger o cuidar (FOREST; WEISS).

A mudança que presenciei na rotina é mais um resultado disso, pois a professora, percebendo a necessidade de mudar a hora do lanche, tem como primeira ação preservar as atividades escolares. Já é um passo na construção de rotinas temporais e necessidade de se preparar para mudar a atividade, mas ainda não alcança a esfera de educar para o exercício de ações cotidianas.

Em seu discurso a professora afirmou que

Eu tenho que ensinar eles aqui para que quando eles cheguem na primeira série eles já não tenham tanta dificuldade. Então é a base. Por exemplo, ensinar: como é que você vai comer? Como é que você vai pegar num lápis? Como é que você vai pintar? O relacionamento com os coleguinhas? Então, tudo isso é uma base.

Nesse trecho nota-se que a professora tem consciência da importância de trabalhar competências para o dia a dia, no entanto, a ideia mais forte em sua entrevista e em suas práticas é que a educação infantil é uma preparação para o ensino fundamental. Logo, nessa etapa do ensino é necessário apresentar conteúdo e trabalhar com as crianças de forma que elas se acostumem com o ritmo acadêmico, aprendam a ficar contidas e se concentrarem, para que possam ter um bom desempenho no futuro.

Apesar dessa reflexão, penso que lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes após as refeições e outros cuidados de higiene também são necessários para o ensino fundamental. O que levanta a hipótese de que a ausência desses cuidados pode ser um reflexo das crenças culturais, pois hábitos como lavar as mãos antes da refeição e escovar os dentes após se alimentar, muitas vezes estão fora da rotina de cuidados pessoais da família e da professora. Pode ser esse um dos motivos pelos quais as crianças não são chamadas a lavar as mãos ou mesmo, não se levantam e pedem para lavá-las em uma iniciativa própria, ainda rara, mas possível na faixa etária, se essa é uma recomendação e rotina em sua casa.

Quando se estabelecem rotinas para alimentação e higiene, educa-se a criança para a necessidade de lavar as mãos para que os germes não passem para a comida e ainda para o

fato de que não escovar os dentes pode levar a formação de cáries. São cuidados preventivos que muitas vezes na sociedade atual são deixados de lado.

Nesse mesmo item, avaliei também se a criança com deficiência sentava-se à mesa com seus pares. Constatei que tanto a Ana, como o Aron e o Pedro Vitor participavam desse momento juntamente com os seus colegas. Algumas vezes, observei a professora Vera dando algumas orientações ao Pedro Vitor sobre como pegar no talher para comer. O que demonstrava uma atenção especial da professora para com o aluno com deficiência.

✓ **Sono/Descanso**

Para o item do *sono/descanso*, as notas de esclarecimento advertem que programas com o período de funcionamento de quatro horas ou menos deve ser atribuído o conceito NA, isto é, não se aplica. Dessa forma, como a permanência das crianças era de apenas um turno na escola, não atribuí nota para esse item.

No entanto, para esse estudo de caso, utilizei outros instrumentos e pude constatar que na rotina da sala da professora Vera existia um momento em que era proposto que as crianças descansassem. Esse momento sempre era após o recreio, do qual elas voltavam muito agitadas. A professora, então, colocava músicas instrumentais a fim de proporcionar um clima de tranquilidade. A professora apagava a luz e as crianças repousavam com a cabeça apoiada na mesinha. Esse momento durava em torno de 10 a 15 minutos.

Fotografia 16 - Crianças relaxando



Fonte: Arquivo pessoal (2013)

Percebi nessa ação um cuidado próximo ao proposto por Foreste & Weis, quando esses afirmavam que

Para cuidar é preciso um comprometimento com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado. É preciso que o professor possa ajudar a criança a identificar suas necessidades e priorizá-las, assim como atendê-las de forma adequada. Deve-se cuidar da criança como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isso inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação desse conhecimento e de suas habilidades, que, aos poucos, a tornarão mais independente e mais autônoma. (p.05)

Ao reservar um tempo para que as crianças pudessem mudar de atividade, Vera demonstrou estar ciente de que após a agitação das brincadeiras livres do recreio é necessária uma transição para que a criança consiga voltar às atividades que predominam em sua sala de aula. Esse é um dos aspectos que me leva a crer que a professora, tem carinho e respeito por seus alunos, considera suas necessidades e saberes, mas seu repertório de ações, ao invés de refletir suas concepções de infância, reflete práticas de seu tempo escolar, onde predomina a pedagogia da transmissão.

Tal desacordo entre concepções e práticas pode ser fruto da improvisação necessária para o fazer pedagógico. Improvisação que deriva de objetivos explícitos, mas com operações e procedimentos muito maleáveis (Therrien e Loiola, 2001). Partindo desse princípio, Vera tem clareza que o objetivo da educação infantil está passando por grandes transformações, mas ainda não conseguiu transformar os caminhos a serem percorridos na sala de aula.

✓ **Uso do banheiro**

Para o item 12 (*uso do banheiro*) atribuí a pontuação 1, uma vez que constatei que as condições sanitárias do local eram mantidas; a existência de condições básicas para os cuidados às crianças, como disponibilidade de papel higiênico e água. No entanto, notei que a supervisão das crianças não era adequada, uma vez que as mesmas vão ao banheiro sozinhas. Dessa forma, ficava difícil para a professora orientar e supervisionar a lavagem das mãos, pois sair de sala sempre que um aluno desejasse ir ao banheiro tornava inviável o desenvolvimento das atividades de classe. Não existia um horário determinando para a ida ao banheiro. Cada criança devia pedir autorização da professora quando sentisse necessidade. Essa afirmava que não deixava que as crianças usassem o banheiro em grupinhos, pois poderiam utilizar o momento para brincar ou passear pela escola. Assim, sua permissão

consistia na ida de 1 ou 2 alunos por vez, pois dessa forma as crianças logo retornavam à sala de aula.

É importante frisar que, na concepção de Vera, ir ao banheiro sozinho é um sinal positivo, de independência e maturidade:

(...) Eu ensinei pouquíssimo em escola particular. E a gente percebe que as crianças da escola pública sabem se esforçar, sabe dizer: professora, me dê um apontador que eu quero apontar meu lápis. Elas vão ao banheiro. Quando é que uma criança de escola particular vai ao banheiro só? Então é isso, essas minhas crianças tem maturidade. (Trecho da entrevista no anexo 4)

Dessa forma a falta de supervisão, embora possa ser vista como um fator negativo sob um olhar geral, a análise que no contexto da sala da professora Vera tratava-se da valorização das habilidades das crianças.

Nos casos das crianças com deficiência, a professora organizava-se de forma a ter uma pessoa na escola que supervisionasse sua ida ao banheiro. Apesar disso, a mãe da Ana estava sempre demonstrando preocupação em suas conversas informais com a professora, uma vez que a criança não sabia utilizar o banheiro de forma independente e, mesmo com 9 anos, ainda usava fralda descartável. A angústia da mãe é se na escola a professora tem tempo para trocar e dar banho na sua filha. Nesse contexto Vera sentia-se cobrada pela mãe da aluna e desabafou comigo dizendo que era muito difícil para ela ficar saindo de sala para fazer esse serviço. Já para a mãe, passava tranquilidade ao afirmar que ela podia ficar tranquila quanto aos cuidados de higiene da sua filha, pois a criança era muito bem cuidada na escola.

A tabela abaixo apresenta as respostas das sentenças do item uso do banheiro:

Tabela 21 – Avaliação do item Uso do banheiro

INADEQUADO		MÍNIMO		BOM		EXCELENTE	
1	2	3	4	5	6	7	
1.1 As condições sanitárias do local não são mantidas (ex: o vaso sanitário e a pia estão sujos; a mesa usada para trocas de fraldas e os penicos não são esterilizados após cada uso; raramente se puxa a descarga do banheiro). (N)		3.1. As condições sanitárias do local são mantidas. (S)		5.1 Condições sanitárias fáceis de manter. (ex: não são usados penicos; há água morna corrente perto da mesa de trocar fraldas e dos banheiros; superfícies são fáceis e limpar. (S)		7.1. Vasos sanitários adequados ao tamanho da criança e pias baixas. (S)	
1.2 A falta de condições interfere com os cuidados		3.2. Existência de condições básicas para os cuidados às crianças. (S)		5.2. Condições convenientes e acessíveis para o grupo de crianças (ex: degraus perto da pia ou do vaso sanitários; barra de metal		7.2. Promove-se a autonomia tão logo as crianças se mostrem prontas. (N)	
		3.3 Adultos e crianças lavam as mãos na maior parte das vezes depois de irem ao banheiro. (N)					
		3.4 O horário de ir ao banheiro contempla as necessidades das					

prestados às crianças (ex: não há papel higiênico ou sabonete; a mesma toalha é usada para muitas crianças; não há água corrente). (N) 1.3 A lavagem das mãos é frequentemente negligenciada pelo pessoal ou pelas crianças depois do uso do banheiro/troca de fraldas. (N) 1.4 A supervisão das crianças é inadequada ou desagradável. (S)		crianças. (S) 3.5 A supervisão é adequada à idade e habilidades das crianças. (N)		(apoio para as mãos) para as crianças com deficiências físicas; a área de higiene adjacente à sala de aula). (S) 5.3. Interação adulto-criança agradável. (S)		
---	--	--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2013) com base na ECERS-R (2010)

✓ Práticas de saúde

A nota atribuída ao item *práticas de saúde* foi 2, conceito intermediário entre inadequado e mínimo.

Ao avaliar esse item, percebi que a professora, habitualmente, se preocupava em intervir no sentido de reduzir a propagação de germes. Observei que as crianças estavam sempre limpas e raramente apresentavam nariz sujo; que o lixo era descartado de maneira apropriada; que as vacinas eram dadas na própria escola; que crianças com doenças contagiosas eram mandadas para casa; e que era proibido fumar no interior da escola. Porém, mesmo com todos esses cuidados, percebi que as crianças não lavavam as mãos antes e após as refeições e não havia nenhuma orientação da professora a respeito disso. Sobre a lavagem das mãos após o uso do banheiro, não foi possível identificá-la, pois o banheiro era fora da sala e as crianças tinham que se dirigir até um outro ambiente para utilizá-lo. Logo, não tive como acompanhá-las nesse momento.

No primeiro dia de visita a essa escola, uma funcionária apresentou um espaço com várias pias (inclusive adaptadas para o uso por crianças com deficiência física) para as crianças escovarem os dentes. No entanto, durante o período de observação das turmas da professora Vera, não presenciei nenhum momento em que as crianças usassem esse espaço para realizar essa atividade relacionada às práticas de saúde. A escola oferecia o espaço, mas o mesmo parecia não ser utilizado.

Apresento, na tabela abaixo, os dados coletados referentes ao item analisado acima: práticas de saúde.

Tabela 225 – Avaliação do item Práticas de saúde

INADEQUADO		MÍNIMO		BOM		EXCELENTE	
1	2	3	4	5	6	7	
1.1 A equipe, habitualmente, não intervêm no sentido de reduzir a propagação de germes (ex: sinas de contaminação animal nas áreas de brincar dentro e fora da sala; os narizes das crianças não são limpos, fraldas sujas e lenços de papel não são descartados de maneira apropriada; preparo da comida e troca de fraldas, banheiro em áreas próximas). (N)		A equipe e as crianças geralmente lavam as mãos adequadamente depois de limpar o nariz, depois de mexer em animais ou quando se sujam. (N)		5.1 As crianças estão vestidas adequadamente tendo em conta tanto as condições interiores como as exteriores (ex: roupas molhadas são trocadas em dias frios, roupas quentes em tempo frio). (S)		7.1. As crianças são ensinadas a seguir práticas de saúde de forma autônoma (ex: são ensinadas a lavar as mãos e vestir o seu próprio casaco ou avental; são lembradas de dar a descarga; livros, imagens e jogos relacionados com vida saudável são utilizados). (N)	
1.2 É permitido fumar nas áreas de prestação de cuidados ás crianças, tanto no interior como no exterior. (N)		3.2. A equipe, habitualmente, intervêm no sentido de reduzir a propagação de germes. (S)		5.2. Os adultos são bons modelos de práticas de saúde (ex: comem apenas alimentos saudáveis em frente das crianças, examinam os vasos sanitários e puxam a descarga no banheiro das crianças). (N)		7.2. Escovas de dentes individuais adequadamente etiquetadas e guardadas; usadas pelo menos uma vez por dia nos programas de dia inteiro (ex: as escovas de dentes são guardadas de forma que as crianças não lhes toquem e de forma a poderem secar no ar). (N)	
		3.3 Não se fuma nas áreas de prestação de cuidados às crianças. (S)		5.3. Cuida-se da aparência das crianças (ex: os rostos são lavados, as roupas sujas são trocadas, aventais são usados nas brincadeiras as quais as crianças podem se sujar). (S)			
		3.4 Providências são tomadas para minimizar a propagação de doenças contagiosas (ex: assegurar que as crianças estão vacinadas; crianças com doenças contagiosas são mandadas para casa; os membros da equipe fazem exame de tuberculose pelo menos a cada dois anos). (S)					

Fonte: Elaborado pela autora (2013) com base na ECERS-R (2010)

✓ **Práticas de segurança**

Tabela 23 - Avaliação do item Práticas de segurança

INADEQUADO		MÍNIMO		BOM		EXCELENTE
1	2	3	4	5	6	7
<p>1.1 Há muitos riscos com interior que podem resultar em danos corporais graves. (N)</p> <p>1.2 Há muitos riscos no exterior que podem resultar em danos corporais graves. (N)</p> <p>1.3 A supervisão para proteger as crianças dentro e fora da sala é inadequada (ex: muito poucos adultos, adultos ocupados com outras tarefas; não há supervisão perto das áreas de perigo potencial; não há procedimentos de controle nem na entrada e nem na saída). (N)</p>		<p>3.1. Ausência de riscos de maior importância para a segurança, no interior e exterior. (S)</p> <p>3.2. Há supervisão adequada para garantir a segurança das crianças no interior e no exterior. (S)</p> <p>3.3 Estão disponíveis condições essenciais para lidar com situações de emergência (ex: telefone, números de emergência, pessoal substituto, caixa de primeiros socorros, transporte, procedimentos de emergência escritos). (S)</p>		<p>5.1 A equipe antecipa e age de forma a prevenir problemas de segurança (ex: retiram brinquedos que estão debaixo, fecham áreas perigosas para manter as crianças afastadas; secam lugares onde líquidos foram derramados para evitar quedas). (S)</p> <p>5.2. Os adultos explicam as regras de segurança para as crianças. (S)</p>		<p>7.1. As áreas de brincar são organizadas de forma a evitar problemas de segurança (ex: crianças mais novas brincam num espaço separado ou em períodos separados, os equipamentos exteriores para brincar são apropriados em termos de tamanho e do nível de desafio). (S)</p> <p>7.2. As crianças geralmente seguem as regras de segurança (ex: não há excesso de crianças nos escorregadores, não sobem nas estantes de livros). (S)</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2013) com base na ECERS-R (2010)

Para as *práticas de segurança* atribui o conceito excelente (pontuação 7), pois não observei riscos de maior importância para a segurança das crianças no interior e no exterior da sala de aula, bem como constatei uma supervisão frequente por parte dos seus funcionários, que estavam sempre observando a movimentação e o comportamento dos alunos durante a chegada, a aula, o recreio e a saída. Na escola Padre Felice Pistone, estavam disponíveis condições essenciais para lidar com situações de emergência como telefone, números de emergência e caixa de primeiros socorros. Notei também que as áreas de brincar são organizadas de forma a evitar problemas de segurança. Por exemplo, o recreio dos alunos da Educação Infantil era separado do recreio dos alunos do Ensino Fundamental.

4.3 Linguagem e raciocínio

Nesta sub-escala, avalio os estímulos que a professora Vera oferecia às crianças para desenvolver suas habilidades linguísticas. Os itens apresentados aqui são: 1. Livros e

imagens; 2. Estimulando às crianças a se comunicarem; 3. Uso da linguagem para desenvolver o raciocínio; 4. Uso informal da linguagem inclui a comunicação verbal.

Abaixo apresento uma tabela com a média geral dessa sub-escala e a sua média equivalente:

Tabela 24 - Média geral e equivalente para a sub-escala "Linguagem e Raciocínio"

Sub-escala	Média (0-7)	Médias equivalente (0-10)
LINGUAGEM E RACIOCÍNIO	3,0	4,3

Fonte: Elaborado pela autora (2013) com base na ECERS-R (2010)

A média nacional foi 3,7. E as práticas na escola da professora Vera alcançaram média equivalente a 4,3, enquadrando-se na classificação “básico”.

Enquanto o item *uso da linguagem para desenvolver o raciocínio* obteve menor pontuação na prática da professora Vera, ele foi apontado com o item de maior média na pesquisa nacional.

O item *livros e imagens* foi o que recebeu menor média na pesquisa nacional. E o *uso da linguagem informal* o que recebeu pontuação maior na presente investigação.

A tabela abaixo revela a situação de cada item e em seguida abordo com detalhes as práticas que observei. Vale ressaltar que as notas atribuídas nos itens 15 e 16 são diferentes para os anos 2009 e 2010. Por isso, fiz uma média da pontuação dada a cada um deles.

Tabela 25 - Pontuação dos itens da sub-escala Espaço e Mobiliário

Sub-escala	Pontuação	Classificação
– Livros e imagens	3,5*	Intermediário entre mínimo e bom
– Estimulando às crianças a se comunicarem	3,5*	Intermediário entre mínimo e bom
– Uso da linguagem para desenvolver o raciocínio	1	Inadequado
– Uso informal da linguagem	4	Intermediário entre mínimo e bom
MÉDIA		3,0

Fonte: Elaborado pela autora (2013) com base na ECERS-R (2010)

✓ **Livros e imagens**

Para o item *livros e imagens*, as sentenças da escala foram respondidas conforme a tabela abaixo:

Tabela 26 – Avaliação do item Livros e imagens

INADEQUADO		MÍNIMO		BOM		EXCELENTE	
1	2	3	4	5	6	7	
<p>1.1. Muito poucos livros estão acessíveis. (S) → 2009 (N) → 2010</p> <p>1.2. Os adultos raramente lêem livros para as crianças (ex: não há um hora de programação diária para ler livros, pouca leitura individual é feita para as crianças). (N)</p>		<p>3.1. Alguns livros acessíveis às crianças (por ex: durante as atividades livres as crianças têm livros à sua disposição em quantidade suficiente para evitar conflitos). (S)</p> <p>3.2. Há pelo menos uma atividade de linguagem receptiva, iniciada pelo adulto, realizada diariamente (por ex: leitura de livros para as crianças; contar história com o auxílio de outros recursos, como imagens, fantoches, dedoches). (S)</p>		<p>5.1 Uma vasta seleção de livros está acessível durante uma parte substancial do dia. (S)</p> <p>5.2. Alguns materiais adicionais de linguagem são usados diariamente. (S)</p> <p>5.3 Os livros, os materiais de linguagem e as atividades são adequados às crianças do grupo. (S)</p> <p>5.4. Os livros, os materiais de linguagem e as atividades são adequados às crianças do grupo. (S)</p> <p>5.5 Os adultos lêem informalmente livros para as crianças (por ex: durante as atividades livres, na hora de descansar, como extensão de uma atividade). (S)</p>		<p>7.1. Livros e materiais de linguagem são mudados regularmente para manter o interesse das crianças. (NA)</p> <p>7.2. Alguns livros relacionam-se com as atividades ou temas correntes da sala (por ex: livros sobre um tema sazonal são retirados da biblioteca). (N)</p>	

Fonte: Elaborado pela autora (2013) com base na ECERS-R (2010)

Durante o ano de 2009 a professora Vera trabalhava diariamente com a linguagem oral, tanto estimulando as trocas informais na rodinha de abertura da aula, quando com pelo menos uma atividade de linguagem receptiva. A professora e os alunos divertiam-se com a contação de histórias orais conforme ilustra o episódio descrito a seguir:

Contação de história:

As crianças estavam sentadas no chão numa rodinha e a professora sentada em uma cadeira também no círculo da rodinha. A professora primeiro perguntou a opinião das crianças sobre qual história deveria ser contada. As crianças opinaram. Uma delas disse: “ – Tia, a da Dona Baratinha porque é muito engraçado, porque a tia dança, rebola e faz graça!”. A professora, então, iniciou a contação da história, utilizando o corpo, os gestos e uma entonação bem coerente com a narrativa. Os alunos a observavam atentamente, demonstrando muito interesse pela atividade. Adoraram escutar a professora cantando a música da Dona Baratinha e, alguns até se levantaram para dançar igual à professora.

(Diário de Campo em 05/10/2009)

Essa atividade de contação de história com o auxílio de recursos mímicos: dança e oralidade, é muito interessante na rotina da educação infantil, uma vez que as crianças passam a ter contato com diversos tipos de linguagem, ampliam o vocabulário, organizam suas ideias por meio da fala e desenvolvem sua imaginação. Aprendem, também, a entender a sequência lógica dos fatos (início, meio e fim), a fazer inferências sobre a narrativa (O que vai acontecer agora? Por que isso aconteceu?).

O fato da história ter sido pedida pelos alunos explicita que esse texto oral está presente em suas memórias. É uma lembrança repleta de sentidos em significados para os mesmos, onde as flutuações típicas da linguagem juntam-se aos movimentos do corpo e deixam marcas de narrativas e possibilidades que entrelaçam aspectos da escrita e do movimento.

Para Belintane (2010)

se na memória do aluno há um enredamento de textos que se associam quer por temas comuns, quer por seus elementos formais, o efeito dessa rede deverá se dar também no campo da escrita. Se o aluno sabe ouvir, contar e relacionar histórias (inter-textualidade temática), se tem textos lúdico-poéticos na memória e aprendeu a identificar os elementos estéticos de cada gênero oral (paralelismos, aliterações, assonâncias, rimas e outras iterações), muito provavelmente sua leitura e seu manejo da escrita se tornarão mais dinâmicos e significativos.(p. 694-695)

Belintane (2010) afirma que para esses caminhos de significados serem construídos é de suma importância o espaço da escuta do outro, pois o aluno que o autor observa não é somente um sujeito ativo diante das tramas da aprendizagem. É também um sujeito que precisa do outro para ver-se e constituir-se como pessoa. A necessidade desse outro que modela e significa a textualidade oral é fortemente percebida quando a professora Vera, ao invés de oferecer-se como uma contadora das histórias, oferta aos seus alunos a oportunidade de ouvir histórias de um CD.

As histórias gravadas eram um tipo de material adicional da linguagem utilizado diariamente pela professora. No entanto, a atividade simples de escutar o CD, sem outro recurso visual, pouco agradava as crianças. Algumas vezes, durante esse tipo de atividade, notamos uma dispersão por parte de alguns, inclusive de Pedro Vítor, que não conseguia ficar concentrado durante muito tempo. Com essas histórias o prazer da escuta perdia-se e ao invés de sentirem-se estimuladas e embrenharem-se pelos meandros das histórias, as crianças se dispersavam e envolviam-se em atividades paralelas.

Durante o ano de 2009, observei que na sala da professora Vera nenhum livro estava acessível às crianças. Durante as atividades livres, os livros não ficavam à disposição das crianças, bem como não havia um espaço na programação diária para ler livros, nem por parte da professora nem por parte das crianças. Ao longo do período de observação, foram pouquíssimos os contatos das crianças com os livros. Os mesmos ficavam guardados no armário da professora e só eram colocados à disposição dos alunos quando ela desejava utilizá-los em alguma atividade.

Ao proteger os livros dos alunos da outra professora com quem dividia a sala, a professora Vera, mais uma vez impõe a sua visão do que é melhor para as crianças e como consequência cria obstáculos para a manipulação das histórias escritas. Dessa forma, apesar de um maravilhoso desempenho como contadora de histórias, Vera não oportunizou que seus alunos fizessem a interligação entre o texto oral e o escrito. Raras vezes percebi uma atividade que levasse a

a criança a se familiarizar com a materialidade do texto escrito: conhecer o objeto livro ou revista, descobrir que as marcas na página - sequências de letras - escondem significados, que textos é que são "para ler", não as ilustrações, que as páginas são folheadas da direita para a esquerda, que os textos são lidos da esquerda para a direita e de cima para baixo, que os livros têm autor, ilustrador, editor, têm capa, lombada (...)"'. (SOARES, 2009)

Para o uso de livros e imagens durante o ano de 2009, foi atribuída nota 1, conceito inadequado.

Já para o ano de 2010, a pontuação dada foi 6, conceito intermediário entre bom e excelente. A justificativa dessa nota será detalhada a seguir.

A maior e significativa alteração (com relação ao ano anterior) relacionada a esse item *livros e imagens* refere-se ao fato de que a professora passou a disponibilizar uma grande variedade de livros no cantinho da leitura. Assim, as crianças tinham um tempo livre para manuseá-los de acordo com seus próprios interesses.

Devido às diferenças nas práticas da professora nos anos 2009 e 2010, cheguei a pontuações diferentes: nota 1 e nota 6, respectivamente. Fazendo uma média entre as duas notas, concluímos uma pontuação 3,5 para o item livros e imagens.

✓ **Estimulando as crianças a se comunicarem**

O item *estimulando as crianças a se comunicarem* foi avaliado conforme as perguntas da tabela abaixo, oriundas da escala:

Tabela 27 – Avaliação do item Estimulando as crianças a se comunicarem

INADEQUADO		MÍNIMO		BOM		EXCELENTE	
1	2	3	4	5	6	7	
<p>1.1 Nenhuma atividade é utilizada pela equipe com as crianças que as encoraje a se comunicarem (ex: não há conversas acerca dos desenhos realizados, não se contam histórias, idéias não são compartilhadas no tempo das atividades no grande grupo: não se brinca com gestos: não se cantam músicas). (N)</p> <p>1.2 Há muito poucos materiais acessíveis para estimular as crianças a se comunicarem. (S) → 2009 (N) → 2010</p>		<p>3.1. A equipe desenvolve algumas atividades que estimulam a comunicação. (S)</p> <p>3.2. Há alguns materiais acessíveis destinados a incentivar a comunicação. (S)</p> <p>3.3 As atividades de comunicação geralmente são apropriadas às crianças do grupo. (S)</p>		<p>5.1 As atividades de comunicação ocorrem tanto durante as atividades livres como nas atividades em grupo (ex: uma criança conta uma história sobre uma pintura, um grupo pequeno de crianças discute uma ida à uma loja). (S)</p> <p>5.2. Materiais que estimulam a comunicação das crianças estão disponíveis em várias áreas de interesse (ex: pequenos animais e pequenos bonecos na área dos blocos; fantoches na área dos livros: brinquedos para o jogo dramático dentro e fora da classe). (S)</p>		<p>7.1. Durante as atividades de comunicação, os adultos mantêm o equilíbrio entre o ouvir e o falar, de acordo com a idade e as habilidades da criança (ex: dão tempo para a criança responder, verbalizam pela criança com capacidade de comunicação limitada). (S)</p> <p>7.2. Os adultos relacionam a comunicação oral das crianças com a linguagem escrita (ex: escreve o que a criança diz e lêem o que está escrito; ajudam as crianças a escrever recados para seus pais). (N)</p>	

Fonte: Elaborado pela autora (2013) com base na ECERS-R (2010)

Com relação à comunicação, as crianças eram estimuladas ao participar de rodas de conversa, ao sentarem em grupinhos para fazerem as tarefas, ao cantarem músicas e histórias, entre outras propostas desenvolvidas em sala de aula.

Em 2009, nenhum material destinado a incentivar a comunicação estava acessível às crianças. Já em 2010, existiam livros, jogos pedagógicos e brinquedos (telefones, bonecas e adereços) que proporcionavam momentos de diálogos entre as crianças e destas com a professora.

Durante as atividades de comunicação, a professora mantém o equilíbrio entre o ouvir e o falar, demonstrando respeito pelas crianças, dando tempo para elas responderem, como também verbalizando por aquelas com capacidade de comunicação limitada. Como por exemplo, o Pedro Vítor e a Ana Vitória. O primeiro falava poucas palavras, que muitas vezes não eram claras e compreensíveis por conta da sua dicção. Assim, em algumas situações, a professora “traduzia” a fala dele para os demais, fazendo com que se estabelecesse uma comunicação entre eles, e que Pedro Vítor se sentisse como membro daquele grupo.

Já a Ana Vitória não pronunciava nenhuma palavra. Sua comunicação se dava mais por gestos e atitudes. Por exemplo, quando desejava pegar algo ou ir a algum lugar, ela pegava na mão da professora e a levava em direção ao seu objetivo. Embora não falasse, Ana parecia entender alguns comandos como NÃO, SIM, SENTE, VENHA AQUI, entre outras expressões bastante utilizadas no dia-a-dia escolar. Nesse contexto, a aluna pouco interagiu com as outras crianças e não foi identificado nenhum quadro/prancha de comunicação que apoiasse essa interação com as pessoas ao seu redor.

Percebe-se que há uma verdadeira quebra entre as atividades de linguagem oral e escrita nas práticas da professora. O que nos remete aos construtos de Ong (1998) que nos mostra o quanto a cultura oral “visceralmente corporal”, repleta de alegorias, metáforas, musicalização, rimas e improvisação é antagônica à cultura escrita que nos remete a uma prática solitária, individualizada, com regras e registros “permanentes”. O autor chega a significar às práticas orais da mesma forma que a essência, enquanto a escrita seria o corpo que a aprisiona.

Diante das práticas da professora Vera, sentimos a dificuldade em associar essas duas práticas, pois a professora não relaciona a comunicação oral das crianças com a linguagem escrita. Não há produções coletivas, escritas de bilhetes, recados ou qualquer outra atividade que atribua sentido ao texto escrito. A linguagem escrita está presente em sua sala nas etiquetas pregadas nos mais diversos objetos, mas muitas vezes na linha do olhar adulto e não infantil e ainda em atividades mimeografadas, onde letras e palavras são trabalhadas sem pertencerem a um contexto maior.

Para esse item *estimulando às crianças a se comunicarem*, foram atribuídas notas diferentes para cada ano. Em 2009, a prática pedagógica com relação ao item citado recebeu pontuação 1 (conceito inadequado). Já em 2010, a pontuação dada foi 6. Logo, a média desse item foi 3,5 (conceito intermediário entre mínimo e bom)

✓ **Uso da linguagem para desenvolver o raciocínio**

A tabela a seguir apresenta da avaliação sobre *o uso da linguagem para desenvolver o raciocínio*:

Tabela 28 – Avaliação do item Uso da linguagem para desenvolver o raciocínio

INADEQUADO		MÍNIMO		BOM		EXCELENTE	
1	2	3	4	5	6	7	
<p>1.1 Os adultos não falam com as crianças sobre relações lógicas (ex: ignoram a curiosidade e as perguntas das crianças sobre o “porquê” das coisas; não chamam a atenção das crianças para a sequência dos acontecimentos do dia, para as diferenças e semelhança com relação a número, tamanho, forma, causa e efeito). (N)</p> <p>1.2 Os conceitos são introduzidos de forma inadequada (ex: conceitos muito difíceis para a idade e a capacidade da criança; uso de métodos de ensino inadequados como, por exemplo, folhas de exercícios concretas, os adultos apresentam a resposta à criança sem ajudá-la a encontrar a solução). (S)</p>		<p>3.1. Algumas vezes os adultos mencionam relações lógicas ou conceitos (por ex: explicam que as atividades fora da sala de aula ocorrem após a merenda; chamam a atenção para as diferenças no tamanho dos blocos que as crianças utilizam). (N)</p> <p>3.2. Alguns conceitos são introduzidos de maneira apropriada para a idade e para o nível de habilidade das crianças do grupo, com o emprego de palavras e experiências concretas (por ex: propor com perguntas ou orientações que as crianças separem os blocos grandes dos pequenos, que descubram por que o gelo derrete). (N)</p>		<p>5.1 Os adultos falam sobre relações lógicas enquanto as crianças brincam com materiais que estimulam o raciocínio (ex: cartões com sequências, jogos de semelhança/diferença, brinquedos com formas e tamanhos, jogos de classificação, jogos de número e matemática). (N)</p> <p>5.2. As crianças são incentivadas a falar alto ou explicar seu raciocínio enquanto resolvem problemas (ex: o “porquê” classificaram os objetos em diferentes grupos; em que medida duas imagens são semelhantes ou diferentes). (N)</p>		<p>7.1. Os adultos incentivam as crianças a raciocinar ao longo do dia, usando acontecimentos e experiências reais como base para o desenvolvimento de conceitos (ex: as crianças aprendem sequências comentando suas experiências na rotina diária ou recordando a sequência de um projeto de culinária). (N)</p> <p>7.2. Conceitos são introduzidos como respostas aos interesses ou necessidades da criança na resolução de problemas (ex: falar com as crianças sobre como equilibrar uma construção de blocos; ajudar as crianças a imaginar quantas colheres serão necessárias para por a mesa). (N)</p>	

Fonte: Elaborado pela autora (2013) com base na ECERS-R (2010)

Na sala da professora Vera, a curiosidade das crianças eram escutadas e respondidas pela professora de forma rápida e curta. Eram poucas as vezes em que se ue buscava, por meio da linguagem, fazer com que os alunos compreendessem a lógica dos fatos e desenvolvessem o raciocínio. Nem todos os conceitos (igual/diferente; equivalência; classificação; sequenciação; correspondência simples; relações espaciais e de causa e efeito) eram introduzidos por meio de experiências práticas. Pelo contrário, era frequente o uso de folhas de exercícios dissociados da realidade vivida pelas crianças. As tarefas focavam mais a repetição e a memorização das letras do alfabeto e da sequência numérica. Algumas vezes, trabalhavam a identificação da letra inicial das palavras, como também a associação número x quantidade, como ilustra a fotografia abaixo:

Fotografia 17 - Aluna mostrando a sua tarefa para a pesquisadora. A tarefa consistia na associação número x quantidade, bem como no treino da escrita do número 2.



Fonte: Arquivo pessoal (2013)

O item *uso da linguagem para desenvolver o raciocínio* recebeu o conceito inadequado (pontuação 1), visto que pouco se observou atividades que tinham como objetivo trabalhar conceitos, citados anteriormente, por meio de experiências; pouco se verbalizava as relações lógicas vividas pelas crianças enquanto elas brincavam com materiais que estimulam o raciocínio; pouco se incentivava a verbalização dos acontecimentos e das experiências reais como base para o desenvolvimento de conceitos; pouco se pedia que as crianças falassem alto para explicar o seu raciocínio enquanto resolviam situações-problema.

Ter consciência sobre suas ações e o seu saber são atitudes metacognitivas. Segundo Sternberg (2007), a metacognição é a *aptidão de um sujeito para pensar e prestar uma atenção especial aos os seus próprios mecanismos de pensar, notadamente quando se trata de reforçar as suas capacidades cognitivas.*

Em sala de aula, a metacognição deve funcionar como mecanismo de aprendizagem, que deve ser, muitas vezes, ensinado pela professora durante as atividades. Por meio de estratégias metacognitivas, o aluno poderá refletir sobre suas ações, ter consciência dos atos mentais que ele utiliza durante uma resolução de problemas. Por isso, é importante que o professor esteja sempre atento às ações das crianças para que, por meio de intervenções na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) ele possa instigar o desenvolvimento do raciocínio lógico delas.

Com relação aos alunos que apresentam deficiência intelectual, como Ana, o ensino de estratégias metacognitivas é ainda mais significativo, uma vez que pesquisadores como Paour (1999), mostraram que as pessoas com deficiência intelectual não desenvolvem espontaneamente as estratégias meta-cognitivas tais como:

- antecipar a natureza e as implicações do problema;
- comparar e selecionar as estratégias de execução pertinentes;
- planejar as estratégias escolhidas;
- controlar e regular o processo de resolução do problema.

Portanto, é fundamental que no plano pedagógico, o professor planeje situações-problema que instiguem o aluno com deficiência intelectual a buscar organizar o seu pensamento com a ajuda do professor, que deverá solicitar a verbalização e a justificativa (quando possível) de suas ações e reflexões, o planejamento do seu percurso de resolução do problema, a análise dos resultados de suas ações, entre outros procedimentos metacognitivos que auxiliem o aluno a evoluir nas suas aprendizagens.

✓ **Uso informal da linguagem**

Também foi avaliado na escala o *uso informal da linguagem*, conforme mostra a tabela a seguir:

Tabela 29– Avaliação do item Uso informal da linguagem

INADEQUADO		MÍNIMO		BOM		EXCELENTE	
1	2	3	4	5	6	7	
1.1 Os adultos falam com as crianças essencialmente para controlar seu comportamento e gerir as rotinas. (N)		3.1. Há algumas conversas entre os adultos e as crianças (ex: fazem perguntas de respostas curtas do tipo “sim/não”, dão respostas curtas às perguntas das crianças). (S)		5.1 Há muitas conversas entre os adultos e as crianças durante o tempo de jogo livre e durante as rotinas. (N)		7.1. Os adultos mantém conversas individuais com a maior parte das crianças. (N)	
1.2 Os adultos raramente respondem ao que as crianças dizem. (N)		3.2. É permitido que as crianças falem durante a maior parte do dia. (S)		5.2. Os adultos utilizam a linguagem essencialmente para trocar informação com as crianças e para a interação social. (S)		7.2. Perguntas são feitas às crianças para estimulá-las a dar respostas mais longas e complexas (por ex: às crianças mais novas são colocadas questões do tipo “o que” e “onde”, às crianças mais velhas são colocadas perguntas do tipo “por que” ou “como”). (N)	
1.3 As conversas das crianças são desencorajadas durante a maior parte do dia. (N)				5.3 Os adultos acrescentam informações para expandir as ideias apresentadas pelas crianças. (S)			
				5.4 Os adultos encorajam a comunicação entre as crianças incluindo as crianças NE (ex: relembra às crianças de escutarem umas às outras; ensina sinais, no caso de um colega usar a linguagem gestual).			

Fonte: Elaborado pela autora (2013) com base na ECERS-R (2010)

Constatei que existe comunicação entre adultos e crianças, embora, algumas vezes, tenha se observado que eles falam mais para controlar o comportamento das crianças e gerir as rotinas do que para estabelecer um diálogo. As conversas entre eles são baseadas em perguntas de respostas curtas, como sim e não.

Na sala da professora Vera é permitido que as crianças falem durante a maior parte do dia. Na rodinha, enquanto fazem as tarefas ou brincam as crianças estão sempre conversando entre si, e algumas vezes, se dirigem à professora com perguntas ou pequenas observações (geralmente, falas sobre outros colegas do tipo “Tia, fulano me bateu!”). Vera utiliza a linguagem essencialmente para trocar informações com os alunos e para a interação social. Algumas vezes, ela acrescenta informação para expandir as ideias apresentadas pelas crianças, conforme ilustra o diálogo a seguir:

Na rodinha, a professora conversa com as crianças sobre o final de semana.

Professora: O que vocês fizeram no final de semana?

As crianças gritam euforicamente:

- Eu fui pra praia!

- Eu brinquei!

- Eu fui no rio!

A professora expande a conversa e se dirige à José, aluno que disse que foi no rio: - José, o que você fez lá no rio?

- Tia, eu tomei banho e eu vi também um tubarão bem grande, diz José.

Professora: - Verdade? E existe tubarão no rio?

As outras crianças se empolgaram com a conversa:

- Eu também vi um tubarão, tia!

- Eu vi uma baleia, sabia!

Diário de campo em maio/2010

E a conversa continuava quando a professora ia fazendo intervenções a fim de ampliar o raciocínio das crianças sobre determinados fatos.

É interessante perceber que na entrevista a professora deixa explícito que é na rodinha que ela trabalha a socialização. Ela faz questão desse momento diário com seus alunos, pois o percebe como possibilidade de trabalhar esse aspecto do currículo, a rodinha e a acolhida na escola são os dois momentos que primeiro surgem no discurso da professora sobre o que não pode faltar na educação infantil:

A minha rodinha é uma coisa que eu faço toda vida! Aí eu canto, pergunto, eles dizem alguma coisa, eles relatam alguma coisa... Então, tem coisas que não podem deixar de acontecer numa rodinha... (Entrevista com a professora Vera).

Fotografia 16 - Crianças participando de uma conversa informal na rodinha.

Fonte: Arquivo pessoal (2013)

Nesse contexto de uso da linguagem informal, presenciou-se alguns episódios nos quais a professora Vera preocupava-se com a participação dos seus alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou hiperatividade, uma vez que estava, frequentemente, chamando a participação dos mesmos durante as rodinhas de conversa. Em tais momentos, era orientado que as demais crianças respeitassem os colegas nas suas formas de se comunicarem e buscassem trocar ideias com eles por meio da mediação da professora.

Com relação ao Pedro Vítor, a maioria das crianças nem sempre queria conversar com ele, pois diziam não entender o que ele falava, visto que o mesmo apresentava dificuldades na dicção. Algo semelhante também acontecia com Ana Vitória, que ainda não utilizava a linguagem convencional para se comunicar, por isso, muitos só se aproximavam dela para conversar quando solicitados pela professora. Com o Aron, a situação mudava um pouco. Embora tímido, ele conseguia se comunicar com os colegas durante as atividades e brincadeiras.

Fotografia 17 - Pedro Vítor atento à conversa na hora da rodinha.

Fonte: Arquivo pessoal (2013)

Percebi que a atitude da professora no desenvolvimento desse tipo de atividade há acolhimento que guia a prática da professora diante das crianças com NEE. As intervenções de Vera junto aos alunos sem deficiência ocorriam no sentido de insistir que eles escutassem o colega, levando os pares a refletir sobre as diferentes formas de estar e produzir.

A nota referente ao item *uso informal da linguagem* foi 4, conceito intermediário entre mínimo e bom.

4.4 Atividades

Esse é um item que mais me mobiliza, pois acredito que ele reflete diretamente as ações conscientes da professora para a efetivação da sua prática. As atividades foram avaliadas de acordo com a forma como eram organizadas e conduzidas, como as crianças se comportavam diante das mesmas, e se os alunos chamados pela professora de “especiais” (Aron, Pedro Vítor e Ana), eram incluídos em tais atividades.

A discussão sobre o currículo, as atividades que deveriam acontecer na Educação Infantil aconteceu, principalmente, nas reuniões realizadas com a professora. Durante as mesmas, o documento norteador foi as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 1/99 e Parecer CNE/CEB nº 22/98).

Nesse item analisarei ainda a presença de materiais diversificados que são avaliados quanto à sua quantidade, variedade e tempo em que ficam disponíveis na sala para serem utilizados pelas crianças.

Abaixo apresento uma tabela com a média geral dessa sub-escala e a sua média equivalente:

Tabela 30 - Média geral e equivalente para a sub-escala "Atividades"

Sub-escala	Média (0-7)	Médias equivalente (0-10)
ATIVIDADES	1,7	2,4

Fonte: Elaborado pela autora (2013) com base na ECERS-R (2010)

Na aplicação nacional da escala, a média alcançada pelos estabelecimentos de ensino nesse item foi de 2,3 – ou seja, nacionalmente, as atividades desenvolvidas na educação infantil estão inadequadas. No relatório nacional é considerado um dos pontos mais críticos na educação infantil (BRASIL, 2010).

A média equivalente alcançada pela professora Vera em sua escola foi de 2,4, bem próxima à média nacional, revelando também o conceito inadequado. Na prática da professora Vera, as atividades que receberam pontuação inadequada foram: arte, blocos, areia/água, natureza/ciências, matemática/número e o uso de TV, vídeo e/ou computadores.

No nível nacional, as atividades envolvendo natureza/ciências foram as que obtiveram menor média. Devido à repetição de um desempenho tão fraco, destaco o que é avaliado nesse item *Natureza/ciências*: “avalia se há jogos, materiais ou atividades acessíveis diariamente, tais como coleções de objetos naturais (ex. pedras, insetos, sementes), coisas vivas para cuidar e observar (ex. plantas, animais de estimação), livros, jogos ou brinquedos de natureza/ciências (ex. cartões para equivalência e cartões de sequências com motivos da natureza”. (BRASIL, 2010, p. 92).

A seguir apresento em forma de tabela a pontuação de cada sub-item na escala aplicada no presente estudo. Logo após, analiso e comento detalhadamente cada aspecto desses sub-itens, fazendo articulações com as concepções da professora, com as observações por nós efetuadas e ainda com a forma como a literatura da área aborda essas questões.

Tabela 31 - Pontuação dos itens da sub-escala Atividades

Sub-escala	Pontuação	Classificação
– Motricidade fina	3	Mínimo
– Arte	1	Inadequado
– Música e movimento	2	Entre inadequado e mínimo
– Blocos	1	Inadequado
– Areia/água	1	Inadequado
– Brincadeira de faz de conta	2,5	Entre inadequado e mínimo
– Natureza/Ciências	1	Inadequado
– Matemática/número	1	Inadequado
– Uso de TV, vídeo e/ou computadores	1	Inadequado
– Promoção da aceitação da diversidade	4	Entre mínimo e bom
MÉDIA		1,7

Fonte: Elaborado pela autora (2013) com base na ECERS-R (2010)

✓ **Motricidade fina**

Devido às diferenças nas práticas existentes de um ano para outro, avalei a *motricidade fina* com a média das notas do ano de 2009 e do ano de 2010. O primeiro recebeu nota 2, e o segundo nota 4. Logo, a pontuação final desse item foi 3, conceito *mínimo*.

Constatei a existência de alguns materiais como lápis de cor, grafite e giz de cera que eram utilizados durante as tarefas de pintar e desenhar. Por sinal, isso era o que mais as crianças faziam durante a sua permanência na escola: pintar!

Fotografia 18 - Crianças realizando uma atividade de pintura em 2009.



Fonte: Arquivo pessoal (2013)

Fotografia 19 - Crianças realizando uma atividade de pintura em 2010.



Fonte: Arquivo pessoal (2013)

A motricidade fina foi avaliada conforme a tabela abaixo:

Tabela 32 – Avaliação do item Motricidade fina

INADEQUADO		MÍNIMO		BOM		EXCELENTE	
1	2	3	4	5	6	7	
1.1. Muito poucos materiais de coordenação motora fina, adequados ao desenvolvimento infantil, estão acessíveis para utilização diária. (N)		3.1. Alguns materiais de motricidade fina de cada tipo, adequados ao nível de desenvolvimento das crianças, estão acessíveis para uso. (N) → 2009 (S) → 2010		5.1 Muitos materiais de motricidade fina de cada tipo, adequados ao desenvolvimento infantil, estão acessíveis durante uma parte substancial do dia. (N)		7.1. Há rodízio de materiais para manter o interesse das crianças (ex: materiais que já não despertam mais o interesse são guardados, materiais diferentes são introduzidos). (N)	
1.2. Os materiais de motricidade fina estão geralmente em mau estado de conservação ou incompletos (ex: quebra-cabeça com peças faltando, poucas peças para brinquedos de montar). (N)		3.2. A maior parte dos materiais está em bom estado de conservação e completo. (S)		5.2. Os materiais estão bem organizados (ex: as peças de montar estão aguardadas junto com o suporte, as peças dos brinquedos de construção estão separadas). (S)		7.2. Caixas e prateleiras para guardar objetos estão acessíveis e têm etiquetas para incentivar às crianças a se tornarem autônomas (ex: desenhos ou formas geométricas são usados para marcar as caixas e as prateleiras; etiquetas escritas são adicionadas para as crianças mais velhas). (N)	
				5.3 Materiais de diferentes níveis de dificuldades estão acessíveis (ex: quebra-cabeças com peças regulares e irregulares para as crianças com diferentes competências de motricidade fina). (N)			

Fonte: Elaborado pela autora (2013) com base na ECERS-R (2010)

No ano de 2009, não existiam jogos de manipulação acessíveis às crianças. Os mesmos eram guardados no armário da professora e pouco utilizados pela turma.

Já em 2010, com a criação de alguns cantinhos/áreas de interesse, existiam alguns jogos de manipulação tais como contas de enfiar e quebra-cabeça. Porém, os mesmos não eram muito utilizados pelas crianças, não havia na rotina diária um tempo destinado a trabalhar com os mesmos. A professora em nenhum momento incentivou o uso dos jogos ou mesmo orientou as crianças sobre como jogá-lo. Eles ficavam só expostos no cantinho da sala, enquanto as crianças eram chamadas para participar da rodinha ou realizar atividades xerocadas. O momento em que esses jogos poderiam ser acessados era o mesmo destinado para o manuseio dos livros ou do material para brincadeira de faz de conta: quando todos os alunos acabavam as tarefinhas e ainda não era hora do pátio ou da saída.

Na sala da professora Vera, a motricidade fina era trabalhada, essencialmente, como consequência de treinos de escrita. Ou seja, o objetivo das atividades de pintura de letras não era trabalhar o desenvolvimento psicomotor, mas sim treinar a escrita das letras do alfabeto.

Por isso, os materiais mais utilizados eram somente lápis (grafite ou de cor). As atividades xerocadas, com exercícios limitados, não possibilitavam o desenvolvimento da criatividade das crianças, que somente podiam pintar os espaços determinados. Em algumas situações, presenciei orientações pedagógicas do tipo “*Cuidado para não pintar fora da linha!*”. Logo, acostumadas a valorizar a pintura perfeita dentro das limitações do desenho, as crianças faziam comentários como “*Tia, ele não sabe pintar!*”, “*Tia, eu errei!*”.

No momento da entrevista, quando perguntei a Vera sobre a importância da Educação Infantil, ela enfatizou o trabalho com a motricidade fina como pré-requisito para o desenvolvimento da escrita. A preocupação da professora estava em ensinar às crianças sobre como pegar em um lápis e como pintar sem sair dos limites. Durante tais atividades, ela elogiava quem sabia pintar “correto” e, quando necessário, pedia para aqueles que pintavam fora dos limites do desenho para refazerem a tarefa.

Aron, por exemplo, adorava pintar e ficava bastante concentrado durante as tarefas. Sobre a sua participação em tais atividades, a professora afirma que

Quando ele vai pintar, ele diz ensinando pros outros “Não pode passar daqui, viu” (falando dos limites do desenho). Então, mas o caso dele não é sério, né?! É médio, mais ou menos...ou pouco o problema dele.

Ao ouvir tal fala da professora, percebi que ela acreditava que era possível Aron aprender a pintar “corretamente”, porque sua limitação “não era tão grave”. Para essa professora, o caso de Aron tornava-se possível de ser incluído na medida em que ele não apresentava comportamentos mais sérios que dificultassem a sua permanência em sala de aula.

O Aron é uma criança hiperativa, mas ele fica ali muito bem. Mas se ele se irritar ele é capaz de quebrar. Até tem uma rachadura ali (aponta para o corredor da sua sala) que ele quebrou de tanta força, porque ele queria determinada coisa. Porque, assim, quando a mãe dele vem deixar ele não quer ficar. Quando ele vem com a irmã ele fica alegremente. Então ele irritado é uma coisa. E eu digo: “Aron, fique aí e não se preocupe que quando você parar de chorar aí você me diga o que você quer que eu vou lhe atender”. Porque a gente tem que ter calma...

Como Aron não “*dava trabalho*”, e principalmente, participava das atividades, era possível de ser incluído. Para Vera, a inclusão é possível, no entanto, existem certos “tipos” de aluno e de deficiências que não dá para incluir na escola regular. Ela explicita isso com firmeza na sua fala:

Agora eu acho que uma criança, como apareceu uma menina aqui, que ela não tinha acompanhamento. A menina sentada numa cadeirinha, uma meninazinha completamente sem noção de nada. Eu acho que o nível dela, eu não me lembro como se classifica, mas era um retardamento seríssimo. Era uma criança incapaz de chorar quando estava com fome, incapacitada...Pronto! Era uma criança que só vejeta. Seríssimo o caso dela. Então, uma criança dessa eu não vejo como uma professora de Ed. Infantil de escola pública de ficar com uma criança dessa. Porque a gente é sozinha, nós temos 25 crianças. Eu tenho 22 por causa da inclusão do Aron. É incapaz de você ficar com aquela criança. Como é que você vai saber a hora de alimentar, a hora de fazer tudo...como é que você vai? Você tem que ser uma pessoa que tem que ter uma pessoa direta para ela, porque nós não podemos nos dedicar somente a uma pessoa. Você tem que atingir aquele mundo que tá ali perto da gente. Então tem que haver um determinado limite, até onde pode ser a inclusão. Eu não vou poder botar todo mundo incluso, porque não tem condição! Porque nós não temos ajuda, e também uma pessoa com um grau seríssimo a gente jamais vai poder atender aquela criatura, em nada! A mãe dessa menina persiste, persiste, mas não tem como! Então foi um caso que foi bom ela ter vindo pra gente poder dizer que nem todo caso seria importante para a inclusão.

A professora parece desconhecer que objetivos poderiam ser traçados para essa aluna e ainda perceber qualquer potencialidade na mesma. Então o limite para a professora é posto por suas atividades diárias, pois ao receber um aluno com deficiência, não há qualquer planejamento diversificado para a sala de aula. O que leva a dedução de que o critério de possibilidade de inclusão ou não é o tipo da deficiência (e a gravidade da mesma) e o quanto a criança poderá estar na sala sem alterar sua rotina.

Ao mencionar práticas que considerava inclusivas a professora retoma os momentos da rodinha de acolhimento:

Eu trabalho muito assim com materiais concretos. Então naquele material concreto a gente utiliza formas, cores, e eles (os alunos) sentam numa rodinha e também vai trabalhando a socialização. Então, dependendo do material que você vai usando, você vai usando n formas de haver uma aprendizagem deles.

✓ **Arte**

Ressalto que para fins de aplicação da escala, considere as atividades como artísticas, *se estas permitem a expressão individual das crianças, ou seja, se não é solicitado que todas as crianças sigam um mesmo modelo (BRASIL, 2010, p.92)*. Dentro desses critérios, raramente eram propostas atividades artísticas às crianças e eram poucos os materiais (como lápis e giz de cera) que ficavam disponíveis a elas. Esses materiais eram usados para preencher as folhas impressas para colorir, atividades que eram fotocopiadas de livros de atividades infantis, sem um cuidado de adequação para temas que de fato pertencessem ao

cotidiano da criança. Suas pinturas eram sempre guiadas e com um objetivo pré-determinado. Durante toda a etapa de observação, não presenciei nenhuma atividade com o material de arte onde as crianças não tivessem oportunidade de manipular livremente diferentes tipos de materiais, e por meio deles, expressarem suas emoções e suas ideias.

Segue abaixo a tabela dos resultados relacionados ao item arte:

Tabela 33 – Avaliação do item Arte

INADEQUADO		MÍNIMO		BOM		EXCELENTE
1	2	3	4	5	6	7
<p>1.1 Atividades de arte raramente disponíveis para as crianças. (S)</p> <p>1.2 Não se permite a expressão individual nas atividades artísticas (por ex: há folhas impressas para colorir, projetos dirigidos pelos adultos onde se solicita às crianças que copiem um exemplo). (S)</p>		<p>3.1. Alguns materiais de arte ficam disponíveis pelo menos 1 hora por dia. (N)</p> <p>3.2. Alguma expressão individual com os materiais de arte é permitida (por ex: permite-se que as crianças usem de seu jeito algumas formas previamente recortadas; além dos projetos orientados pelos adultos, permite-se algum trabalho individualizado). (N)</p>		<p>5.1 Materiais de arte, numerosos e variados, acessíveis durante uma parte substancial do dia. (N)</p> <p>5.2 Permite-se muita expressão individual no uso de materiais de arte (por ex: são raros os projetos nos quais se segue um modelo; o trabalho das crianças é variado e individual). (N)</p>		<p>7.1. Materiais de arte tridimensionais são incluídos no mínimo uma vez por mês (ex: argila, massinha, colagem com peças de madeira, carpintaria). (N)</p> <p>7.2. Algumas atividades de artes são relacionadas com outras experiências da classe (pinturas com as cores do outono quando estiverem estudando essa estação: as crianças são convidadas a fazer uma ilustração após um passeio). (N)</p> <p>7.3 São dadas condições para que as crianças com 4 anos ou mais possam continuar uma atividade de arte durante vários dias (ex: o projeto é guardado para que o trabalho possa ter continuidade em outro momento; o trabalho em projetos com várias etapas é encorajado). (N)</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2013) com base na ECERS-R (2010)

✓ **Música e movimento**

Diferente da arte na rotina da sala da professora Vera, a música e o movimento eram frequentes em sua rotina. A rodinha sempre era iniciada com algumas músicas cantadas pela turma ou escutadas do CD. As crianças adoravam esse momento. Tanto cantavam como

gesticulavam as letras das músicas, conforme a professora fazia. Algumas solicitavam movimentos mais amplos, os quais as crianças se levantavam para fazer.

Algumas brincadeiras cantadas também eram desenvolvidas nas turmas da professora dessa pesquisa. Como, por exemplo, a “Dança da Carrapeta”, na qual a professora organizou as crianças em uma roda, e elegeu uma para ficar no centro. O episódio abaixo ilustra, detalhadamente, essa atividade com música:

Antes de iniciar a brincadeira, a professora demonstra muita preocupação com a organização das crianças no círculo:

Professora: Menino, fica aqui, não sai daí!

Depois que todos estão de mãos dadas na roda, a professora começa a brincadeira cantando e dançando, e as crianças acompanham:

“A dança da carrapeta é uma dança singular. Que põe o joelho no chão e faz o amor chorar.”

Nesse momento, uma criança afasta-se da rodinha e a professora diz:

- Não sai da rodinha! Não precisa sair da rodinha! Volte pra lá!

Em seguida, a professora escolheu uma criança para ficar no centro da roda e continuou a brincadeira:

Professora: Qual o nome da coleguinha? (apontando para a criança que estava no centro do círculo).

Uma das crianças respondeu: - É Amanda!

Professora: Não, não é Amanda não! É a minha amiga... (apontando para a criança que estava no centro, para ela se identificar).

A criança se identificou (Luiza Helena) e a brincadeira continuou.

“Luiza Helena sacode a saia.

Luiza Helena levanta as mãos.

Luiza Helena tem dó de mim.

Luiza Helena me dá um abraço!”

E a brincadeira continuou com o chamado de outras crianças para o centro da rodinha.

Diário de Campo em Maio/2010

Pedro Vítor, aluno com deficiência intelectual, participou ativamente da brincadeira acima relatada. Ele observava a professora e os colegas dançando e buscava imitá-los. Demonstrava sua satisfação por meio de risadas e pulos. Estes, muitas vezes, desorganizavam

a brincadeira, fato que deixava a professora irritada (*Menino, será que você não sabe brincar sem pular?* - dizia ela, colocando-o de volta para a rodinha).

Vale ressaltar que, assim como essa, as brincadeiras cantadas e com movimentos eram momentos nos quais as crianças demonstravam muita alegria e satisfação. Era onde elas podiam falar alto, pular, correr e se movimentar, embora tais movimentos fossem um pouco contidos pela professora.

Fotografia 20 - Professora Vera e crianças brincando da "Dança da Carrapeta"



Fonte: Arquivo pessoal (2013)

Nesse item, avaliei existência de materiais de música na sala de aula, e constatei que não existia nenhuma área de música com instrumentos, gravador e apetrechos para dança.

As músicas utilizadas por Vera na sua prática pedagógica resumiam-se às músicas típicas de escola (músicas tradicionais cantadas em salas de Educação Infantil) e algumas de relaxamento (instrumentais e clássicas).

Embora as crianças demonstrassem muito interesse por atividades com música e movimento, as mesmas aconteciam em tempos muito curtos. E não existiam oportunidades para as crianças realizarem atividades de música à sua maneira, livremente. A professora sempre estava coordenando e supervisionando tais momentos.

Com essa reflexão, atribui nota 2 a esse item. A tabela a seguir revela os resultados obtidos na avaliação do item *música e movimento*:

Tabela 34 – Avaliação do item Música e movimento

INADEQUADO		MÍNIMO		BOM		EXCELENTE	
1	2	3	4	5	6	7	
1.1 Não há experiências de música ou de movimento para as crianças. (N)		3.1. Alguns materiais de música estão acessíveis às crianças (ex.: instrumentos simples, brinquedos musicais, gravador com fitas). (N)		5.1 Muitos materiais de música acessíveis para as crianças utilizarem (ex: área de música com instrumentos, gravador, apetrechos para dança; adaptações feitas para crianças com NE). (N)		7.1. Música disponível diariamente, tanto para escolha livre, como as atividades de grupo. (N)	
1.2 Em grande parte do dia há música de fundo de alta, interferindo nas atividades (por ex: a música de fundo constante torna a conversação em tom natural difícil; a música atinge nível de ruído). (N)		3.2. Os adultos iniciam pelo menos uma atividade de música por dia (por ex: cantam com as crianças; colocam música suave na hora do descanso; colocam música para dançar). (S)		5.2 Vários tipos de música são usados com as crianças (ex: música clássica e popular; música características de diferentes culturais; algumas canções cantadas em diferentes línguas). (S)		7.2. Atividades de música que desenvolvem a compreensão das crianças sobre a música são proporcionadas ocasionalmente (ex: um convidado para tocar um instrumento; as crianças constroem instrumentos musicais; a equipe organiza uma atividade para ajudar as crianças a ouvirem diferente sons). (N)	
		3.3 Alguma atividade de movimento/ dança é realizada pelo menos uma vez por semana (ex: música para marchar ou para se movimentar; realização de movimentos de acordo com rimas e músicas ; são distribuídos lenços para as crianças e estas são incentivadas a dançar ao som da música. (S)				7.3 A criatividade é incentivada com atividades musicais (ex: crianças são incentivadas a inventar novas letras para músicas conhecidas; a expressão individual na dança é incentivada). (N)	

Fonte: Elaborado pela autora (2013) com base na ECERS-R (2010)

✓ Blocos

A nota de esclarecimento desse item informa que *os blocos são grandes e de formatos variados para utilização em construções de estruturas grandes, apoiando a brincadeira da criança.*

Na sala da professora Vera, não existiam blocos (de encaixe ou de construção) acessíveis para as crianças brincarem. Existia espaço livre no chão, mas o mesmo não era utilizado para brincadeiras com blocos.

Blocos de encaixe são utilizados com muita frequência em turmas de Educação Infantil. Eles trabalham a coordenação motora, a criatividade das crianças, entre outros conceitos (de tamanho, de forma, cor) que podem ser explorados durante as atividades

(WAKSMAN; HARADA, 2005). Porém, nas turmas observadas, isso não acontecia. Portanto, a nota dada a esse item foi 1, conceito inadequado.

Sobre as atividades com blocos, foram avaliadas as seguintes sentenças:

Tabela 35 – Avaliação do item Blocos

INADEQUADO		MÍNIMO		BOM		EXCELENTE	
1	2	3	4	5	6	7	
1.1 Poucos blocos acessíveis para as crianças brincarem. (S)		3.1. Blocos e acessórios em número suficiente estão acessíveis para pelo menos duas crianças construírem, ao mesmo tempo, estruturas independentes. (N) 3.2. Há um algum espaço livre no chão usado para brincar com blocos. (N) 3.3 Blocos e acessórios acessíveis para uso diário. (N)		5.1 Há um número suficiente de blocos e acessórios para que pelo menos três crianças construam, ao mesmo tempo, estruturas independentes. (N) 5.2 Blocos e acessórios estão organizados de acordo com o seu tipo. (N) 5.3 Há uma área específica para os blocos, localizada fora do espaço de circulação, com arrumação e com superfície adequada para construir (ex: um pequeno tapete liso ou outra superfície firme). (N) 5.4 Área dos blocos acessível para brincar durante uma parte substancial do dia. (N)		7.1. Pelo menos dois tipos de blocos e uma variedade de acessórios estão acessíveis diariamente (ex: grandes e pequenos; comerciais ou artesanais. (N) 7.2. Blocos e acessórios são guardados em prateleiras abertas, etiquetadas (por ex: sinalizados com uma imagem ou com o contorno dos blocos). (N) 7.3 Alguns blocos para brincar disponíveis na parte exterior. (N)	

Fonte: Elaborado pela autora (2013) com base na ECERS-R (2010)

✓ **Areia/água**

As atividades com *areia e água* também não existiam na rotina das turmas da professora. Na escola existiam condições espaciais para que as crianças pudessem brincar com água, assim como a sala de aula era bem ampla, porém esses ambientes não eram aproveitados. Entre os espaços onde a brincadeira com água era possível, destacaram-se ao meu olhar convidativos chuveirões, mas não observei em nenhum dia o uso dos mesmos. Quando questionei a professora sobre a não utilização desse espaço para atividades, ela respondeu que os chuveirões já foram muito usados, mas agora elas não usam, pois “não há tempo para dar banhos nas crianças”.

Já para brincar com areia, a situação se tornava mais difícil, já que a escola não oferecia nenhum espaço com areia. Os espaços amplos eram todos cimentados ou com

gramados. Tinha apenas uma área isolada que não era utilizada, mas que nela poderia ser feito um tanque de areia.

Se haviam brinquedos voltados para a manipulação de areia ou água, não foi possível perceber. A pontuação atribuída a esse item foi 1, conceito inadequado. As respostas das sentenças desse item serão apresentadas na tabela a seguir:

Tabela 36 – Avaliação do item Areia/água

INADEQUADO		MÍNIMO		BOM		EXCELENTE	
1	2	3	4	5	6	7	
1.1 Não há condições para brincar com areia ou com água, no exterior, ou no interior. (S)		3.1. Há algumas condições para brincar com areia ou com água (dentro ou fora da sala). (N)		5.1 Há condições para brincar com areia e com água (fora ou dentro da sala). (N)		7.1. Há condições para brincar com areia e com água tanto dentro como fora da sala (sempre que o tempo permita). (N)	
1.2 Não há brinquedos para usar em brincadeiras com areia ou água. (NA)		3.2. Alguns brinquedos estão acessíveis para usar em brincadeiras com areia. (N)		5.2 Uma variedade de brinquedos está acessível para brincar (ex: recipientes, colheres, funis, conchas, pás, bacias, potes e panelas, formas, animais e pessoas em miniatura; caminhões). (N)		7.2. Diferentes atividades com areia e água são realizadas (por ex: bolhas de sabão acrescentadas às brincadeiras com água; o material no tanque de areia é mudado, por exemplo, areia é substituída por algum material que permita cavar e despejar). (N)	
				5.3 Possibilidade para as crianças brincarem com areia ou com água pelo menos 1 hora por dia. (N)			

Fonte: Elaborado pela autora (2013) com base na ECERS-R (2010)

✓ Brincadeiras de faz de conta

O item *brincadeiras de faz de conta* foi avaliado com média 2,5. Conforme mostra a tabela abaixo, no ano 2009 a prática pedagógica de Vera recebeu nota 1 (conceito inadequado), e no ano 2010 foi-lhe dada a pontuação 4. Por isso, chegou-se à média citada (2,5).

Tabela 37 – Avaliação do item Brincadeiras de faz de conta

INADEQUADO		MÍNIMO		BOM		EXCELENTE	
1	2	3	4	5	6	7	
1.1 Não há materiais, equipamentos e roupas acessíveis para as crianças brincarem de faz de conta. (N) → 2009 (S) → 2010		3.1. Alguns materiais e mobília para as brincadeiras de faz de conta estão acessíveis, para que as crianças possam representar papéis de membros de família (ex: roupas para se fantasiarem, adereços domésticos; bonecas). (S) 3.2. Os materiais estão acessíveis pelo menos uma hora por dia. (S) 3.3. Há um espaço separado, próprio para arrumar os materiais para as brincadeiras de faz de conta. (S)		5.1 Muitos materiais para brincadeiras de faz de conta acessíveis, incluindo roupas e fantasias para as crianças brincarem. (N) 5.2 Os materiais estão disponíveis durante uma parte substancial do dia. (S) 5.3 Adereços para pelo menos dois temas diferentes estão acessíveis diariamente (por ex: atividades domésticas e de trabalho). (N) 5.4 Há uma área para brincadeiras de faz de conta claramente definida, com espaço para brincar e para arrumar de forma organizada. (S)		7.1. Há alternância de materiais possibilitando uma variedade de temas (ex: caixas de adereços para atividades profissionais, fantasias e temas de lazer). (N) 7.2. São oferecidos adereços que representam a diversidade (ex: apetrechos representativos de várias culturas, equipamentos utilizados por pessoas com NE). (N) 7.3 Adereços para brincadeiras de faz de conta, realizadas fora da sala, são oferecidos. (N) 7.4 Imagens, histórias e passeios são usadas para enriquecer as brincadeiras de faz de conta. (N)	

Fonte: Elaborado pela autora (2013) com base na ECERS-R (2010)

Em 2009, constatei que não havia materiais e objetos acessíveis para as crianças brincarem de faz de conta. Nada ficava à disposição das crianças. Não existia um espaço separado, próprio para arrumar os materiais para as *brincadeiras de faz-de-conta*. Os brinquedos, por exemplo, só chegavam às suas mãos quando a professora autorizava.

Já em 2010, observei a existência de alguns brinquedos (boneca, panelinhas, fogão, etc) que possibilitavam a criação de situações imaginárias e a incorporação de personagens, principalmente aqueles relacionados ao cotidiano das crianças. Era no cantinho dos brinquedos que mais aconteciam as brincadeiras de faz-de-conta. Logo, brincar de ser mãe, de ser pai e de ser professora era bastante comum entre elas. É importante ressaltar que, independente do material utilizado para incrementar a brincadeira, as crianças sempre davam um jeito de criar, de inovar e de tornar “real” o seu imaginário. Das brincadeiras mais observadas entre as crianças destacou-se aquelas de faz-de-conta. Ana participava com muito entusiasmo de tais momentos. Ela adorava brincar com as bonecas e, em alguns momentos,

representava situações de mãe e filha, colocando a bebê para dormir e passeando com ela nos braços.

Ao resgatar os direitos das crianças expressos na legislação e nas políticas públicas¹⁴, especificamente nas práticas escolares (como nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs), percebo as conquistas para a infância, dentre elas o direito ao brincar.

Toda criança tem o direito de participar de momentos lúdicos, nos quais possam, ao interagir, conhecerem a si mesmas, seus limites e suas capacidades enquanto sujeito social. Este é o espaço⁸ e o momento ideal para que as relações interpessoais aconteçam de forma a proporcionar intensos episódios de descoberta, auto-conhecimento e criação.

É fundamental que a aprendizagem conceitual passe pelas vivências corporais no espaço e no tempo. Daí a importância de brincadeiras e jogos que estimulem a imaginação e a criatividade. Certamente, todas as crianças, inclusive as com deficiência, estarão sendo verdadeiramente incluídas, uma vez que participarão e aprenderão com as propostas que levam em conta o conjunto de diferenças e semelhanças inerentes aos seres humanos.

É interessante destacar que o brincar aparece no discurso da professora investigada nessa pesquisa, quando a mesma é questionada sobre a sua concepção de infância.

*Eu tive uma infância muito boa, eu **brincava**, me divertia, o que eu podia fazer de **brincar** eu fazia. Ainda hoje, eu trago muita coisa pra minha sala de aula, (**brincadeira**, rodinha) de quando eu cantava quando era criança. Então acho que a infância é muito importante como uma etapa da vida; na infância a gente tem que ser criança, tem que **brincar**, aí também é o momento, é uma etapa em que você vai formar sua personalidade, até os sete anos de idade você sabe que a gente tem que ter controle sobre a criança.*

Analisando a fala acima, pode-se notar, claramente, a ênfase que a professor dá ao brincar. Para ela, a brincadeira deve prevalecer na infância; a criança deve brincar. No entanto, ao expor a sua concepção sobre Educação Infantil, o brincar simplesmente desaparece:

Tem muita coisa que eu acho importante na Educação Infantil. Primeiro, nos temos a parte da acolhida, que eu acho isso certo, que é a parte da socialização. Depois a gente sobe e eu faço a minha rodinha. A minha rodinha é uma coisa que eu faço toda vida! Aí eu canto, pergunto, eles dizem alguma coisa, eles relatam alguma coisa... Então, tem coisas que não podem deixar de acontecer numa rodinha... Aí mesmo ali, quando eu termino minha rodinha, eu já os coloco (alunos) de uma maneira para que

¹⁴ Constituição Federal Brasileira de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, a nova redação dada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, e o Plano Nacional de Educação de 2001.

eles possam ver o que tem no quadro. Porque também eu acho importante eles terem conhecimento. Eu não vou exigir que eles saibam dali tudo, mas que eles tenham conhecimento para que quando eles chegarem no primeiro ano eles já conheçam, ou pelo menos já ouviu falar que existe uma letra, que existe alguma coisa importante que ele vai precisar daquilo que ouviu na Educação Infantil. Então eu gosto muito de trabalhar com numerais, pinturas, eles pintam muito e eu acho muito bom porque desenvolve muito a coordenação motora.

Esse contraste entre uma infância de diversão e uma educação de obrigações está explícita na prática pedagógica da docente. Nos momentos de rodinha, tempo definido pela mesma como “espaço de socialização”, a professora brinca, canta e se diverte com os alunos. Após esse momento ela passa para o momento em que lhes oferta conhecimento (*Quando eu termino minha rodinha, eu já coloco eles (alunos) de uma maneira para que eles possam ver o que tem no quadro. Porque também eu acho importante eles terem conhecimento...*): É o momento de preparar o aluno.

A professora parece desconhecer a ideia de práticas diversificadas, Gonçalves (2006) também encontra uma ausência dessas práticas no cotidiano da educação infantil. Brincar aparentemente é vista como uma atividade com fim em si mesma, onde o lúdico e a liberação de energia são as únicas construções possíveis no momento. No entanto, Vygotsky (1989) afirma que:

É enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança ... É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos (p. 109).

Para o autor como forma de satisfazer seus desejos e necessidades, a criança passa a criar situações imaginárias, carregadas de criatividade e emoção.

O lúdico, portanto, assume um importante papel enquanto instrumento capaz de motivar o aluno a participar das situações de aprendizagem, reconhecendo-se como membro de um grupo, capaz de interagir e construir o seu próprio conhecimento a partir do prazer e da liberdade que a situação lúdica permite. Sobre isso, Vasconcelos (2002) afirma que a brincadeira é uma atividade que resiste a normatização, o que se manifesta na liberdade de instaurar sentidos arbitrários e nisso reside a sua maior qualidade.

Ao incentivar o contato com o outro, a brincadeira constitui-se num momento privilegiado de trocas sociais e criações de zonas de desenvolvimento proximal, oferecendo ricas oportunidades de estabelecer vínculos afetivos e desenvolver atitudes de aceitação, cooperação e respeito para com o outro.

A brincadeira, por si só, proporciona o desenvolvimento dessas atitudes includentes, uma vez que ao interagir com seus pares a criança é capaz de trocar idéias, entrar em conflito com o outro e consigo mesma, ressignificar seu pensamento, apropriar-se de regras culturalmente transmitidas, dentre outros benefícios que contribuem para o seu crescimento social e cognitivo (BATISTA; ENUMO, 2004)

Bezerra e Figueiredo (2010) em uma pesquisa cujo um dos objetivos consistia em identificar as atividades que favorecem a participação dos alunos com deficiência na sala de aula da escola regular. Segundo suas investigações, a presença das brincadeiras, jogos e atividades lúdicas nas falas dos alunos com deficiência e de seus pais, torna evidente que o lúdico possui relevância para esses alunos no contexto da escola. Ao brincar, as crianças criam laços de amizade, convivência e afetividade, uma vez que passam a posicionar-se como sujeitos, reivindicando seus espaços em meio às brincadeiras. As autoras concluem que o lúdico, as atividades escolares e as relações afetuosas que afloram e se fazem presentes no contexto escolar, fazem com que o aluno com deficiência goste e queira permanecer na escola.

A escola, portanto, deve além de receber os alunos com deficiência, promover o bem estar e a aprendizagem dos mesmos, dentro do sistema regular de ensino.

A atividade lúdica proporciona um novo olhar sob as diferenças, no qual as necessidades e os interesses das crianças são tomados como ponto de partida para a organização do espaço da sala de aula, bem como o desenvolvimento de situações de interação entre todos os alunos.

GIL; SCHEEREN; LEMOS; FERREIRA (2002) em suas pesquisas sobre o significado do jogo e do brinquedo no processo inclusivo indicaram como resultados que, durante as atividades lúdicas, as crianças passaram a valorizar e respeitar as diferenças existentes entre elas, o que contribuiu para a elevação da auto-estima daquelas com deficiência, o desenvolvimento de atitudes de cooperação e concentração, bem como um aumento considerável da oralidade dos alunos.

✓ **Natureza/Ciências**

O item sobre *Natureza/Ciências* inclui categorias de materiais tais como coleções de objetos naturais (exemplo: pedras, insetos, sementes), coisas vivas para cuidar e observar (exemplo: animais de estimação, insetos e plantas), livros, jogos ou brinquedos fazendo referencia a natureza (exemplo: cartões para equivalência e cartões de sequências com

motivos de natureza) e atividades de natureza tais como cozinhar e experiências simples (exemplo: com imãs, lupas, objetos para flutuar e afundar).

A escola, na qual a professora Vera trabalhava, contava um amplo espaço físico, incluindo áreas verdes, como jardins. Porém, tais espaços não eram utilizados para a abordagem de conteúdos relacionados às Ciências Naturais. O foco na sala de aula era o ensino da leitura e da escrita, outras áreas do conhecimento ficavam fora da rotina de aula nas turmas da professora Vera. Os alunos não estudavam, portanto, sobre os animais, as plantas e outros temas relacionados à natureza.

Havia na sala alguns jogos com gravuras de natureza. No entanto, os mesmos eram manuseados sem nenhuma intenção de explorar seus conteúdos. Nenhuma oficina de experimentação, de realização de experiências foi realizada nas turmas observadas. Portanto, o conceito atribuído a esse item de *Natureza/Ciências* conforme a escala de ECERS-R foi considerado *inadequado* (pontuação 1). Ver tabela a seguir:

Tabela 38 – Avaliação do item Natureza/ciências

INADEQUADO		MÍNIMO		BOM		EXCELENTE	
1	2	3	4	5	6	7	
1.1 Não há jogos, materiais ou atividades acessíveis sobre natureza/ciências. (S)		3.1. Alguns jogos, materiais ou atividades, adequados ao desenvolvimento infantil de duas categorias de natureza/ciência estão disponíveis. (S) 3.2. Os materiais estão acessíveis diariamente. (N) 3.3. As crianças são incentivadas a trazer itens da natureza para compartilhar com os outros ou para adicionar a coleções (ex: no outono trazem para a sala folhas caídas; trazem um animal de estimação). (N)		5.1 Jogos, materiais ou atividades de três categorias de elementos da natureza/ciências, adequados ao desenvolvimento infantil estão disponíveis. (N) 5.2 Os materiais estão disponíveis durante uma parte substancial do dia. (N) 5.3 Os materiais de natureza/ ciências estão bem organizados em boas condições (ex: as coleções estão guardadas em recipientes separados; gaiolas com animais estão limpas). (N) 5.4 Acontecimentos do dia a dia são usados como base para o aprendizado sobre natureza/ciências (ex: conversas sobre tempo; observação de insetos ou pássaros; discussões sobre a mudança das estações; fazer bolhas de sabão ou soltar pipas num dia de vento). (N)		7.1. As atividades de natureza/ ciências, que exigem maior participação dos adultos, são oferecidas pelo menos uma vez a cada duas semanas (ex: culinária experimentos simples, como medir o volume da chuva que cai, passeios para pesquisas). (N) 7.2. Livros, imagens, e/ ou materiais audiovisuais são usados com o objetivo de agregar informação e estender as experiências concretas das crianças. (N)	

Fonte: Elaborado pela autora (2013) com base na ECERS-R (2010)

✓ **Matemática/Número**

Da mesma forma que o trabalho realizado pela professora Vera referente à área do conhecimento analisada anteriormente, a forma como a área da *Matemática/Número* foi desenvolvida pela professora também é considerada *inadequada*, obtendo pontuação 1. O ensino da matemática restringia-se à memorização dos numerais e sua sequência, por meio da contagem por repetição mecânica ou do uso de folhas de exercícios fotocopiados.

Tabela 39 – Avaliação do item Matemática/número

INADEQUADO		MÍNIMO		BOM		EXCELENTE
1	2	3	4	5	6	7
<p>1.1 Não há materiais de matemática/números disponíveis. (N)</p> <p>1.2 Matemática/números são ensinados por meio da contagem por repetição mecânica ou do uso de folhas de exercícios mimeografados/fotocopiadas. (S)</p>		<p>3.1. Alguns materiais de matemática/número, adequados ao desenvolvimento infantil, estão disponível diariamente. (N)</p> <p>3.2. Os materiais estão acessíveis diariamente. (N)</p>		<p>5.1 Materiais de matemática/números de vários tipos, adequados ao desenvolvimento estão disponíveis (ex: materiais para contar, medir, para aprender formas e tamanhos. (N)</p> <p>5.2 Os materiais estão disponíveis durante uma parte substancial do dia. (N)</p> <p>5.3 Os materiais estão bem organizados e em boas condições (ex: separados por tipo, todas as peças de um mesmo jogo estão guardadas juntas. (N)</p> <p>5.4 Atividades com o intuito de promover o aprendizado de matemática/números ocorrem diariamente (ex: por a mesa, observando o número de crianças/ objetos necessários; contar enquanto sobem escadas; usar cronômetros para esperar ou dar a vez. (N)</p>		<p>7.1. Atividades de matemática/números que requerem uma maior participação dos adultos são oferecidas pelo menos duas vezes por semana (ex: fazer um gráfico para comparar a altura das crianças, contagem e registro do número de pássaros, árvores, flores). (N)</p> <p>7.2. É feito um rodízio de materiais para manter o interesse das criança (ex: contagem de ursos é substituída por contagem de dinossauros, há diferentes objetos para pesar). (N)</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2013) com base na ECERS-R (2010)

Existiam alguns cartazes (números, sequência numérica) fixados na parede da sala. Os mesmos eram utilizados quando, durante uma atividade xerocada, alguma criança sentia necessidade de observar a escrita de determinado número. Não havia a intenção de estimular o

aprendizado de matemática por meio de situações-problemas (numéricas e não-numéricas) relacionados com o dia-a-dia das crianças.

O encaminhamento teórico-metodológico do ensino de Matemática deve respeitar o aspecto lógico-histórico do conhecimento matemático que contempla, de forma articulada, o lado histórico do conceito, bem como a sua essência, o lógico. Portanto, trabalhar com a unidade lógico-histórica no ensino de Matemática constitui um modo de desenvolver os conhecimentos matemáticos considerando o seu processo de produção, ou seja, eles são entendidos como produto da atividade humana diante das necessidades objetivas enfrentadas pelos homens (ROSA; MORAIS; CEDRO, 2010).

A forma como o ensino da matemática era vivido nas turmas da professora Vera assemelha-se a estruturação presente em grande parte dos livros didáticos (ROSA; CALDEIRA; DAMÁZIO, 2008). A professora trabalhava com a memorização da grafia e sequencia dos números naturais, como se a existência deles fosse justificada em si mesma. No entanto, ao trabalhar com a concepção do número natural, Caraça diz que “não é um produto puro do pensamento, independe da experiência; os homens não adquiriram primeiro os números para depois contarem; pelo contrário, os números naturais foram se formando lentamente pela prática diária de contagens” (1984, p. 04).

Exemplos de como trabalhar com a matemática considerando as necessidades objetivas dos alunos da educação infantil seriam contar quantos alunos vieram para a escola e quantos faltaram; descobrir se na turma existem mais meninos ou meninas; por a mesa observando o número de crianças, entre outras situações que exigem procedimentos de raciocínio lógico-matemático.

✓ **Uso de TV, vídeo e/ou computadores**

Sobre o *uso de TV, vídeo e/ou computadores*, a tabela abaixo revela os dados coletados:

Tabela 40 – Avaliação do item Uso de tv, vídeo e/ou computadores

INADEQUADO		MÍNIMO		BOM		EXCELENTE	
1	2	3	4	5	6	7	
1.1 Os materiais usados não são adequados ao desenvolvimento infantil (ex: conteúdos violentos ou de sexo explícito; personagens ou histórias assustadoras, jogos de computador muito difíceis). (N)		3.1. Nenhum material usado é violento e todos são sensíveis às diferenças culturais. (N)		5.1 Os materiais usados estão limitados àqueles considerados recomendados para crianças (ex: Vila Sésamo, vídeo e jogos educativos de computador, e que não sejam a maioria de desenhos animados). (N)		7.1. Alguns dos softwares promovem a criatividade (ex: programas de desenho ou pintura criativa, oportunidades para resolver problemas em jogos de computador). (NA)	
1.2 Não são permitidas atividades alternativas enquanto a TV/computador estão sendo usado (ex: todas as crianças têm que ver o programa que está sendo exibido ao mesmo tempo). (S)		3.2. Atividades alternativas estão acessíveis enquanto a TV/ computador está sendo usado. (N)		5.2 Computadores são usados como uma das muitas atividade de livre escolha. (N)		7.2. Os materiais são usados para apoiar e expandir as atividades e temas da sala de aula (ex: CD ROM ou vídeo sobre insetos acrescenta informação sobre um tema da natureza; um vídeo sobre fazendas prepara as crianças para um passeio no campo). (N)	
		3.3. O tempo que as crianças podem usar a TV/ vídeo/ computador é limitado (ex: o uso da TV/ vídeo é limitado a uma hora por dia, quando a jornada é integral; o uso do computador é limitado a 20 minutos por dia). (N)		5.3 A maior parte dos materiais incentiva o envolvimento ativo (ex: as crianças podem dançar, cantar, ou se movimentar acompanhando um vídeo; o software do computador incentiva as crianças a pensar e tomar decisões). (N)			
				5.4 Os adultos estão envolvidos de forma ativa no uso de TV, vídeo ou computador (ex: assistem e discutem o vídeo com as crianças; realizam as atividades sugeridas pelos programas educativos da TV; ajudam as crianças a aprender a usar um programa de computador). (N)			

Fonte: Elaborado pela autora (2013) com base na ECERS-R (2010)

Esse item foi considerado inadequado, visto que tais atividades não eram planejadas, com intenção pedagógica, por parte da professora investigada. Presenciei momentos em que as crianças assistiram a um desenho animado que passava naquele momento na TV. Todos tinham que assistir ao mesmo tempo. Nenhuma outra atividade era proposta concomitantemente. As crianças não tinham a oportunidade de escolher o filme que iam assistir.

Na escola, campo dessa pesquisa, os alunos da Educação Infantil não tinham acesso aos computadores da sala de informática.

✓ **Promoção da aceitação da diversidade**

Com relação à *promoção da aceitação da diversidade*, as questões avaliadas foram:

Tabela 41 – Avaliação do item Promoção da aceitação da diversidade

INADEQUADO		MÍNIMO		BOM		EXCELENTE	
1	2	3	4	5	6	7	
1.1 Não há diversidade cultural ou racial visível nos materiais (ex: todos os brinquedos, imagens, materiais impressos e de áudio são representativos de uma só raça/ cultura/ idioma). (N)		3.1. Há algum material sobre diversidade cultural ou racial visível (ex: bonecas de várias raças ou culturas, livros ou imagens multi-raciais ou multi-culturais no mural, músicas gravadas originárias de diferentes culturas). (S)		5.1 Muitos livros, imagens e materiais mostrando pessoas de diferentes raças, idades, habilidades, e gênero em papéis não-estereotipados estão disponíveis (ex: imagens históricas e atuais, homens e mulheres aparecem realizando muito tipos de trabalho, inclusive papéis tradicionais e não tradicionais). (N)		7.1. A inclusão da diversidade é parte das rotinas diárias e das atividades do brincar (ex: comidas étnicas são parte regular das refeições/ lanches; músicas gravadas e cantigas de diferentes culturas estão incluídas na hora da música). (N)	
1.2 Os matérias mostram apenas estereótipos de raça, cultura, idade, habilidades e gênero. (N)		3.2. Os materiais demonstram a diversidade de uma maneira positiva (ex: diferentes raças, culturas, idades, habilidades e gêneros). (S)		5.2 Alguns objetos representando várias culturas estão incluídos no material para brincadeiras de faz de conta (ex: bonecas de raças diferentes, roupas étnicas, utensílios para comer e para cozinhar de vários grupos culturais). (N)		7.2. São incluídas atividades para promover o entendimento e as aceitação da diversidade (ex: os pais são incentivados a socializar com as crianças os costumes da família; muitas culturas estão representadas em dias de festividades). (N)	
1.3 Os adultos demonstram preconceito contra as outras pessoas (ex: contra criança ou outro adulto por diferença de grupo racial ou cultural, contra uma pessoa com NE). (N)		3.3. Os adultos intervêm de forma adequada para se opor a preconceitos revelados por crianças ou outros adultos (ex: discutem semelhanças e diferenças, estabelecem regras para um tratamento mais justo do outro) ou não há evidências de preconceitos. (S)					

Fonte: Elaborado pela autora (2013) com base na ECERS-R (2010)

Como pode ser observado acima, esse tipo de atividade foi o que obteve maior pontuação na escala.

Na sala da professora participante dessa pesquisa, percebi que havia uma diversidade cultural e racial presente em alguns materiais da sala de aula investigada. Por exemplo, no cantinho dos brinquedos, existiam bonecas brancas e negras. Durante o período de observação, não presenciei nenhum episódio de preconceito contra criança ou adulto por diferença de grupo racial ou cultural.

Pedro Vitor, aluno com autismo, costumava babar muito e isso incomodava as outras crianças que acabavam se afastando dele. Alguns diziam: “*Tia, tira ele daqui que ele tá babando minhas coisas*”. Tais atitudes faziam com que o aluno com suspeita de autismo se

distanciase mais ainda do grupo. Observei a professora Vera fazendo intervenções no sentido de combater essas atitudes de preconceito, fato que contribuía com a inclusão do aluno.

Ao avaliar esse item que remete uma reflexão sobre a escola que atende as diferenças, é importante ressaltar o trabalho da professora do AEE, que se preocupava bastante com a aceitação e a valorização dos alunos com deficiência, TGD e/ou altas habilidades (público-alvo da Educação Especial). Para isso, ela desenvolvia atividades, durante a acolhida, que sensibilizasse os alunos sobre questões relacionadas ao convívio com as diferenças. Nas paredes da escola, ela afixou cartazes que valorizavam a diversidade das formas de ser e estar no mundo.

Em alguns momentos de acolhida, a professora Viviane (do AEE) realizava a contação de histórias que possibilitassem uma reflexão sobre as diferenças. Como “O frio pode ser quente”, “A margarida friorenta”, entre outras. Além disso, a professora do AEE também organizava eventos de arte e cultura, que tinham como tema a diversidade/ as diferenças, conforme ilustra o banner abaixo:

Fotografia 21 – Banner exposto na sala do AEE



Fonte: Arquivo pessoal (2013)

Diante da análise exposta anteriormente, esse item sobre a promoção da aceitação da diversidade recebeu nota 4.

4.5 Interação

A interação entre as crianças e entre elas e a professora foi observada e analisada durante as atividades dirigidas bem como naqueles momentos “livres”, como o recreio e os intervalos entre uma tarefa e outra. Fiquei atenta ao modo como as crianças eram supervisionadas pelos adultos (funcionários da escola) nos mais diversos espaços da escola, que fosse a sala de aula, nos corredores, na quadra ou no pátio.

Abaixo apresento uma tabela com a média geral dessa sub-escala e a sua média equivalente:

Tabela 42 - Média geral e equivalente para a sub-escala "Interação"

Sub-escala	Média (0-7)	Médias equivalente (0-10)
INTERAÇÃO	5,0	7,1

Fonte: Elaborado pela autora (2013) com base na ECERS-R (2010)

Avaliei, portanto, a supervisão das atividades motoras amplas, a supervisão geral das crianças, a disciplina, a interação entre adultos e crianças e entre elas mesmas. Assim como na aplicação nacional da escala, essa sub-escala foi a que recebeu a pontuação mais alta. A média nacional é 5,6; as práticas na escola da professora Vera alcançaram média equivalente a 7,1

Para todos os itens dessa sub-escala, a prática da professora desse estudo foi avaliada entre bom e excelente (pontuação 6). Semelhantemente, na pesquisa nacional, todos os itens receberam médias semelhantes (entre 5 e 6,7).

A tabela abaixo revela a situação de cada item e em seguida abordo com detalhes as práticas que observei.

Tabela 43- Pontuação dos itens da sub-escala Interação

Sub-escala	Pontuação	Classificação
Supervisão das atividades motoras amplas	6	Entre bom e excelente
Supervisão geral das crianças (exceto atividades de motricidade ampla)	6	Entre bom e excelente
Disciplina	6	Entre bom e excelente
Interação entre adultos e crianças	6	Entre bom e excelente
Interação entre as crianças	6	Entre bom e excelente
MÉDIA		5,0

Fonte: Elaborado pela autora (2013) com base na ECERS-R (2010)

✓ **Supervisão das atividades motoras amplas**

Sobre a *supervisão das atividades motoras amplas* constatei que a mesma é feita de forma satisfatória (pontuação 6). Vale ressaltar que nesse item a escola (funcionários em geral) que foi avaliada, pois tais atividades aconteciam com maior frequência no recreio e, nesse momento, a professora Vera não ficava com as crianças, e sim na sala dos professores. Ver tabela abaixo que apresenta os resultados das questões desse item:

Tabela 44 – Avaliação do item Supervisão das atividades motoras amplas

INADEQUADO		MÍNIMO		BOM		EXCELENTE	
1	2	3	4	5	6	7	
<p>1.1 A supervisão da área de atividades de coordenação motora ampla é inadequada para proteger a saúde e segurança da criança (ex: crianças são deixadas sem atendimento por um tempo ; a quantidade de adultos assistindo às crianças nesta área é insuficiente; adultos não prestam a atenção às crianças). (N)</p> <p>1.2 A maior parte das interações adulto-criança é negativa (ex: adultos parecem estar zangados, há um clima demasiadamente controlador). (N)</p>		<p>3.1. A supervisão da área de atividades motoras amplas é adequada para proteger a saúde e a segurança das crianças (ex: muitos adultos presentes assistindo as crianças na área: adultos posicionados para ver todas as áreas ; adultos se movem ao redor segundo as necessidades das crianças intervindo quando ocorrem problemas). (S)</p> <p>3.2. Há interações positivas entre os adultos e as crianças (ex: adulto conforta a criança quando ela está triste ou se machuca; mostra apreço por novas habilidades adquiridas pelas crianças; usa um tom de voz agradável). (S)</p>		<p>5.1 Adultos intervêm para prevenir situações perigosas antes delas acontecerem (ex: a remoção de brinquedos quebrados ou outros perigos é feita antes do uso das crianças; parar uma brincadeira violenta antes que as crianças se machuquem). (S)</p> <p>5.2 A maior parte das interações adulto-criança visa ajudar as crianças e é agradável. (S)</p> <p>5.3 Os adultos ajudam as crianças no desenvolvimento de novas habilidades quando usam equipamentos (ex: ajudam a criança a dar impulso no balanço; ajudam a criança com necessidades especiais a usar os pedais adaptados ao triciclo). (S)</p>		<p>7.1. Adultos conversam as crianças sobre idéias relativas ao seu brincar (ex: introduzem conceitos tais como próximo-longe, rápido-lento para as crianças sobre seu projeto de construção ou sobre a brincadeira de faz de conta). (N)</p> <p>7.2. Adultos ajudam com recursos para melhorar as brincadeiras (ex: ajudam a organizar obstáculos no trajeto do triciclo).(N)</p> <p>7.3 Adultos ajudam as crianças a desenvolver interações sociais positivas (ex: ajudam as crianças a esperarem sua vez na utilização dos equipamentos preferidos; fornecem equipamentos que incentivam a cooperação tais como duas crianças brincando em uma gangorra, o uso de aparelhos de comunicação, tais como walk-talk). (N)</p>	

Fonte: Elaborado pela autora (2013) com base na ECERS-R (2010)

Não foi observada nenhuma atividade motora ampla coordenada pela professora Vera no interior ou exterior da sala. Logo, esse item foi avaliado durante o recreio, momento no qual as crianças, mesmo que sem a direção da professora, desenvolviam atividades motoras amplas, como correr, pular, saltar. A supervisão dessa área era adequada para proteger a saúde e a segurança das crianças, visto que vários funcionários (de serviços gerais) ficavam com os alunos, prestando atenção no comportamento dos mesmos. As interações adulto-criança eram

positivas, ou seja, havia conforto quando alguma criança estava triste ou se machucava, haviam elogios quando alguma criança conseguia atingir um objetivo (como por exemplo, fazer um gol), entre outras atitudes que demonstravam o vínculo saudável que existia entre esses funcionários e os alunos. Presenciei, inclusive, momentos de muito carinho entre a aluna Ana e uma funcionária (Maria), que demonstrava cuidado com a criança, que ainda estava se socializando e conhecendo o ambiente. Maria segurava a mão de Ana e ficava passeando com ela pela quadra, incentivando, também, o vínculo dela com outras crianças por meio de brincadeiras, como brincar de jogar a bola uma para a outra. A funcionária sorria e dizia frases de empolgação do tipo: “*Muito bem, Ana! Que legal!*”. Ana sorria e respondia positivamente às intervenções de Maria. Outro funcionário (Carlos) brincava com uma criança com Síndrome de Down, utilizando, também, uma bola para motivar o envolvimento dela com as demais.

Na hora do recreio, aproximadamente quatro funcionários ficavam circulando pelas áreas nas quais as crianças brincavam e, se dirigiam para determinados locais de acordo com as necessidades das crianças, intervindo sempre quando ocorria algum problema.

Nos espaços amplos nos quais as crianças brincavam, não havia objetos perigosos que pudessem colocar em risco a sua saúde e o seu estado físico.

✓ Supervisão geral das crianças

Já esse item foi avaliado a partir da observação das ações da professora estudada nessa pesquisa. A tabela abaixo ilustra os resultados desse item:

Tabela 45 – Avaliação do item Supervisão geral das crianças

INADEQUADO		MÍNIMO		BOM		EXCELENTE	
1	2	3	4	5	6	7	
1.1 A supervisão inadequada das crianças (ex: adultos deixam crianças sem supervisão; a segurança das crianças não está garantida, os adultos ocupam-se principalmente de outras tarefas). (N)		3.1. Supervisão suficiente para garantir a segurança das crianças. (S)		5.1 Supervisão cuidadosa de todas as crianças adequada a diferentes idades e capacidades (ex: as crianças mais novas ou mais impulsivas são supervisionadas mais de perto). (S)		7.1. Os adultos falam com as crianças acerca de idéias relacionadas com as suas brincadeiras, fazendo perguntas e adicionando informação para desenvolver o pensamento das crianças. (N)	
1.2 A maior parte da supervisão é punitiva ou excessivamente controladora (ex:		3.2. Atenção dada à limpeza dos materiais e à prevenção do seu uso inadequado (ex: limpar a mesa das experiências de ciências quando está desarrumada ou suja; impedir que uma criança esvazie toda a cola do frasco).(S)		5.2 Os adultos ajudam as crianças e as encorajam quando necessário (ex:ajudam uma criança que vagueia a envolver-se na brincadeira, ajudam uma criança a		7.2 É mantido um equilíbrio entre a necessidade da criança de explorar o ambiente de forma independente e as	
		3.3. A maior parte da supervisão não é					

gritar, humilhar as crianças; utilização constante do “não”). (N)		punitiva e o controle é exercido de uma forma razoável. (S)		completar um quebra-cabeça), (S) 5.3 Os adultos mostram estar atentos a todo o grupo mesmos que esteja trabalhando com uma criança ou com um grupo pequeno (ex: os adultos frequentemente passam os olhos por toda a sala quando estão trabalhando com uma criança, assegure-se que uma área não visível é supervisionada por outro adulto). (S) 5.4 Os adultos mostram apreço pelos esforços e realizações das crianças. (S)	contribuições dos adultos para sua aprendizagem (ex: é permitido à criança terminar uma pintura antes de lhe ser pedido para falar sobre ela; é permitido à criança observar todo o processo de sua construção de blocos, mesmo quando esta desequilibrada e pode cair). (N)
--	--	---	--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora (2013) com base na ECERS-R (2010)

Analisando os resultados apresentados acima, observei que, em sala de aula, a professora não deixava as crianças sozinhas no ambiente, demonstrando preocupação com a segurança das mesmas. Durante as atividades em sala de aula, Vera mostrava estar atenta a todo o grupo, mesmo que estivesse trabalhando com uma criança ou com um grupo pequeno.

Vale relatar que, com relação aquelas crianças que necessitavam de uma maior atenção por terem alguma dificuldade ou serem mais impulsivas, a professora as supervisionava mais de perto (segurando-as pelas mãos, por exemplo, ao se deslocarem de um ambiente para outro). A Ana, por exemplo, estava quase sempre de mãos dadas com a professora nos deslocamentos que elas fazia pelos espaços da escola.

Vera tinha especial atenção à limpeza da sala e dos materiais, portanto, estava sempre pedindo ajuda às crianças para limpar e arrumar o ambiente.

Presenciei momentos em que a professora ajudava algumas crianças a envolver-se em uma brincadeira, quando estas estavam distantes do grupo. A professora, então, realizava convites individuais, ou seja, aproximava-se do aluno e o chamava para participar das brincadeiras com os seus colegas.

✓ **Disciplina**

Durante o período de observação, atentei para forma como era imposta a *disciplina* às crianças, seguindo as questões da tabela desse item:

Tabela 46 – Avaliação do item Disciplina

INADEQUADO		MÍNIMO		BOM		EXCELENTE	
1	2	3	4	5	6	7	
<p>1.2 As crianças são controladas com métodos severos (ex.: bater, gritar, fechar as crianças por longos períodos ou privá-las de comida). (N)</p> <p>1.3 A disciplina é tão relaxada que há pouca ordem ou controle. (N)</p> <p>1.4 As expectativas em relação ao comportamento são em grande medida inadequada para a idade e para o nível de desenvolvimento das crianças (ex: todas as crianças devem estar caladas/quietas às refeições; as crianças têm que esperar, em silêncio, por longos períodos do tempo). (N)</p>		<p>3.1. Os adultos não usam punição física ou métodos severos. (S)</p> <p>3.2. Os adultos geralmente mantêm controle suficiente para evitar que as crianças machuquem umas às outras. (S)</p> <p>As expectativas em relação ao comportamento são em grande medida adequadas à idade e ao nível de desenvolvimento das crianças. (S)</p>		<p>5.1 Os adultos utilizam eficazmente métodos de disciplina não punitivos (ex: dar atenção aos comportamentos positivos; redirecionar a criança de uma atividade inaceitável para atividade aceitável). (S)</p> <p>5.2 A sala está organizada de forma a evitar conflitos e a promover interações adequadas à idade (ex. brinquedos acessíveis em duplicata; dar a uma criança que tem um brinquedo preferido um espaço protegido para brincar). (S)</p> <p>5.3 Os adultos reagem de forma consistente ao comportamento das crianças (ex. diferentes membros da equipe aplicam as mesmas regras e usam os mesmos métodos; as regras básicas são seguidas com todas as crianças). (S)</p>		<p>7.1. Os adultos envolvem ativamente as crianças na resolução dos seus conflitos e problemas (ex. ajudam as crianças a expor os seus problemas e a pensar sobre soluções; sensibilizam as crianças em relação aos sentimentos dos outros). (S)</p> <p>7.2 Os adultos usam atividades para ajudar as crianças a compreender habilidades sociais (ex. usam livros de histórias e discussões de grupo com as crianças para analisar conflitos comuns). (N)</p> <p>7.3. Os adultos procuram conselhos de outros profissionais sobre problemas de comportamento. (S)</p>	

Fonte: Elaborado pela autora (2013) com base na ECERS-R (2010)

Em 2010, a sala da professora Vera estava organizada de forma a evitar conflitos e promover interações adequadas à idade das crianças. Por exemplo, os brinquedos e os livros estavam acessíveis em quantidade suficiente para o uso, simultâneo, de toda a turma. Porém, alguns conflitos ainda surgiam por esse ou outros motivos (fato comum entre as crianças). Em tais situações, constatei, que a professora não usava punição física ou métodos severos; geralmente mantinha controle suficiente para evitar que as crianças machucassem umas às outras. O que ocorria, frequentemente, era o diálogo, ou seja, a professora sempre buscava resolver os conflitos entre as crianças por meio da conversa, questionando sobre os fatos ocorridos e escutando atentamente as falas dos envolvidos. Nesses momentos, as crianças eram sensibilizadas em relação aos sentimentos dos outros e eram solicitadas a pensarem em formas saudáveis de resolver o problema.

Em algumas outras situações, a professora achou necessário intervir de forma mais rígida com algumas crianças que não estavam atendendo às regras de determinadas atividades. Por exemplo, Vera tirou da rodinha uma criança que estava todo tempo atrapalhando a atividade. A mesma não parava de conversar e desconcentrar os colegas ao seu lado. Tal

procedimento da professora era frequente quando uma criança apresentava algum problema de comportamento muito difícil.

No ano de 2009, Vera dividia a sala com outra professora (no turno oposto) e segundo os relatos da professora participante, a sua colega de trabalho não reagia ao comportamento das crianças da mesma forma que ela. Por exemplo, regras básicas como o cuidado com os materiais de sala não eram respeitadas pela turma da outra professora. Tal fato me chamou atenção, pois demonstra, não só uma inconsistência nas práticas escolares, quanto explicita o fato de que as professoras, apesar de dividirem o mesmo espaço e trabalharem com alunos da mesma faixa etária não realizavam trocas entre si, chegando uma a duvidar e desmerecer a prática da outra. A partir das situações observadas acima descritas, avaliei a disciplina na escola com nota 6.

✓ Interações entre adultos e crianças

Para o sub-item *interações entre adultos e crianças* avaliei a forma como a professora Vera se relacionava com seus alunos. A tabela abaixo apresenta os resultados dessa observação. Em seguida, farei uma análise dos mesmos.

Tabela 47 – Avaliação do item Interações entre adultos e crianças

INADEQUADO		MÍNIMO		BOM		EXCELENTE	
1	2	3	4	5	6	7	
1.1 Os membros da equipe não são responsivos ou não se envolvem com as crianças (ex. ignoram as crianças, os adultos parecem distantes ou frios). (N)		3.1. Os adultos geralmente respondem à criança de uma forma afetuosa, demonstrando apoio (ex. os adultos e as crianças parecem relaxados, vozes alegres, sorrisos freqüentes). (S)		5.1 Os adultos mostram-se afetuosos através do contato físico apropriado (ex. dão tapinhas nas costas, retribuem o abraço da criança). (S)		7.1. Os adultos parecem sentir prazer por estarem com as crianças. (S)	
1.2 As interações são desagradáveis (ex. as vozes são tensas e irritadas). (N)		3.2. Nenhuma ou poucas interações desagradáveis. (S)		5.2 Os adultos mostram respeito pelas crianças (ex. ouvem atentamente, estabelecem contato visual, tratam as crianças de forma justa, não discriminam). (S)		7.2 Os adultos encorajam o desenvolvimento do respeito mútuo entre as crianças e os adultos (ex. Os adultos esperam que as crianças coloquem as suas questões até o fim, antes de responder; encorajam as crianças, de forma delicada, a ouvir quando os adultos falam). (N)	
1.3 O contato físico é usado principalmente como forma de controle (ex. usado para apressar as crianças ou de maneira inapropriada com abraços ou cócegas não desejados). (N)				5.3 Os adultos respondem com empatia para ajudar as crianças que estão aborrecidas, magoadas ou zangadas. (S)			

Fonte: Elaborado pela autora (2013) com base na ECERS-R (2010)

Ao longo da minha permanência na escola, notei que os adultos, de forma geral, respondem às crianças de uma forma afetuosa, demonstrando carinho por elas. Por meio de sorrisos, vozes alegres e abraços, muitos deles as recebiam na acolhida ou no momento de

chegada em sala de aula. Embora tenha se percebido, de forma geral, esse clima de harmonia, presenciei também algumas interações desagradáveis como professoras gritando com um aluno porque o mesmo estava conversando e bagunçando na hora da acolhida; professora colocando uma criança no cantinho da sala como forma de punição por não estar participando “corretamente” (ou seja, da forma como ela queria!) da atividade.

Com relação à professora investigada nessa pesquisa, percebi que a sua interação com as crianças é positiva: ela sorri e abraça as crianças, faz elogios, carinho e aconchego quando alguma sente necessidade. No entanto, presenciei, também, algumas situações de interação negativa, nas quais a professora gritava com as crianças, isolava algumas quando não obedeciam as regras e nem sempre permitia a manifestação de alguns sentimentos.

No entanto, vale ressaltar que essa alteração de comportamento por parte da professora Vera poderia estar relacionada com o seu estado físico e mental. Em alguns dias, a professora demonstrava estar de bom humor, e isso fazia com que a sua interação com as crianças fosse mais positiva. Por outro lado, quando chegava cansada, triste ou zangada, a professora acabava por adotar atitudes que prejudicavam a sua relação com a turma. Tais repercussões são totalmente previsíveis, pois como afirma Gondim e Siqueira (2004), *o ambiente externo influencia as emoções, o humor e o afeto do trabalhador, o que pode facilitar ou dificultar o desenvolvimento de um clima propício ao bem-estar no trabalho.* (p.208).

Acredito, portanto que da mesma forma que os alunos passam por um período de acolhimento ao chegar à escola, seria interessante que os professores pudessem ser acolhidos em uma breve reunião de forma que entrassem em sala de aula mais centrados e em um estado de humor mais positivo.

Na minha avaliação, o sub-item *interações entre adultos e crianças* alcançou a pontuação 6 considerada pela escala como um conceito entre bom e excelente.

✓ **Interações entre as crianças**

Para as *interações entre as crianças* avaliei com nota 6 (conceito entre bom e excelente), conforme tabela abaixo:

Tabela 48 – Avaliação do item Interações entre as crianças

INADEQUADO		MÍNIMO		BOM		EXCELENTE
1	2	3	4	5	6	7
1.1 A interação entre as crianças (pares) não é encorajada (ex. conversa com pares desencorajada, poucas oportunidades para as crianças escolherem os seus companheiros de brincadeira). (N)		3.1. A interação entre pares é encorajada (ex. é permitido às crianças moverem-se livremente, proporcionando agrupamentos e interações espontâneas). (S)		5.1 Os adultos são modelos de boas habilidades sociais (ex. são amáveis com os outros, ouvem, são empáticos, cooperam). (S)		7.1. As interações com pares são geralmente positivas (ex. crianças mais velhas cooperam e partilham frequentemente as crianças geralmente brincam bem umas com as outras sem brigar). (N)
1.2 Pouca ou nenhuma orientação por parte dos adultos para interação positiva entre pares. (N)		3.2. Os adultos dão fim a interações negativas entre pares e que podem magoar (ex. dão fim a insultos, brigas). (S)		5.2 Os adultos ajudam as crianças a desenvolver comportamentos sociais adequados com pares (ex. ajudam as crianças a falar sobre os conflitos em vez de brigar; encorajam crianças socialmente isoladas a encontrar amigos; ajudam as crianças a compreender os sentimentos dos outros). (S)		7.2 Os adultos proporcionam algumas oportunidades para que as crianças trabalhem em conjunto de forma a completar uma tarefa (ex. um grupo de crianças trabalha cobrindo um grande mural de papel com muitos desenhos; faz uma sopa com muitos ingredientes; coopera trazendo cadeiras para uma mesa). (N)
1.3 Pouca ou nenhuma interação positiva entre pares (ex. ralar, discutir e brigar são comportamentos comuns). (N)		3.3. Ocorre alguma interação positiva entre pares. (S)				

Fonte: Elaborado pela autora (2013) com base na ECERS-R (2010)

Eram dadas boas condições para o desenvolvimento de interações positivas. Ou seja, era permitido que as crianças se movimentassem livremente, proporcionando agrupamentos e interações espontâneas. Por exemplo, ao chegar à sala, cada criança podia sentar na cadeirinha que desejasse; como também, na rodinha, podiam escolher o local que quisessem sentar. Embora, em algumas situações, a professora Vera trocasse o lugar de alguns quando estes estavam atrapalhando a atividade.

Como já foi citado anteriormente, as interações negativas entre as crianças eram, quase sempre, interrompidas pela professora, que não permitia o desenrolar das brigas entre elas. Quando algum conflito surgia, logo o mesmo era resolvido pela professora, que buscava dialogar com os alunos a fim de esclarecer e orientar as atitudes de cada um durante aquele determinado episódio.

A interação dos três alunos vistos pela professora como alunos “especiais” acontecia de diferentes formas.

Aron, aluno com hiperatividade, se relacionava bem com os seus colegas, embora, permanesse calado na maior parte do tempo. Sobre ele, a professora relata

O Aron é uma criança hiperativa, mas ele fica ali muito bem. Mas se ele se irritar ele é capaz de quebrar. Até tem uma rachadura ali (aponta para o corredor da sua sala) que ele quebrou de tanta força, porque ele queria determinada coisa. Porque, assim, quando a mãe dele vem deixar ele não quer ficar. Quando ele vem com a irmã ele fica alegremente. Então ele irritado é uma coisa. E eu digo: “Aron, fique aí e não se preocupe que quando você parar de chorar aí você me diga o que você quer que eu vou lhe atender”. Porque a gente tem que ter calma.

Aron pouco interagia com os seus colegas, preferindo ficar mais observando o que se passa ao seu redor. Esse seu comportamento tranquilo foi bastante questionado por mim, uma vez que o seu diagnóstico de hiperatividade nem sempre era evidenciado nas suas atitudes. Sabia-se que Aron era medicado. No entanto, a professora afirmava que o comportamento do aluno não estava relacionado com a medicação que o mesmo tomava. O trecho abaixo, transcrito da entrevista, mostra a resposta da professora sobre esse assunto:

Pesquisadora: Você acha que o remédio influencia nas atitudes dele em sala de aula?

Professora: Não...eu acho que não. As vezes tem dias, de vez enquanto ele chega e dorme. Eu tenho até um colchonete. Uma vez ele cochilou, quase caiu e eu o peguei. Mas não é pelo remédio não. A mãe dele disse que não. Ele dorme porque tem sono mesmo. Ele é hiperativo sim!

Fotografia 22- Aron e seus colegas realizando uma atividade de pintura.



Fonte: Arquivo pessoal (2013)

Ana, aluna com deficiência intelectual, também pouco interagiu com os colegas da turma. Ela ficava mais andando pela sala e pelos espaços da escola, observando o que se passava ao seu redor. A sua interação era mais frequente com os adultos da escola do que com as próprias crianças. Apenas no recreio era que essa interação era incentivada por parte de alguns funcionários, que tentavam envolver as crianças da Educação Infantil (já que o recreio era só desse segmento de ensino) em brincadeiras com a Ana. Já em sala de aula, não constatei esse encorajamento, ou seja, pouco vi a professora mediando as relações que poderiam se estabelecer entre Ana e seus amigos. Talvez o tamanho ou a idade da aluna (9 anos) tenham sido fatores relevantes para essa falta de socialização.

Acredito que a permanência da aluna junto a crianças com uma idade tão diferenciada pode inclusive ter prejudicado sua aprendizagem. Ano após ano, a aluna é afastada de seu grupo de referência, pois os profissionais que trabalham com a mesma consideram que ela não consegue acompanhar os colegas. Os pais temem que ela seja rejeitada por seus coleguinhas (segundo discurso da professora do AEE), no entanto o que percebi é que os colegas tornaram-se muito menores, com outros interesses e Ana uma aluna cada vez mais diferente, agora não só por ter uma deficiência, mas por ser maior e ter outros interesses. São situações como essa que geram cada vez mais propostas que visam o fim da serialização escolar, indicando a necessidade de uma organização de ciclos de aprendizagem onde os tempos e espaços das escolas fossem organizados para proporcionar experiências significativas de aprendizagem para os alunos, dentre alguns desses estudos cito Carmo (2006), Mantoan (2008, 2009, 2010); Jacomini (2002, 2009); Perrenoud (2004), Freitas (2003), Bertagna (2009).

O Pedro Vítor já se envolvia mais com as demais crianças da turma. Embora falasse pouco talvez por causa da dificuldade na sua dicção, ele se comunicava com os colegas e com a professora por meio de gestos e atitudes que revelavam seus desejos e seus sentimentos. Ao avaliar a evolução do seu aluno, a professora destacou que o mesmo está ótimo, que já se socializou e que, inclusive, manda nos seus colegas e fala palavrão.

Um dos princípios da educação inclusiva é reconhecer as possibilidades positivas quanto à socialização do sujeito na escola. Sobre isso, Vygotsky (1989) afirma:

A socialização da criança não só ativa e exercita suas funções psicológicas, como é a fonte do surgimento de uma conduta determinada historicamente (...). A socialização é a fonte do desenvolvimento dessas funções, particularmente, na criança com deficiência mental (p.109).

Nos estudos com crianças com deficiência, Vygotsky (1989) destaca a educação social como direito desses sujeitos sendo fundamental para o seu desenvolvimento psicológico. Para

ele, a convivência com as pessoas ditas normais contribui para a aprendizagem dos conceitos coletivos, principalmente porque isso permite a atuação na zona de desenvolvimento proximal.

Estudos como os de Figueiredo (2010), Araújo (2010), Silveira e Figueiredo (2010), Mantoan (2008) apontam para os benefícios que a inclusão escolar traz para as práticas pedagógicas como um todo, já que, quando diante da diferença que não pode ser negada, torna-se urgente práticas escolares que valorizem e acolham a todos os alunos. Assim, quando verdadeiramente abre-se as portas e as práticas para a inclusão do aluno com deficiência, todo o contexto escolar modifica-se acolhendo a todos em suas singularidades e reforçando uma cultura de cooperação e aprendizagem significativa.

4.6 Estrutura do Programa

Nesse item foi avaliada a forma como se estrutura e se concretiza o currículo, a rotina de sala de aula, o tempo de permanência das crianças na escola. Essa sub-escala é o espaço que permite avaliar a programação, o desenvolvimento de atividades livres e grupais, bem como as condições oferecidas às crianças com deficiência.

Abaixo apresento uma tabela com a média geral dessa sub-escala e a sua média equivalente:

Tabela 49 - Média geral e equivalente para a sub-escala "Estrutura do programa"

Sub-escala	Média (0-7)	Médias equivalente (0-10)
ESTRUTURA DO PROGRAMA	2,1	3,0

Fonte: Elaborado pela autora (2013) com base na ECERS-R (2010)

A média nacional para esse item segundo a escala ECERS-R foi 2,5 e a média equivalente da professora Vera foi 3,0. O item em que a professora Vera obteve maior pontuação na sub-escala foi a *programação* com pontuação 3. Esta nota difere da média nacional que foi de 2,7. No entanto, o item *atividade livre* foi avaliado na média nacional com a melhor pontuação (3,1), enquanto que a professora Vera obteve média 2,5.

A seguir apresento em uma tabela os resultados da professora Vera referentes a sub-escala estrutura do programa e posteriormente explicito e analiso as situações que me permitiram tal aferição.

Tabela 50 - Pontuação dos itens da sub-escala Estrutura do programa

Sub-escala	Pontuação	Classificação
– Programação	4	Intermediário entre mínimo e bom
– Atividade livre	2,5	Intermediário entre inadequado e mínimo
– Atividades em grupo	1	Inadequado
– Condições para as crianças com NEE	2	Intermediário entre inadequado e mínimo
MÉDIA		2,3

Fonte: Elaborado pela autora (2013) com base na ECERS-R (2010)

✓ **Programação**

Esse item foi avaliado a partir dos resultados da tabela abaixo:

Tabela 51 – Avaliação do item Programação

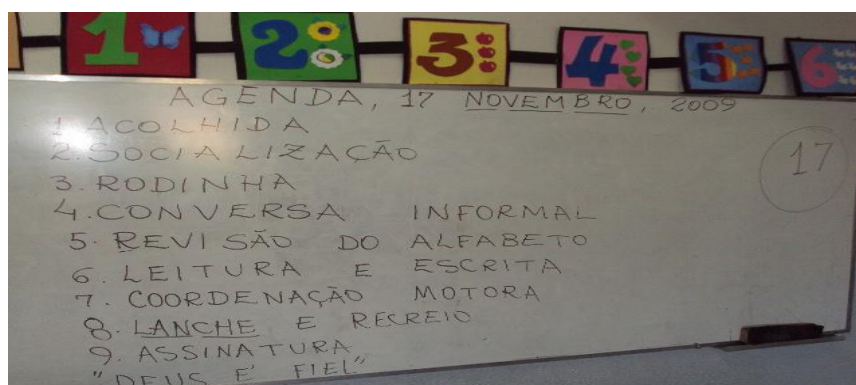
INADEQUADO		MÍNIMO		BOM		EXCELENTE	
1	2	3	4	5	6	7	
1.1 A programação é demasiada rígida, não deixando tempo para os interesses individuais, ou demasiada flexível (caótica), sem uma sequência previsível de acontecimentos diários. (N)		3.1. Existe uma programação diária básica que é familiar às crianças (ex. rotinas e atividades ocorrem sensivelmente na mesma sequência na maioria dos dias. (S) 3.2. A programação escrita é afixada na sala e está geralmente relacionada com o que ocorre. (S) 3.3. Pelo menos um período para brincar no interior e outro no exterior (quando o tempo permite) ocorrem diariamente. (S) 3.4. Brincadeiras envolvendo motricidade global e outras menos ativas ocorrem diariamente. (S)		5.1 A programação permite equilíbrio entre a estrutura e a flexibilidade (Ex. períodos para brincar no exterior regularmente agendados podem ser prolongados quando o tempo está bom). (S) 5.2 Uma variedade de atividades ocorre todos os dias, algumas dirigidas pelos adultos e algumas iniciadas pela criança. (N) 5.3 Um período substancial do dia é usado para brincar. (N) 5.4 Inexistência de longos períodos de espera nas transições entre os acontecimentos diários. (N)		7.2 São feitas alterações na programação de acordo com as necessidades individuais (ex. tempo de história mais curto para uma criança com menor capacidade de atenção; é permitido a uma criança continuar a trabalhar num projeto depois do horário; uma criança que come mais devagar pode terminar no seu ritmo). (N)	

Fonte: Elaborado pela autora (2013) com base na ECERS-R (2010)

Na sala da professora Vera, existia uma programação diária, com uma rotina familiar às crianças, pois as atividades ocorriam na mesma sequência na maioria dos dias.

A rotina da sala de aula da professora Vera iniciava-se pela rodinha. Durante a mesma, a professora cantava, dramatizava, contava histórias e conversava com seus alunos. Em seguida, apresentava a tarefa, geralmente de leitura e escrita (mais especificamente cópia ou pintura de letras e palavras). A professora registrava na lousa as questões da tarefa xerocada, e questionava com as crianças sobre as respostas das mesmas, registrando-as também.

Fotografia 23 - Agenda do dia escrita na lousa pela professora.



Fonte: Arquivo pessoal (2013)

Após a explicação da professora sobre a atividade, os alunos dirigiam-se para suas mesinhas e lá realizavam sua tarefa. Geralmente, as crianças demonstravam bastante interesse pelas atividades, principalmente aquelas de pintura. Como já foi citado nesse trabalho, durante tais atividades, o lanche quase sempre chegava e, as crianças paravam o que estavam fazendo para lanche. Muitas vezes, o lanche se misturava com as tarefas, causando desorganização e dispersão da turma. Depois que acabavam de lanche, os alunos retornavam às suas tarefas. Ao sinal da sirene, a turma se organizava numa fila e seguia para o recreio. Na volta do mesmo, era proposto que as crianças relaxassem ao som de músicas. Em seguida, a professora solicitava que elas copiassem a agenda do dia que estava registrada na lousa. E o período terminava assim: após a cópia da agenda, as crianças se organizavam para a saída. Em um dia da semana, as crianças assistiam a um filme ou desenho animado que, muitas vezes, não era planejado ou escolhido com uma intenção pedagógica pela professora. Esse era o dia do cineminha! Nessa rotina, existia pelo menos um período para brincar no interior, pois sobrava tempo entre a atividade e o toque para saída ou recreio. Brincadeiras envolvendo motricidade global ocorriam com mais frequência no recreio e eram criadas e inventadas pelas próprias crianças. Já na sala de aula, a professora, algumas vezes, propunha outras brincadeiras menos ativas.

A rotina das turmas da professora Vera não permitia um equilíbrio entre a estrutura e a flexibilidade. Por exemplo, quando as crianças estavam muito envolvidas em uma determinada atividade ou brincadeira, a professora permitia que o tempo fosse ampliado, mas isso nem sempre acontecia. Dependia da duração das tarefas xerocadas. Se as mesmas fossem terminadas rapidamente, era permitido que as crianças usassem o tempo restante para brincar. Caso contrário, não existia brincadeira.

Percebi que, muitas vezes, principalmente quando algumas crianças terminavam a tarefa e outras não, existiam longos períodos de espera por parte dos alunos. Presenciei uma ocasião em que um dos alunos se irritou por causa desse tempo de espera e de uma ocupação aleatória que foi determinada pela professora que ele “ficasse ocupado”. O episódio ilustra tal situação:

Todas as crianças estão fazendo a mesma tarefa ao mesmo tempo.

Joaquim é um aluno muito envolvido nas atividades de sala. Ele sempre demonstra interesse em realizá-las com muita perfeição. Na maioria das vezes, ele é o primeiro a terminar.

Hoje, ao terminar a sua tarefinha de pintar, Joaquim foi logo mostrá-la para a professora, que não deu muita atenção à sua produção:

Joaquim: - Tia, terminei! Olha!

Professora: - Certo! Agora faça essa pra vc não ficar sem fazer nada! – diz a professora, entregando uma outra tarefa para o aluno.

Joaquim retorna para a sua cadeira com uma cara de tristeza e chateação. Ele não gostou muito de ter que fazer outra tarefa. Mas mesmo assim, ele a realiza também em tempo hábil. Em seguida, fica ocioso, enquanto seus colegas terminam a primeira atividade.

Diário de campo em 17/11/2009

Fotografia 24 - Joaquim ocioso, enquanto seus colegas terminam a tarefa.

Fonte: Arquivo pessoal (2013)

Fotografia 25 - Joaquim comunicando à professora que terminou a segunda tarefa

Fonte: Arquivo pessoal (2013)

Diante de tal postura tornou-se evidente que não eram feitas alterações na programação de acordo com as necessidades individuais das crianças, sequer era permitido que a criança que terminasse logo a sua tarefa se dirigisse para outro espaço da sala a fim de desenvolver outra atividade ou brincadeira. As crianças eram, praticamente, obrigadas a ficarem na mesa com os outros coleguinhas, esperando-os terminarem. Para que a criança não ficasse “sem fazer nada”, Vera retirava do seu armário algumas folhas fotocopiadas de revistinhas e entregava para aqueles que já tivessem concluído a tarefa principal.

Vale refletir que tais folhas fotocopiadas revelam, mais ainda, que as atividades não eram pensadas de acordo com as necessidades e possibilidades das crianças da turma. Os

conteúdos dessas tarefinhas resumiam-se à memorização das letras do alfabeto e à sequência numérica. A maioria das crianças gostava dessas atividades, acredito que mais pelo fato de poder utilizar lápis de cor para pintar os desenhos do que por sentirem-se desafiadas a resolver desafios.

Repito aqui, dessa vez na íntegra a fala da professora na entrevista, diante da questão sobre a programação no currículo na Educação Infantil, ou seja, o que ela achava que era fundamental na rotina da Educação Infantil:

Tem muita coisa que eu acho importante. Primeiro, nós temos a parte da acolhida, que eu acho isso certo, que é a parte da socialização. Depois a gente sobe e eu faço a minha rodinha. A minha rodinha é uma coisa que eu faço toda vida! Aí eu canto, pergunto, eles dizem alguma coisa, eles relatam alguma coisa... Então, tem coisas que não podem deixar de acontecer numa rodinha... Aí mesmo ali, quando eu termino minha rodinha, eu já coloco eles (alunos) de uma maneira para que eles possam ver o que tem no quadro. Porque também eu acho importante eles terem conhecimento. Eu não vou exigir que eles saibam dali tudo, mas que eles tenham conhecimento para que quando eles chegarem no primeiro ano eles já conheçam, ou pelo menos já ouviu falar que existe uma letra, que existe alguma coisa importante que ele vai precisar daquilo que ouviu na Ed. Infantil. Então eu gosto muito de trabalhar com numerais, pinturas, eles pintam muito e eu acho muito bom porque desenvolve muito a coordenação motora.

O que mais me chamou atenção nessa fala da professora foi o fato da mesma considerar a Educação Infantil como etapa preparatória para o Ensino Fundamental. Ela fala como se esse segmento de ensino, do qual ela faz parte, não tivesse suas funções específicas, sua singularidade. Para Vera, é importante que as crianças aprendam a ler e a escrever o quanto antes, para que quando cheguem ao Ensino Fundamental elas não tenham tanta dificuldade.

Rocha (2003) aponta que tal forma de pensar a educação infantil deriva da ideia de que a educação infantil é a escolarização da criança, nessa vertente, considera-se que a educação infantil será bem sucedida quanto mais a criança estiver imersa em preparações para o ensino fundamental, sendo esse entendido como o momento de transmissão dos conteúdos.

No entanto, os referenciais legais da educação brasileira (BRASIL, 1996, 2001, 2004, 2009) trazem recomendações de uma prática bem diferente. Analisando esses referenciais, Barbosa (2009) chama a atenção para a necessidade de que pensar em um currículo para a Educação Infantil não se trata de elencar conteúdos considerados importantes para o seu desenvolvimento cognitivo, mas sim aqueles que se aprende na cultura, nas relações sociais. Os conteúdos iniciais a serem abordados na educação das crianças pequenas são justamente estes relacionados com a vida cotidiana como o alimentar-se, o lavar-se, e o vestir-se, o

descanso, o controle do corpo, o brincar, o jogar e o explorar a si mesmo e ao entorno etc. Trata-se, portanto, de conteúdos que têm as práticas sociais de uma cultura como referência.

✓ **Atividade livre**

Com relação à *atividade livre*, a escala apresenta a seguinte nota de esclarecimento:

É permitido à criança selecionar materiais e companheiros e, na medida do possível, gerir as brincadeiras de forma independente. A interação do adulto surge em resposta às necessidades da criança. Situações em que os adultos distribuem as crianças por áreas ou seleciona os materiais que cada criança pode utilizar não são consideradas atividades livres. (não páginado).

A tabela abaixo revela os resultados desse item:

Tabela 52- Avaliação do item Atividade livre

INADEQUADO		MÍNIMO		BOM		EXCELENTE	
1	2	3	4	5	6	7	
1.1 Existem poucas oportunidades para atividades livres ou na maior parte do dia acontecem atividades livres sem supervisão. (S) → 2009 (N) → 2010		3.1. Alguma atividade livre ocorre diariamente no interior e no exterior, quando as condições climáticas permitem. (S) 3.2. Há supervisão para garantir a saúde e a segurança das crianças. (S)		5.1 Atividades livres durante uma parte substancial do dia, tanto no interior como no exterior (ex. vários períodos de atividades livres agendadas diariamente).(N) 5.2 Há supervisão para facilitar as atividades das crianças (ex. os adultos ajudam as crianças a conseguir os materiais de que necessitam, ajudam as crianças a utilizar materiais que são difíceis de manusear).(N)		7.1. A supervisão é utilizada como uma interação educativa (ex. os adultos ajudam as crianças a pensar sobre soluções para os conflitos, encorajam as crianças a falar sobre as atividades, introduzem conceitos relacionados com a brincadeira).(N) 7.2 São adicionados periodicamente novos materiais/experiências para as atividades livres (ex. é feita rotação de materiais são adicionadas atividades em respostas aos interesses das crianças).(N)	
1.2 Brinquedos, jogos e equipamentos inadequados fornecidos às crianças para utilizarem durante as atividades livres. (N)		3.3. Alguns brinquedos, jogos e equipamento acessíveis para as crianças utilizarem durante as atividades livres. (S)		5.3 Há muitos e variados brinquedos, jogos e equipamentos para as atividades livres. (S)			

Fonte: Elaborado pela autora (2013) com base na ECERS-R (2010)

Em 2009, não existiam os cantinhos e seus respectivos materiais, como livros, jogos, brinquedos. Logo, os mesmos não estavam acessíveis às crianças, fato que dificultava o aparecimento de propostas de atividades livres. Neste ano, as atividades eram mais dirigidas pela professora e relacionadas ao aprendizado da leitura e da escrita. As crianças tinham poucas (ou quase nenhuma) oportunidades de escolher o que fazer e com o quê fazer.

Já no ano de 2010, a professora Vera utilizava cantinhos para situações de aprendizagem e brincadeira. Considerei essa atividade como livre, visto que a professora não determinava os locais nos quais as crianças deveriam ficar e os objetos com os quais poderiam utilizar. As crianças tinham liberdade para circular pelas áreas que tivesse interesse e utilizar o material de forma espontânea.

Outro momento que foi considerado como atividade livre foi o recreio, no qual as crianças podiam brincar livremente da forma e com quem elas quisessem. Elas que escolhiam seus companheiros e suas brincadeiras. Nesses momentos, alguns objetos eram distribuídos para as crianças como bolas, cordas, elásticos e alguns jogos pedagógicos. O item atividade livre foi avaliado com nota 2,5.

✓ **Atividades em grupo**

Sobre as *atividades em grupo*, apresento o seguinte resultado:

Tabela 53 – Avaliação do item Atividade em grupo

INADEQUADO		MÍNIMO		BOM		EXCELENTE
1	2	3	4	5	6	7
<p>1.1 As crianças permanecem juntas em grande grupo a maior parte do dia (ex. todas fazem o mesmo projeto de arte, a mesma história é lida para todas, ouvem as mesmas músicas, usam o banheiro ao mesmo tempo). (S)</p> <p>1.2 Muito poucas oportunidades para os adultos interagem individualmente ou em pequenos grupos com as crianças. (N)</p>		<p>3.1. Alguma oportunidades para brincar são desenvolvidas em pequenos grupos ou individualmente. (S)</p> <p>3.3. Algumas oportunidades para as crianças fazerem parte de pequenos grupos por elas selecionadas. (S)</p>		<p>5.1 Situações de grande grupo limitadas a períodos curtos e adequados à idade e às necessidades individuais das crianças. (N)</p> <p>5.2 Muitas oportunidades para brincar são desenvolvidas em pequenos grupos ou individualmente. (N)</p> <p>5.3 Algumas rotinas são efetuadas em pequenos grupos ou individualmente. (N)</p>		<p>7.1. Diferentes tipos de grupos proporcionam uma mudança no ritmo da programação ao longo do dia. (N)</p> <p>7.2 Os adultos envolvem-se em interações educativas com pequenos grupos e com crianças individualmente, bem como com o grande grupo (ex. lêem história, ajudam um pequeno grupo a cozinhar ou a realizar uma atividade de ciência). (N)</p> <p>7.3 Muitas oportunidades para as crianças fazerem parte de pequenos grupos por elas selecionados. (N)</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2013) com base na ECERS-R (2010)

Ao avaliar as *atividades em grupo*, observei que as crianças permaneciam juntas em grande grupo a maior parte do tempo. Todas faziam a mesma atividade ao mesmo tempo. O fato da organização da sala ser em mesinhas com quatro cadeirinhas, não significava que a

professora utilizava tal organização para fazer agrupamentos de acordo com os objetivos de cada atividade. As crianças sentavam nos grupos de forma espontânea e, em nenhum momento da rotina esses grupos eram reorganizados com uma intenção pedagógica.

A própria escala esclarece que situações de grande grupo podem não ser adequadas para algumas crianças com deficiência. Acrescento, aqui, que essas situações podem ser válidas de acordo com o que se pretende alcançar, mas para que a professora possa ter a oportunidade de acompanhar mais de perto e fazer intervenções mais significativas (que levem em consideração o conhecimento prévio do aluno) o trabalho com agrupamentos promove muito mais a aprendizagem das crianças (FORMOSINHO; MACHADO, 2008).

Nas turmas da professora Vera, os pequenos grupos eram na hora da chegada, quando cada qual sentava no local em que desejava, como também quando se tinha um pequeno intervalo de tempo, que podia ser usado para brincar. Assim, as crianças logo procuravam os colegas com os quais tinham afinidade.

Com relação as atividades em grupo, a professora Vera relata um pouco como intervém junto ao Aron, conforme mostra o trecho abaixo:

Pesquisadora: Existem atividades coletivas?

Professora: Sim. Aí se eles quiserem dizer alguma coisa em particular, eu vou à procura. Eu trabalho muito o coletivo e depois o individual. Eu acho o certo. Porque se eu for ensinar separadamente, eu não consigo. Porque primeiro que são muitos meninos. Eu acho que eu atinjo a aprendizagem de todos. Por exemplo, o Aron, eu sempre procuro saber como ele está, se ele entendeu aquilo que eu estava ensinando. As vezes quando ele está fazendo uma tarefa eu vou e pergunto pra ele o que é que ele acha: “Aron, o que é isso aqui? Você entendeu? Você vai trabalhar o quê aqui? O numeral 1, me diz qual é com o dedinho...”. Eu dou sempre um atendimento mais individualizado porque eu já dou o coletivo pros outros. Os outros eles pegam facilmente porque eles já estão acostumados a trabalhar assim. Eu já trabalho assim, então eles já se acostumaram aquele ritmo do coletivo e o individual é para alguma criança que não tenha aprendido. Então, tanto para ele (Aron) como para qualquer outro. Porque as vezes tem uma criança que não ouve direito, ou estava brincando na hora, né, porque eles não vão ficar durinhos ali, né (rsrsrs).

Figueiredo (2005) afirma que a escola que inclui é aquela que acolhe e garante o espaço de aprendizagem e de crescimento para todos os alunos. Incluir todos os alunos na escola regular significa reconhecer a heterogeneidade e a diferença como traço eminentemente humano; logo, significa abrir o espaço escolar para as diferenças e trabalhar

com elas. A Vera reconhece as diferenças, mas não trabalha para valorizá-la em prol da aprendizagem do aluno.

Pelas razões que acabamos de expor o item atividades em grupo recebeu conceito inadequado, nota 1.

✓ **Condições para as crianças com NEE**

Ainda com relação à estrutura do programa, avaliei, com nota 2, as *condições para as crianças com NEE*, seguindo as sentenças da tabela do respectivo item:

Tabela 54- Avaliação do item Condições para as crianças com NEE

INADEQUADO		MÍNIMO		BOM		EXCELENTE	
1	2	3	4	5	6	7	
<p>1.1 Nenhuma tentativa por parte da equipe para avaliar as necessidades das crianças ou para averiguar as avaliações disponíveis. (N)</p> <p>1.2 Nenhuma tentativa para dar respostas as necessidades especiais das crianças (ex. não são feitas as modificações necessárias na interação com os adultos, no ambiente físico, nas atividades na programação). (N)</p> <p>1.3 Nenhum envolvimento dos pais para ajudar a equipe a compreender as necessidades das crianças ou estabelecer objetivos para as crianças. (N)</p> <p>1.4 Muito pouco envolvimento das crianças com NE com o resto do grupo (ex. as crianças não comem na mesma mesa; vagueiam e não participam das atividades). (N)</p>		<p>3.1. A equipe possui informações sobre as avaliações disponíveis. (S)</p> <p>3.2. Pequenas modificações são feitas para responder às necessidades das crianças do NE. (N)</p> <p>3.3 Algum envolvimento dos pais juntamente com a equipe da sala para o estabelecimento de metas para a educação da criança (ex. os pais e os membros da equipe participam de reuniões e encontros relativos programas específicos para NE. (N)</p> <p>3.4 Há algum envolvimento das crianças com NE nas atividades que estão sendo realizadas com as outras crianças. (S)</p>		<p>5.1 A equipe põe em prática atividades e interações recomendadas por outros profissionais (ex. médicos, especialistas em educação) para ajudar as crianças a atingir as metas propostas. (N)</p> <p>5.2 São feitas modificações no ambiente, nas atividades e na programação para que as crianças com NE possam participar em muitas atividades com as outras crianças. (N)</p> <p>5.3 Pais frequentemente envolvidos na troca de informações com a equipe, na definição de objetivos e no fornecimento de feedback acerca do funcionamento da escola de educação infantil. (N)</p>		<p>7.1. A maior parte da intervenção de outros profissionais é realizada no âmbito das atividades regulares da sala. (N)</p> <p>7.2 Crianças com NE são integradas ao grupo e participam na maioria das atividades. (N)</p> <p>7.3 A equipe contribui para as avaliações e planos de intervenção individuais. (N)</p>	

Fonte: Elaborado pela autora (2013) com base na ECERS-R (2010)

Constatei que a equipe da escola possui informações sobre as avaliações feitas com essas crianças. No entanto, sobre Ana, Aron e Pedro Vitor, a professora Vera não tinha tanta informação. As que ela tinha se resumia a dados objetivos e originaram-se das conversas com a professora do AEE e com alguns familiares dos alunos.

Sobre seus alunos com deficiência, a professora afirma:

Quando eu percebo nas primeiras semanas de aula, quando eu vejo um menino e tenho dúvida de alguma coisa (faz expressão de estranhamento, surpresa...), quando eu observo aí o que é que acontece...eu pego e observo tudo lá direitinho. Se eu perceber alguma coisa que contraria o que a gente chama de normal aí eu digo “Vitória, dá uma olhadinha nesse menino aqui pra mim e depois você me diz o que acha...”. Aí muitas vezes ela faz isso. Ela faz tranqüilo. Mas tem tanta gente aqui com problema, que os da Educação Infantil já ficam de lado.

A professora também enfatiza a ausência de diagnóstico de muitos desses alunos. Segundo ela, muitas vezes é a própria família que não busca o serviço de saúde para obter o diagnóstico do filho.

Durante a fase de observação dessa pesquisa, não constatei modificações nas atividades da professora ou na escola para responder às necessidades individuais das crianças, muito menos daquelas com deficiência ou transtorno global do desenvolvimento. Como já foi citado, as atividades eram as mesmas para todos.

Esse é um ponto onde a avaliação das práticas da professora se torna complexa, pois para a aplicação da escala a recomendação para a avaliação das condições para as crianças com deficiências é:

Observa-se o envolvimento conjunto de pais e equipe no sentido de estabelecer metas para a educação da criança com deficiência. **Também é observado se a equipe tem conhecimento de avaliações sobre a criança e se faz pequenas modificações na sala e nas atividades para responder às necessidades dela.** É avaliado o envolvimento da criança com deficiência nas atividades realizadas pelas outras crianças. Este item só é avaliado quando há uma criança com deficiência incluída na sala observada (BRASIL, 2010, p.95 – grifo do autor).

No entanto, os estudos recentes sobre a inclusão (MANTOAN, 2010; SILVEIRA; FIGUEIREDO, 2010; POULIN, 2010) propõe que as atividades sejam as mesmas, aja visto que não podemos prever como cada criança internalizará as intervenções realizadas na atividade. Ao possibilitar que as crianças estejam trabalhando em parceria com seus pares o professor já cria um ambiente facilitador da ação sobre a ZPD das crianças, pois são as

mesmas que irão, em seus ritmos e níveis de aprendizagem diferenciados, intervindo e reconstruindo os saberes acerca da atividade apresentada.

É importante destacar que a simples execução de uma única atividade para todos não garante a inclusão nem do aluno com NEE nem de outro que não esteja “acompanhando” o nível da tarefa. Portanto, pensar em ensino inclusivo é pensar em estratégias pedagógicas que dêem de conta da diversidade da turma, das diferenças existentes entre e em cada um dos alunos; em estratégias que considerem os conhecimentos prévios das crianças e realizem intervenções para que elas avancem em seu saber a partir da mediação pedagógica.

É válido ressaltar que a inclusão acontece quando TODAS as crianças são respeitadas; quando é dada as mesmas condições de acesso ao conhecimento; quando se oferece recursos para aquele aluno com deficiência participar da situação de aprendizagem. Enfim, quando se pensa em uma sala de aula, deve-se sim pensar em um leque de ações pedagógicas de acordo com as especificidades de cada membro do grupo.

Nas observações do campo constatei que as atividades docentes não eram planejadas em parceria e que a professora não tinha qualquer apoio da equipe de gestão escolar para o seu planejamento. Assim como, segundo os relatos da Vera, sequer a profissional de AEE dedicava-se a trabalhar junto com a educação infantil, sua intervenção nesse segmento da escola, limitava-se a conversas informais e algumas observações após ser requisitada.

Parece-me que as aulas da professora eram planejadas de forma repetitiva e sem um compromisso na articulação entre os conteúdos e os significados sociais compartilhados pelo grupo. Isso porque em todas as visitas de observação o que presenciei foram aulas que se configuravam por um momento lúdico de trocas na rodinha, seguido pela realização de atividades mimeografadas sorteadas ao acaso.

Segundo a professora Vera, faziam aproximadamente três meses que não aconteciam reuniões da equipe para o planejamento segundo a proposta pedagógica da escola. Em reunião com a vice-diretora, obtive a informação que a proposta para a Educação Infantil daquela escola ainda estava em construção fazia algum tempo (aproximadamente 1 ano). Logo, as professoras estavam sem fazer planejamento, tanto por falta de um tempo para isso, como também por falta de um documento no qual pudessem se apoiar. O planejamento que era feito partia de cada uma. Por exemplo, a professora Vera não estava elaborando plano de aula; o caderno que ela recebia para isso estava praticamente em branco. O que ela desenvolvia em sala de aula era baseado nas atividades xerocadas que ela guardava em seu armário, conforme já foi citado e analisado em itens anteriores.

Para Davydov (1982), o que possibilita a organização das aulas e de seus conteúdos é o programa escolar. É a partir da proposta educacional para cada nível escolar que os materiais, as atividades e o dia a dia do docente pode ser estruturado. A professora participante não tinha qualquer eixo a seguir, ninguém com quem compartilhar o planejamento de suas aulas. Ela seguia uma rotina que estabeleceu como satisfatória. Rotina na qual é possível perceber o cuidado com a infância (rodinha) e com a preparação para a escola fundamental (atividades mimeografadas).

A professora evitava discriminar seus alunos e deixava a relação entre eles o mais livre possível dentro dos limites da execução da atividade. Sua proposta de ensino era a mesma para todos. O que acredito ter feito falta nessas aulas eram momentos estruturados para que seus alunos fossem estimulados a trabalhar em conjunto e construir saberes para além dos tempos das brincadeiras.

Com relação ao trabalho com alunos com deficiência percebe-se no discurso da professora um grande entusiasmo em trabalhar com eles e perceber sua capacidade de aprendizado. Em sua entrevista ela nos expõe um pouco desse olhar ao relatar os avanços de um ex-aluno com Síndrome de Down:

***Pesquisadora:** Quais suas outras experiências com alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades? Como era a sua prática pedagógica com eles?*

***Vera:** Sempre eu tenho um aluno assim, sabe. É o seguinte...no caso do menino com síndrome de Down, tudo que ele aprendia pra mim era uma glória (ela sorrir). Porque se eu colocasse uma cadeira na frente da porta, ele não conseguia passar para sair. Aí depois ele aprendeu a tirar a cadeira. Aí depois eu encostei a porta, ai ele não sabia abrir a porta. Aí depois ele aprendeu a abrir a porta, porque eu só a encostava. Aí pra mim no dia que ele aprendeu (faz gesto demonstrando ser um fato grandioso). Tudo que ele ia aprendendo, pra mim era vantagem. Outra coisa também: escrever. Alguma coisa que ele pegasse num lápis, que ele fizesse um risco (faz gesto)...eu dava assim uns desenhos grandes pra ele, né. Aí eu dizia “Vamos ver se você faz desse jeito assim, isso aqui é VERMELHO, pinta!” Aí ele dizia “MEMELHO!” pra mim foi uma glória quando ele disse MEMELHO, ou seja, ele já sabia que era vermelho. Aí AZUL, ele*

dizia uma coisa (um som) parecida com azul. Então quando ele ia se aproximando daquelas coisas, pra mim era uma aprendizagem.

Para Vera, outro obstáculo para se efetivar a aprendizagem dos alunos com deficiência era a falta de envolvimento dos pais juntamente com a escola para o estabelecimento de metas para a educação da criança. Poucas ideias eram trocadas entre a professora e os pais, resumindo-se mais em trocas de informações mais gerais sobre a criança, como, por exemplo, sobre o seu comportamento em casa e na escola, e sobre o acompanhamento médico que ela recebe. No entanto, não presenciei nenhuma prática de atividades e interações recomendadas por outros profissionais que acompanham o aluno. Fato que mostra a desarticulação entre a obtenção de informações a respeito da criança com deficiência e a prática pedagógica a ela destinada.

Não presenciei nenhuma reunião de pais, mas, segundo a professora Vera, as mesmas acontecem por semestre. Os pais dos alunos com NEE participam também de tais momentos juntamente com os demais. Não soube de nenhuma reunião extra com eles.

Aliás, a professora Vera desconsidera as diferenças existentes entre seus alunos e seus processos de aprendizagem. O momento da rodinha é o ponto alto da interação entre professora e alunos. Durante o restante do período escolar, a professora tem uma prática homogeneizadora, onde as diferenças são reforçadas pelo “erro” apontado pelos colegas ou mesmo pela necessidade constante de ter a professora por perto para realizar a atividade, ou em suas palavras, “para não ficar sem fazer nada”.

Ao discutirem sobre a qualidade nas escolas infantis, Cruz & Holanda (2004) consideram de extrema importância um aprofundamento sobre o caráter teórico e metodológico relacionado à qualidade dos serviços destinados às crianças. As autoras compreendem que a avaliação da qualidade na Educação Infantil não deve focar somente os produtos do processo educativo. A dinâmica desse movimento de transformações é que deve ser considerada, visto que esse cenário tende a ser permeado e aberto às novas concepções e perspectivas. Portanto, uma educação infantil de qualidade só pode ser concretizada a partir do momento em que são respeitados os critérios para um atendimento que respeite os direitos fundamentais das crianças. Aspectos esses que estão em sintonia com os princípios da educação inclusiva, mas parecem não encontrar espaço na rotina da professora participante desse estudo.

4.7 Pais e Equipe

No presente item avalio a participação e o envolvimento dos pais na dinâmica da escola, bem como analiso as condições de trabalho da equipe, essa formada pelos adultos responsáveis por uma sala de aula.

Vale salientar que a professora Vera, participante dessa pesquisa, não contava com a parceria de outro adulto na sua sala, ou seja, ela não tinha auxiliar nem estagiária que também fossem responsáveis pelas turmas.

Abaixo apresento uma tabela com a média geral dessa sub-escala e a sua média equivalente:

Tabela 55 - Média geral e equivalente para a sub-escala pais e equipe

Sub-escala	Média (0-7)	Médias equivalente (0-10)
PAIS E EQUIPE	3,8	5,4

Fonte: Elaborado pela autora (2013) com base na ECERS-R (2010)

A média equivalente alcançada pela professora nesse item foi 5,4. É interessante salientar que nesse quesito usar a média como medida gera um resultado que fala pouco sobre a realidade, isso porque itens que se referem primordialmente às condições físicas, por exemplo como condições para as necessidades da equipe (pessoais e profissionais) atingem pontuação próxima ao excelente. Enquanto os itens que avaliam as relações profissionais (a existência de trocas, supervisão, orientações) são completamente inadequados (pontuação 1). A média nacional apresentou resultados mais equilibrados com pontuações variando entre 3,5 e 5,6¹⁵; esses resultados atingem a média 3,6.

Os itens avaliados no presente estudo e suas respectivas pontuações serão apresentados na tabela abaixo:

¹⁵ A saber as notas nacionais em cada um dos itens da sub-escala foram:
 Condições para os pais – 3,5
 Condições para as necessidades pessoais da equipe – 3,3
 Condições para as necessidades profissionais da equipe -3,3
 Interação e cooperação entre a equipe – 5,6
 Supervisão e avaliação da equipe – 4,7
 Oportunidade para o desenvolvimento profissional – 3,5

Tabela 56 - Pontuação dos itens da sub-escala Pais e equipe

Sub-escala	Pontuação	Classificação
– Condições para os pais	4	Entre mínimo e bom
– Condições para as necessidades pessoais da equipe	6	Excelente
– Condições para as necessidades profissionais da equipe	7	Excelente
– Interação e cooperação entre a equipe	NA	NA
– Supervisão e avaliação da equipe	1	Inadequado
– Oportunidade para o desenvolvimento profissional	1	Inadequado
MÉDIA		3,8

Fonte: Elaborado pela autora (2013) com base na ECERS-R (2010)

✓ **Condições para os pais**

Ao avaliar as *condições para os pais* (conforme a tabela a seguir), constatei que o envolvimento dos pais e o incentivo dado pela escola para a participação dos mesmos eram razoavelmente satisfatórios.

Tabela 57 – Avaliação do item Condições para os pais.

INADEQUADO		MÍNIMO		BOM		EXCELENTE	
1	2	3	4	5	6	7	
1.1 Não é dada nenhuma informação escrita aos pais sobre a escola. (N)		3.1. É dada aos pais informação escrita, de teor administrativo, acerca da escola (ex. pagamentos, horários de funcionamento, regras de saúde para que a criança possa frequentar a escola). (S)		5.1 Os pais são encorajados a observar o grupo da criança antes de matriculá-la. (S)		7.1. Há uma avaliação anual feita pelos pais (ex. questionários para pais, reuniões para avaliação em grupo). (N)	
1.2 Os pais são desencorajados a observar ou a envolver-se nas atividades das crianças na escola. (N)		3.2 Os pais e a equipe compartilham algumas informações relacionadas à criança (ex. comunicação informal, reuniões com pais apenas quando solicitadas; alguns materiais com recomendações para pais). (S)		5.2 Os pais são informados da filosofia e das abordagens do programa (manual para pais, regras de disciplina, descrições das atividades). (N)		7.2 Os pais são encaminhados para outros profissionais quando necessário (ex. para orientação em situações especiais, para preocupações relacionadas com a saúde da criança). (S)	
		3.3 Há algumas oportunidades para os pais e membros da família se envolverem nas atividades das crianças na escola. (NA)		5.3 Os pais e a equipe compartilham muitas informações relacionadas com a criança (comunicação informal frequente; reuniões periódicas para todas as crianças, reuniões com pais, boletins informativos, materiais com recomendações para pais estão disponíveis). (N)		7.4 Os pais estão envolvidos na tomada de decisões acerca da escola, juntamente com a equipe (ex. os pais estão representados na direção. (N)	
		3.4 As interações entre os membros da família e a equipe são geralmente atenciosas e positivas. (S)		5.4 Alternativas variadas são usadas para encorajar o envolvimento da família nas atividades das crianças. (N)			

Fonte: Elaborado pela autora (2013) com base na ECERS-R (2010)

De forma geral, notei que era dada aos pais informação escrita de teor administrativo acerca da escola como, por exemplo, a autorização para o desenvolvimento dessa pesquisa com as crianças das turmas da professora Vera. Ao questionar com ela sobre como poderíamos pedir autorização aos pais para filmar e fotografar seus filhos, ela me sugeriu enviarmos um bilhete pela agenda (ver anexo 5).

Durante o período de aplicação dessa escala, notei que o movimento dos pais no interior da escola não era tão frequente. Muitos deixavam seus filhos na porta da escola e iam embora. Outros poucos faziam questão de entrar e deixá-los no local da acolhida, onde podia trocar algumas palavras com as professoras. Com a professora Vera, por exemplo, essa troca de informação não acontecia com frequência e não era duradoura, ou seja, ela conversava rapidamente com os pais. Nessas conversas, rápidas e objetivas, as informações compartilhadas estavam relacionadas com os alunos, principalmente, sobre o comportamento deles em sala de aula e em casa. Era comum os pais perguntarem: “*Tia, ele tá se comportando bem? Ele tá fazendo as tarefas direito?*”. Perguntas desse tipo revelavam a preocupação de alguns pais com as atitudes dos filhos no ambiente escolar, como também com a aprendizagem de alguns conteúdos que consideravam importantes para a vida deles, como aprender a ler e a escrever.

Ao longo da pesquisa, não tive a oportunidade de participar de nenhum evento promovido pela escola. Porém, pelos relatos das professoras constatei que haviam algumas oportunidades para os pais e os membros da família se envolverem nas atividades das crianças como as feiras culturais e eventos sobre datas comemorativas (dia dos pais, dia das mães, Natal).

Abaixo segue um trecho da entrevista realizada com a professora Vera que revela a sua opinião sobre a participação da família na dinâmica da escola:

Pesquisadora: E como é o acompanhamento da família?

Professora: a parte da família é assim: nós temos uma clientela muito cheia de problemas (faz careta), muitos mesmo, que muitas vezes a gente tem que deixar pai e mãe de lado para ver o que pode resolver. É muito complicado...

Pesquisadora: Os pais são presentes?

Professora: São, na hora de brigar eles vem correndo!

A pesquisadora pergunta pela família do Aron.

Professora: Eu nunca vi o pai do Aron não. A irmã dele estuda aqui. E a mãe dele vem, mas não vem muito porque se ela vie, ele chora. Mas quando eu mando bilhete dizendo que ela venha, ela vem. Quando a gente precisa ela vem. Mas eu não sei nem a situação que ela vive...

O relato acima mostra a distância existente entre a professora e os pais dos seus alunos e o desconhecimento por parte dela sobre a vida familiar deles.

Embora se apresente como necessidade, a relação entre família e escola nem sempre é harmoniosa e prazerosa. Segundo Paniagua e Palacios (2007), muitos professores competentes com a sua profissão e com os seus alunos sentem dificuldades na relação com os pais. Existem, inclusive, aqueles que consideram essa relação como algo secundário, ou seja, que não está diretamente relacionado com a sua função trabalhar com os adultos, mas sim com as crianças.

Acreditamos que a relação entre família e escola na Educação Infantil deve se tornar cada vez mais estreita, em virtude da necessidade de uma troca constante de informações e ideias a respeito do desenvolvimento e da aprendizagem da criança.

Para Polonia & Dessen (2005),

A família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsores ou inibidores do seu crescimento físico, intelectual e social. (p. 304)

A forma como se relacionam a família e a escola pode influenciar positiva ou negativamente na aprendizagem da criança. Quando os pais são envolvidos na dinâmica escolar, quando existe uma troca freqüente de informações sobre o aluno, quando se traça objetivos em prol da aprendizagem do aluno, valorizando o que ele sabe o que pode aprender família e escola estão unidas para contribuir com o aprendizado da criança. Por outro lado, se tanto os pais como os professores não se comunicam para trocar ideias sobre o aluno, não se envolvem de forma colaborativa e não demonstram expectativa com relação à criança, a aprendizagem da mesma pode ficar comprometida em virtude da descontinuidade entre esses dois contextos. Para superar essa descontinuidade “é necessário conhecer os tipos de envolvimento entre pais e escola e estabelecer estratégias que permitam a concretização de objetivos comuns” (POLONIA; DESSEN, 2005, p. 309).

As expectativas positivas com relação ao aprendizado do aluno muito contribuem para que os objetivos pedagógicos sejam alcançados. Algumas vezes, presenciei a professora Vera tecendo elogios às crianças, quando estas ficavam “comportadas” ou realizavam a tarefa com desenvoltura. Falas do tipo “Parabéns, você pinta bem!” faziam com que as crianças se envolvessem mais nas atividades e sempre buscassem a aprovação da professora como forma de incentivo.

Fotografia 26 - Aluna apresentando sua tarefa à professora e questionando-a se a mesma estava bonita



Fonte: Arquivo pessoal (2015)

A respeito da família, Vera fala sobre algumas expectativas negativas que alguns pais tem de seus filhos:

O Igor José, ele é muito inteligente, aquele menino eu tenho assim um negócio muito especial por ele. Apesar dele não ter problemas (rsrs), mas ele tem um problema familiar muito sério. A mãe dele olha pro menino e diz “Menino, isso não presta não!”. Ai eu digo “Mulher, fala isso não, pois ele não me dá trabalho.” Ai ela diz “Eu não sei como ele não te dar trabalho, porque, mulher, esse menino pro demônio/satanás só falta um chifre e um rabo, e eu tenho certeza que ele já tem!”. A mãe diz isso na frente dele e na frente de todo mundo, acredita? Então, eu nunca disse pra mãe dele que ele não se comporta direito. Pra quê? Se comigo o menino é bom, faz a tarefa, acompanha direitinho, mesmo assim ela diz que ele não presta, imagine se eu disser que o menino faz danação!

A professora demonstra preocupação com esse tipo de atitude por parte dos pais, revelando uma consciência sobre como isso pode influenciar na aprendizagem da criança.

Com relação à criança com NEE a situação se torna ainda mais complexa. Em virtude do percurso realizado pela família, em meio a momentos de rejeição, luto, negação até se chegar à aceitação, os pais, muitas vezes, acabam por não criar tantas expectativas positivas com relação ao filho.

Sobre as crianças com NEE incluídas nas suas turmas, a professora Vera afirmou que a mãe da Ana sempre estava frequentando a escola, procurando-a para obter algumas informações sobre a sua filha, bem como orientá-la sobre alguns cuidados com ela. A mãe de Pedro Vítor aparecia algumas vezes quando desejava saber algo ou reclamar de algum acontecimento com ele. Já a mãe do Aron é difícil de se comunicar, visto que a mesma

trabalhava e não tinha como ir até a escola, sendo que quem ia deixar o aluno era uma outra pessoa.

Pelos relatos da professora, constatei que a comunicação com a família dos seus alunos com NEE era mínima, resumindo-se a poucas e curtas trocas de informações sobre a criança. Tal fato pode ter dificultado o estabelecimento de uma parceria entre a professora e as famílias.

Em sua pesquisa sobre a contribuição da família para as possibilidades de inclusão das crianças com Síndrome de Down, Munhoz (2003) revela que

As famílias de crianças com Síndrome de Down acreditam na possibilidade de inclusão de seus filhos na escola regular. No entanto, os pais que mais acreditam na possibilidade de inclusão são os que têm filhos menores de dez anos e que, desde muito pequenos, estão vivenciando algum tipo de atendimento especializado. O fato de a criança ter participado de atividades de estimulação contribuiu para a melhoria da confiança na capacidade adaptativa do filho pelos pais.

Assim como essas crianças com Síndrome de Down da pesquisa de Munhóz (2003), outras com NEE também se beneficiariam da inclusão em uma escola regular desde a Educação Infantil. Segundo Figueiredo (2005), quanto mais a criança tiver oportunidade de conviver com a diversidade, mais se tornará apta como sujeito social. A referida autora, afirma que

(...) o período da educação infantil é propício às interações efetivas das crianças, pelas trocas que se estabelecem entre elas e com o meio; considerando ainda que o trabalho na educação infantil é muito mais voltado para o desenvolvimento e as aquisições de ordem lingüísticas, atitudinais, afetivas, sociais e psicomotoras, este período é a porta de entrada da inclusão escolar; ou seja, é um período privilegiado para o exercício da liberdade e do respeito à individualidade e à diferença do outro. (Figueiredo, 2005)

Araújo (2002), em sua pesquisa sobre a concepção de crianças sem deficiências sobre os colegas de classe com deficiências variadas, que conviviam em uma escola regular e particular da cidade de Fortaleza, revelou que os pais mostraram-se sensíveis às questões relacionadas ao trabalho com crianças com e sem deficiências na sala de aula regular. Eles demonstraram acreditar nesta convivência apesar das queixas que ocorriam e que pudessem ocorrer entre as crianças. Eles costumavam intervir nas concepções das crianças sem deficiências acerca dos colegas com deficiências, emitindo um parecer favorável ao contato e aproximação.

Para que fosse atribuído o conceito bom ao item *condições para os pais*, a prática pedagógica da escola e da professora deveria:

- encorajar os pais a observar o grupo da criança antes de matriculá-la;
- informar aos pais sobre a filosofia e as abordagens do programa (manual para os pais, regras de disciplina, descrições das atividades);
- compartilhar com os pais muitas informações relacionadas com a criança (comunicação informal frequente, reuniões periódicas para todos os pais, boletins informativos, materiais disponíveis com recomendações para os pais).
- usar alternativas variadas para encorajar o envolvimento da família nas atividades das crianças (como por exemplo, trazer lanches de aniversário).

No entanto, as atividades acima citadas estavam ausentes na rotina escolar da professora Vera. Logo, a pontuação final do item condições para os pais obteve nota 4 (conceito intermediário entre *mínimo* e *bom*).

✓ **Condições para as necessidades pessoais da equipe**

A tabela abaixo revela os resultados sobre o item *condições para as necessidades pessoais da equipe* da escola Padre Felice Pistone.

Tabela 58– Avaliação do item Condições para as necessidades pessoais da equipe

INADEQUADO		MÍNIMO		BOM		EXCELENTE	
1	2	3	4	5	6	7	
1.1 Não existem áreas especiais para a equipe (ex. inexistência de banheiro separado, sala de estar, espaço para guardar pertences pessoais). (N)		3.1. Banheiro para adultos separado. (S) 3.2 Algum mobiliário para adultos disponível fora do espaço destinado às atividades das crianças. (S) 3.3 Algum espaço para guardar pertences pessoais. (S) 3.4 A equipe tem pelo menos um intervalo diariamente. (S) 3.5 São feitas adaptações para atender necessidades de membros da equipe com NE, quando necessário. (NA).		5.1 Sala de estar disponível com mobiliário apropriado para adultos; o espaço pode ter dupla função (ex. escritório, sala de reuniões). (S) 5.2 Espaço adequado para a equipe guardar pertences pessoais com condições de segurança, quando necessário. (S) 5.3 Diariamente há intervalos durante a manhã e a tarde bem como pausa para almoço. (S) 5.4 São providenciados equipamentos de cozinha para as refeições merendas da equipe (ex. geladeira, local para cozinhar). (S)		7.1. Sala de estar para adultos separada (sem dupla função). (S) 7.2 Móveis confortáveis para adultos na sala de estar. (S) 7.3 A equipe tem alguma flexibilidade em decidir quando serão os intervalos. (N)	

Fonte: Elaborado pela autora (2013) com base na ECERS-R (2010)

Como mostra a tabela acima, o referido item foi avaliado com nota 6 (conceito entre o bom e o excelente), visto que:

- existiam áreas especiais para a equipe, como banheiro separado, sala de estar e espaço para guardar pertences pessoais. O banheiro era limpo e organizado. A sala de estar tinha mobiliário confortável e apropriado para adultos e os armários para guardar os pertences pessoais era seguros.

- a equipe tinha intervalos diariamente (para lanche e almoço);¹⁶

O horário do lanche das professoras era na hora do recreio das crianças. O mesmo durava em torno de 20 minutos. A professora Vera utilizava esse momento para lanche e conversar com as suas colegas de trabalho na sala dos professores. No horário do almoço, a professora permanecia na escola. Nos seus relatos ela afirmava que tinha tempo para almoçar e descansar na sua própria sala de aula, longe das crianças. No entanto, algumas vezes, Vera utilizava esse intervalo para ir ao banco, fazer compras ou telefonar para alguém.

Esse item só não obteve nota 7 (conceito excelente), devido a equipe não ter uma certa flexibilidade para decidir quando serão os intervalos. Na escola investigada, os intervalos já são fixos, fato que não permite a alteração de horários por parte das professoras.

✓ **Condições para as necessidades profissionais da equipe**

Com relação às *condições para as necessidades profissionais da equipe*, constatei que a professora Vera:

- tinha fácil acesso ao telefone da escola. Bastava ela dirigir-se à secretaria para utilizá-lo;

- tinha um armário em sala de aula, no qual podia arquivar e guardar materiais;

- podia utilizar algum espaço reservado para reuniões individuais durante o período de atendimento das crianças. Sobre esse item, é importante destacar que o espaço a professora tinha, no entanto, o que lhe faltava era um adulto que pudesse ficar com seus alunos enquanto a mesma utilizava esse outro local para fazer reuniões ou conversar particularmente com alguém;

- disponibilizava de um espaço bem equipado para a administração da escola (como por exemplo, o computador)

Analisando tais questões, o referido item recebeu nota 7, conceito excelente de acordo com a escala ECERS-R, como mostra a tabela abaixo:

¹⁶. O intervalo para o almoço era destinado aos professores que trabalhavam os dois turnos na escola. Como era o caso da professora Vera, sujeito dessa pesquisa.

Tabela 59 – Avaliação do item Condições para as necessidades profissionais da equipe

INADEQUADO		MÍNIMO		BOM		EXCELENTE
1	2	3	4	5	6	7
1.1 Não há acesso a um telefone. (N)		3.1 Fácil acesso ao telefone.		5.1 Acesso a um espaço amplo para arquivar e guardar materiais.(S)		7.1. Espaço bem equipado para a administração da escola (Ex. computador, secretária eletrônica). (S)
1.2 Inexistência de espaço para arquivar ou guardar materiais da equipe (Ex. inexistência de espaço para guardar os materiais que a equipe necessita para preparar atividades. (N)		3.2 Acesso a algum espaço para arquivar e guardar materiais. (S)		5.2 Espaço separado para uso da administração.(S)		7.2 Espaço na escola para reuniões individuais e encontros de grupo, convenientemente localizado, confortável e separado do espaço utilizado para as atividades das crianças. (S)
1.3 Inexistência de espaço disponível para reuniões individuais durante o período de atendimento das crianças. (N)		3.3 Algum espaço disponível para reuniões individuais durante o período de atendimento das crianças. (S)		5.3 O espaço para reuniões e encontros de grupos de adultos é satisfatório (Ex. O uso compartilhado não interfere com o horário; a privacidade é assegurada; está disponível mobiliário adequado ao adulto). (S)		

Fonte: Elaborado pela autora (2013) com base na ECERS-R (2010)

✓ **Interação e cooperação entre a equipe**

Como na sala de aula investigada só havia a professora Vera como responsável pelas turmas, o item interação e cooperação entre a equipe não se aplicou (NA), conforme nota de esclarecimento da escala:

Avalie esse item se dois ou mais membros da equipe estiverem trabalhando com o grupo que está sendo observado, mesmo que trabalhem com o mesmo grupo em momentos diferentes. Avalie este item com NA se apenas um membro da equipe estiver com o grupo. (2010, não paginado)

✓ **Supervisão e avaliação da equipe**

Ao longo do período de observação, não presenciei nenhum tipo de *supervisão e avaliação da prática da professora Vera*, ou seja, nem diretora nem a vice entraram em sala de aula para avaliar a professora no que diz respeito ao ensino destinado aos seus alunos. a tabela a seguir revela os resultados desse item, para o qual foi atribuída nota 1, conceito inadequado:

Tabela 60 – Avaliação do item Supervisão e avaliação da equipe

INADEQUADO		MÍNIMO		BOM		EXCELENTE	
1	2	3	4	5	6	7	
1.1 Não há supervisão da equipe. (S)		3.1 Alguma supervisão da equipe (Ex. o diretor observa informalmente, observações realizadas em caso de queixas). (N)		5.1 É feita observação anual para subsidiar a supervisão. (N)		7.1. A equipe participa na sua própria avaliação. (N)	
1.2 Não há feedback ou avaliação acerca do desempenho da equipe. (S)		3.2 É fornecido algum feedback acerca do desempenho da equipe. (N)		5.2 Avaliação escrita de desempenho é compartilhada com a equipe pelo menos uma vez por ano. (N)		7.2 Para além da observação anual, são realizadas observações e é dado feedback à equipe frequentemente. (N)	
				5.3 A avaliação identifica aspectos positivos dos membros da equipe bem como as áreas em que é necessário melhorar. (N)		O feedback da supervisão é dado de maneira construtiva e com apoio. (N)	
				5.4 São desenvolvidas ações no sentido de implementar recomendações da avaliação (Ex. é dada formação para melhorar o desempenho; se necessário, são adquiridos novos materiais). (NA)			

Fonte: Elaborado pela autora (2013) com base na ECERS-R (2010)

Para a construção de uma escola para todos, é necessário que a formação dos professores se apóie em estratégias de acompanhamento da prática pedagógica, com a intenção de avaliar, orientar e acompanhar diariamente o fazer docente. Ao acolher as angústias, tirar as dúvidas e orientar os procedimentos dos professores, a escola viabiliza o desenvolvimento de práticas colaborativas, apoiadas em trocas de conhecimentos. Essa interação constante, baseada em atitudes de escuta e respeito, faz com que os professores sintam-se mais valorizados e motivados a desenvolver uma prática coerente com o que leram nos livros, escutaram em palestras e vivenciaram em cursos de formação inicial.

Sobre a formação continuada para a construção de uma escola que atenda às diferenças, Figueiredo (2005) afirma que

Com bases nos princípios da escola inclusiva, a formação dos professores só poderá acontecer inscrita no espaço coletivo, que possibilitará uma mudança de cultura na escola, criando mecanismos para o desenvolvimento de uma cultura colaboradora, em que a reflexão sobre o próprio trabalho pedagógico seja um de seus componentes (p. 95)

✓ **Oportunidades para o desenvolvimento profissional**

Sobre as *oportunidades para o desenvolvimento profissional*, vale ressaltar que os resultados aqui apresentados foram aqueles coletados no período de observação da escola e da professora. Logo, os dados estão relacionados ao que eu presenciei e pude avaliar. Somou-se a eles, informações oriundas de conversas informais com a professora Vera.

Não percebi a professora recebendo algum tipo de orientação relativa às atividades ou à formação em serviço. Constatei, então, que não existia nenhum tipo de apoio e incentivo ao desenvolvimento profissional dessa professora. Não existia formação em serviço, nem reuniões frequentes para a realização de atividades em prol do seu crescimento profissional. O que existia era uma biblioteca com alguns materiais (livros, revistas e jogos) muito interessantes sobre o desenvolvimento da criança, bem como sobre estratégias de ensino de alguns conteúdos trabalhados na Educação Infantil. No entanto, não presenciei a professora indo consultar tais materiais em nenhum momento, nem mesmo quando realizamos reuniões nesse local.

Sobre orientação, acompanhamento e formação em serviço, a professora relata

Antes tínhamos sempre planejamento todos os meses. No dia de planejamento a gente fazia uma avaliação, apresentava os problemas, os meios para as soluções, como tínhamos superado ou não esses problemas, como também que medidas foram tomadas por mim, pela escola ou pela família. Sempre a vice e a diretora também estavam presentes nesses encontros. A gente discutia tudo sobre a escola, como devia funcionar, horários, compromissos, assuntos relacionados ao bom funcionamento da escola. Caso houvesse alguma necessidade a Diretora, ou vice chegava e conversava. Na escola não temos coordenadora. Os planejamentos eram realizados mensalmente, eram ricos porque as professoras trocavam ideias e enriqueciam o nosso trabalho. Mas desde 2009 os planejamentos não acontecem, o que nos explicam e nos repassam é que não temos onde deixar as crianças para se planejar, porque a regional e SME dizem que as crianças não podem perder aulas. Só que eles não enviam ninguém pra ficar neste dia com as crianças. Aí é assim: as professoras ficam querendo adivinhar o que a outra colega vai fazer. Nós conversamos sobre isso bem rápido durante o intervalo que temos na sala dos professores. No início do ano fazemos o máximo que podemos e o restante do ano, é como relatei.

Ao analisar esse relato, constatei que a falta de um momento coletivo para planejamento estava diretamente relacionada com questões burocráticas. Por esse motivo, as professoras da Educação Infantil estavam sem planejar e desenvolviam suas práticas na base do improviso.

O conceito atribuído ao item *oportunidades para o desenvolvimento profissional* foi inadequado (pontuação 1). Isso foi revelado nas respostas atribuídas às questões da escala, como mostra a tabela:

Tabela 61 – Avaliação do item Oportunidades para o desenvolvimento profissional

INADEQUADO		MÍNIMO		BOM		EXCELENTE
1	2	3	4	5	6	7
<p>1.1 A equipe não recebe nenhum tipo de orientação relativa às atividades ou à formação em serviço. (S)</p> <p>1.2 Não são realizadas reuniões de equipe. (S)</p>		<p>3.1 Alguma orientação para novos membros da equipe, incluindo procedimentos de emergência, segurança e práticas de saúde. (N)</p> <p>3.2 É oferecida alguma formação em serviço. (N)</p> <p>3.3. São realizadas algumas reuniões de equipe para resolver assuntos administrativos. (N)</p>		<p>5.1 Orientação minuciosa para novos membros da equipe, incluindo interações com criança e pais, métodos de disciplina, atividades adequadas. (N)</p> <p>5.2 Formação em serviço fornecida pela escola (Ex. participação da equipe em oficinas; profissionais convidados e vídeos utilizados para formação no próprio estabelecimento). (N)</p> <p>5.3 São realizadas reuniões mensais de equipe que incluem atividades para desenvolvimento profissional da equipe. (N)</p> <p>5.4 Alguns materiais e/ou recursos profissionais disponíveis no local (Ex. livros, revistas ou outros materiais sobre desenvolvimento da criança, sensibilidade cultural, e atividades de sala podem ser emprestados pela biblioteca). (S)</p>		<p>7.1. Equipe tem apoio para participar de curso, conferências ou oficinas não-oferecidos pela escola (Ex: dispensas de serviço, custos de viagem, incりções). (N)</p> <p>7.2 Boa biblioteca profissional contendo materiais atualizados sobre uma variedade de assuntos relacionados com a infância, disponíveis nas instalações da escola. (S)</p> <p>7.3 Exige-se continuidade dos estudos dos membros da equipe que não tenham pelo menos o Nível Médio, na modalidade normal (conforme LDB 9394/96 – título VI, artigo 62). (NA)</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2013) com base na ECERS-R (2010)

O que foi apresentado nesse capítulo através da análise das ações e da fala da professora remeteu-nos a conclusões que satisfizeram os objetivos deste estudo, como explicitado durante este capítulo.

No capítulo seguinte tratarei das considerações finais sobre o estudo, refletindo sobre os requisitos necessários para se considerar uma educação infantil inclusiva, ou seja, de qualidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do estudo sobre as práticas de uma professora que atua com educação infantil em uma escola da rede municipal de Fortaleza/CE, que fora selecionada dentre diversas turmas tendo como requisito central a presença de crianças com deficiência intelectual, uma com altas habilidades e outra com Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD).

As práticas da professora selecionada foram acompanhadas longitudinalmente contemplando sua atuação em três turmas distintas, com crianças na faixa etária de cinco anos. Em todas as turmas observadas havia a presença de uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Os parâmetros de qualidade para avaliação da educação infantil utilizados nesse estudo estão em consonância com os mesmos critérios adotados pelo Ministério da Educação (Mec). A diferença está na amplitude e na densidade da observação.

O estudo nacional coleta suas informações a partir de uma amostra adequada à produção de informações estatísticas válidas sobre o Brasil. O presente estudo, dentro de seus objetivos e escolhas metodológicas, toma como referência as informações produzidas pelo relatório nacional e realiza a partir de entrevista, de reuniões e de observação uma descrição muito mais densa e mais *compreensiva* da realidade de trabalho de uma professora que acolhe com boa vontade as crianças com deficiências e com TGD em sua sala de aula e com o desejo de realizar sua prática da forma mais adequada possível.

A partir da entrevista semi estruturada foi possível obter informações sobre os saberes e concepções da professora sobre infância, educação infantil e inclusão escolar. As reuniões subsequentes visando discutir temáticas relativas as práticas pedagógicas no contexto da inclusão escolar aconteceram com o subsídio de textos técnicos sobre educação infantil.

As observações foram realizadas à luz da ECERS-R, conhecida e utilizada nacionalmente como instrumentos de avaliação da qualidade de centros de educação infantil. É um instrumento de avaliação do ambiente da pré-escola para ser utilizado na observação direta de salas com grupos de crianças e com o professor responsável.

As observações não se restringiram aos requisitos preconizados pelo manual da ECERS-R. A observação foi mais extensa e os dados coletados são tanto mais densos quanto mais compreensivos. Os conceitos atribuídos não podem ser generalizados ou tomadas como amostra da qualidade da educação infantil em Fortaleza/CE ou no Brasil e deve-se estar ciente

que não se acredita que todas as professoras sejam como essa ou compartilhem os mesmos anseios e desafios.

Acredita-se que ao adotar o estudo de caso como metodologia foi possível privilegiar o compreender em oposição ao medir, pois a extensão dos dados coletados permite uma análise complexa e minuciosa.

A utilização da escala ECERS-R na presente pesquisa revelou dados sobre espaço e mobiliário, rotinas de cuidado pessoal, linguagem e raciocínio, atividades, interação, estrutura do programa, pais e equipe. Tais dados permitiram uma reflexão sobre a qualidade da Educação Infantil, e como essa qualidade está atrelada à presença de crianças com NEE nesse contexto.

Esse estudo de caso obteve uma maior pontuação no item relacionado à *interação*, revelando uma prática que valorizava a interação entre as crianças, que se interessava por suas construções e que possibilitava a interação social como fonte de desenvolvimento e aprendizagem. Esse resultado se aproximou bastante da média nacional, ou seja, de algumas professoras de Educação Infantil que foram investigadas em uma pesquisa recente de abrangência nacional. Ambas as notas revelam um conceito entre bom e excelente, o que significa que as professoras, em especial a professora Vera, vêm conseguindo interagir bem com seus alunos em prol de uma educação significativa para eles.

Por outro lado, o item *atividades* foi identificado como o mais frágil e deficiente tanto na prática da professora desse estudo com na pesquisa feitas com professoras de várias escolas brasileiras.

A escala ECERS-R avaliou a existência de atividades de motricidade fina, arte, música e movimento, blocos, areia/água, brincadeira de faz de conta, natureza/ciências, matemática/número, uso de TV, vídeo e/ou computadores e aquelas relacionadas à promoção da aceitação da diversidade. Com relação às atividades de maior pontuação, foi constatada uma diferença entre as áreas. Na prática da professora dessa pesquisa, as atividades relacionadas à aceitação das diferenças foram as que obtiveram maior pontuação, revelando um trabalho docente que acolhe as diferenças e as enxerga como um valor pedagógico, e não como um problema. Já na pesquisa nacional, a matemática foi revelada como atividade de maior pontuação nas práticas pedagógicas de professoras brasileiras.

Sobre as atividades de menor pontuação, a presente pesquisa revelou como resultado que o trabalho com arte, blocos, areia/água, natureza/ciências, matemática/número e o uso da TV não acontecia com frequência na sala da professora Vera. O foco maior era o ensino da escrita por meio de estratégias desarticuladas de uma sequência didática que valorizasse o

letramento ao invés disso, eram focalizadas ações mecânicas por meio das quais a criança deveria conhecer e memorizar as letras do alfabeto. Em virtude desse foco, as outras áreas do conhecimento ficavam em segundo plano ou, muitas vezes, nem aparecia na rotina escolar.

Assim como na presente investigação, na pesquisa nacional, a atividade de maior pontuação estava relacionada com a área de natureza/ciências. Isso revela, mais uma vez, que conhecimentos fundamentais para o desenvolvimento intelectual da criança são, na maioria das vezes, deixados de lado a favor de uma prática que valoriza conteúdos desarticulados com a realidade na qual estão inseridas as crianças.

Nesse contexto de intensas reflexões sobre os conceitos de criança, de infância e de educação, novos desafios são colocados para transformação das práticas pedagógicas no contexto da Educação Infantil. Logo, é imprescindível destacar a sua função sociopolítica e pedagógica, isto é, o seu papel de constituir-se como um espaço de educação coletiva, um ambiente acolhedor e promovedor do desenvolvimento de uma sociedade mais justa, solidária e democrática. A Educação Infantil deve ser vista como instrumento para minimizar as desigualdades e valorizar as diferenças na medida em que se passa a trabalhar numa perspectiva inclusiva, isto é, de olhar atento às diferenças e pautado na cooperação.

O currículo de Educação Infantil está bem claro nos documentos legais brasileiros e enfatiza a diversidade de áreas que devem ser contempladas nas rotinas desse segmento de ensino.

As recentes pesquisas, os debates e as discussões sobre esse contexto educacional, incentivaram a revisão e a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 1/99 e Parecer CNE/CEB nº 22/98), documento orientador para a elaboração dos projetos político-pedagógicos das escolas. Diante dessa nova forma de ver a importância desse segmento de ensino para toda criança é preciso repensar sobre as propostas pedagógicas das escolas, as práticas docentes (saberes e fazeres dos professores) e os projetos desenvolvidos cotidianamente com os alunos.

É preciso ficarmos atentos ao fato de que pensar em uma Educação Infantil de qualidade não se trata de elencar conteúdos considerados importantes para o seu desenvolvimento cognitivo, mas sim aqueles que se aprende na cultura, nas relações sociais. Os conteúdos iniciais a serem abordados na educação das crianças pequenas são justamente estes relacionados com a vida cotidiana como o alimentar-se, o lavar-se, e o vestir-se, o descanso, o controle do corpo, o brincar, o jogar e o explorar a si mesmo e ao entorno etc. Trata-se, portanto, de conteúdos que têm as práticas sociais de uma cultura como referência.

Conceitos como o de *criança*, de *infância* e de *Educação Infantil* devem ser revisitados desde o primeiro momento de construção do currículo, passando pela sua efetivação na prática e avaliação do processo. Para isso, impõe-se a necessidade de uma formação em serviço, de um acompanhamento que oportunize espaços de reflexão, de trocas entre as professoras, de estudos, de planejamento e avaliação das práticas pedagógicas.

Na escola pesquisada, os momentos de planejamento estavam praticamente suspensos, devido a questões burocráticas da Secretaria de Educação do município. A proposta pedagógica da Educação Infantil ainda estava sendo revisada e eram poucas as professoras que a tinha em mãos. Diante desse contexto, as ações pedagógicas em sala de aula eram, em sua maioria, improvisadas e desarticuladas com o principal papel desse segmento de ensino.

A Educação Infantil deve ser concebida como um conjunto de práticas articuladas às experiências e aos saberes das crianças, oportunizando momentos e espaços de contato e apropriação do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico por meio das relações sociais estabelecidas no âmbito escolar. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas devem ser planejadas e avaliadas constantemente, uma vez que o currículo está em permanente movimento, exigindo frequentes reflexões sobre a sua concretização.

Deve-se ter claro que o currículo de Educação Infantil se faz na ação, no cotidiano, quando temos a consciência do que é fundamental para a criança vivenciar e aprender, e ficamos atentos ao movimento de ação-reflexão-reação. Ou seja, devemos adotar um currículo flexível, dinâmico e coletivo, isto é, coerente com os princípios de uma educação inclusiva.

Num contexto inclusivo, os objetivos e as finalidades do ensino devem estar de acordo com o potencial e as necessidades de cada criança, tendo a clareza do que ela deve aprender, como e quando aprender, que formas de organização são mais eficientes para o processo de aprendizagem, como e quando avaliar a criança.

Algumas características curriculares facilitam o atendimento às dificuldades e necessidades educacionais especiais apresentadas por algumas crianças. Portanto, algumas estratégias devem ser adotadas durante a organização curricular no contexto de atendimento às diferenças como a preparação e dedicação da equipe escolar (principalmente dos professores); a flexibilidade, a não obrigatoriedade de que todas as crianças atinjam o mesmo grau de abstração ou de conhecimento, num tempo determinado; o planejamento de atividades para turma levando em conta a presença de alunos com necessidades especiais, contemplando-os na programação; o trabalho cooperativo entendido como a participação de todos da turma; a interação e coerência entre as necessidades da criança e as propostas educacionais a serem propiciadas.

Nesse sentido, a proposta pedagógica da Educação Infantil de uma escola deve ser frequentemente discutida e avaliada na sua concretização/prática. Por isso, a importância de um articulador, de uma pessoa responsável por coordenar o grupo docente, incentivá-lo a buscar conhecimentos que contribuam para a concretização de uma prática de qualidade.

A pesquisa realizada pelo grupo Gestão da Aprendizagem na Diversidade, coordenado pela professora Rita Vieira e vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, revelou a importância de um acompanhamento colaborativo das práticas das professoras, através de observações e participações no cotidiano da sala de aula. Logo, essa metodologia adotada nessa pesquisa revela-se como importante estratégia de formação de professores, uma vez que contribui para um movimento de mudança, de transposição de conhecimentos teóricos para o cotidiano da prática pedagógica.

Qualquer criança terá 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, ao seu ritmo e à sua forma de aprender.

Ao invés de se propor/elaborar um currículo para a criança ideal (e ao mesmo tempo irreal) deve se pensar na concretização de um projeto pedagógico que valorize a diferença de cada um e do grupo.

Se concordarmos que a escola assume um significativo lugar no desenvolvimento do sujeito, logo, a exclusão escolar aponta para um problema de grande relevância social, uma vez que nega à criança *diferente* (por não enquadrar-se nos padrões ditos normais pela sociedade) o seu direito de aprender e desenvolver-se por meio de novas interações, bem como apropriar-se do conhecimento formalmente organizado pela cultura que a envolve.

Abrir espaços sociais para as diferenças significa oferecer lugar de interação para todos, favorecendo, com isso, a quebra de preconceitos, mudando o foco do olhar da deficiência para o sujeito. A presença de pessoas com NEE em espaços coletivos de aprendizagem favorece a transformação desse olhar e, conseqüentemente, da escola.

6 REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. R. **Inclusão de alunos com deficiência nas representações sociais de suas professoras**. Recife, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, 2007.

ALBUQUERQUE, E. R.; MACHADO, L. B. **Sem amor não se consegue desenvolver um bom trabalho: análise das representações sociais de professoras sobre inclusão escolar**. Revista “Educação Especial” v. 22, n. 33, p. 73-84, jan./abr. 2009, Santa Maria.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Usos e abusos dos estudos de caso**. Cadernos de Pesquisa, São Pedro, v. 36, n. 129, Dec. 2006.

AMARAL, M. M. **A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil: uma análise do currículo moldado pelas práticas pedagógicas de professoras da rede municipal de ensino de Belém**. Belém-Pará, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará.

AMARO, D. G. **Indícios da aprendizagem de crianças com deficiência em escolas de Educação Infantil: roteiro de observação no cotidiano escolar**. São Pedro, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Psicologia. Universidade de São Pedro.

ANDRADE, S. G. **Inclusão escolar e formação continuada de professores: relações e contrapontos**. Poiésis, Tubarão, n. 1, v. 1, p. 86-100, jan./abr. 2008.

ANDREOLI, E.A. **Leitura de imagens por pessoas deficientes mentais: estudo de caso**. 2004. 190f. Dissertação (Mestrado) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Pedro, São Pedro.

ARAÚJO, C. V. F. O. **Concepções de crianças sobre os colegas de classe em salas de inclusão**. 160p. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2002.

ARNAIS, M. A. de O. **Novas crianças na creche: o desafio da inclusão**. Campinas, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2003.

BATISTA, M. W.; ENUMO, S. R. F. **Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros**. Estudos de Psicologia, Natal, v. 9, n. 1, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413294X2004000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em 12 maio 2012.

_____. **Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros**. *Estud. psicol. (Natal)*, Natal, v. 9, n. 1, Apr. 2004.

BELINTANE, C. **Oralidade, alfabetização e leitura: enfrentando diferenças e complexidades na escola pública**. Universidade de São Pedro. Educação e Pesquisa, São Pedro, v.36, n.3, p. 685-703, set./dez. 2010.

BERTAGNA, R. **Ciclos, Progressão Continuada e Aprovação Automática: contribuições para a discussão**. Educação: Teoria e Prática, América do Norte, 18, fev. 2009.

BEZERRA, T. M. C. **O lúdico, as atividades escolares e a afetividade como elementos que contribuem para o bem-estar e a permanência do aluno com necessidades educacionais especiais na escola regular.** Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Fortaleza. Faculdade de Educação – FAGED (Universidade Federal do Ceará – UFC), 2007.

_____. **O lúdico, as atividades escolares e a afetividade como elementos que contribuem para o bem-estar e a permanência do aluno com necessidades educacionais especiais na escola regular.** Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Fortaleza. Faculdade de Educação – FAGED (Universidade Federal do Ceará – UFC), 2007.

_____. **O lúdico, as atividades escolares e a afetividade como elementos que contribuem para o bem-estar e a permanência do aluno com necessidades educacionais especiais na escola regular.** Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Fortaleza. Faculdade de Educação – FAGED (Universidade Federal do Ceará – UFC), 2007.

BEZERRA, T.; FIGUEIREDO, R. V. **Inclusão escolar: O aluno com deficiência na escola regular.** In: Rita Vieira de Figueiredo. (Org.). Escola, diferença e inclusão. Fortaleza: Edições UFC, 2010, v. , p. 23-48.

BHERING, E.; DE NEZ, T. B. **Envolvimento de pais em creche: possibilidades e dificuldades de parceria.** Psicologia, Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 18, n. 1, 2002.

BLANCO, R. **A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo.** In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. (Org.). Desenvolvimento psicológico e Educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. v. 3. p. 290-308.

BOOTH, M.; AINSCOW, **Índice de Inclusion: desarrollando el aprendizaje y la participacion em lãs escuelas.** Center for Studies on Inclusive Education, Bristol UK, 2000.
BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

_____, Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

_____, Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

_____, Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** Brasília: 2009.

_____, Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** Brasília: 2009.

_____, Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. **Indicadores de Qualidade em Educação Infantil.** Brasília-MEC/SEB. 2009.

_____, Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. **Indicadores de Qualidade em Educação Infantil.** Brasília-MEC/SEB. 2009.

_____, Ministério da Educação/Secretaria da Educação Especial. **Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão**. MEC/SEESP. Brasília: 2004.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. **Declaração Mundial de Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtien/Tailândia, 1990.

_____. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Pessoas Portadoras de Deficiência**. Guatemala: 2001.

_____, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: 1997.

_____, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação. PNE** / Ministério da Educação. Brasília: Inep, 2001.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3ª Ed. Brasília, A secretaria, 2001. (v.1).

_____. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993.

BREDARIOL, A. C. P. **Suporte ambiental: uma estratégia para Educação Infantil Inclusiva**. São Carlos, 2006. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos.

BROUGÉRE. G. **Brinquedo e Cultura**. São Pedro: Cortez, 1995.

BUFFA, M. J. **A inclusão da criança deficiente auditiva no ensino regular: uma visão do professor da classe comum**. Bauru. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Pedro.

CALDAS, A.L.P. **O filosofar na arte da criança surda: construções e saberes**. 2006. 123f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

CARMO, A. A. do. **A escola não seriada e inclusão escolar: a pedagogia da unidade na diversidade**. Uberlândia: EdUFU, 2006. 132 p.

CARRARA, J. A. **Psicologia e desenvolvimento: uma abordagem sócio-interacionista no contexto escolar**. Mimesis, Bauru, v. 23, n. 1, p. 61-69, 2003.

CARVALHO, A. M.; PEREIRA, A. S. **Qualidade em ambientes de um programa de educação infantil**. Psicologia, Teoria e Pesquisa. Brasília, v. 24, n.3, 2008.

CHATEAU. J. **O jogo e a criança**. São Pedro: Summus. 1987.

DUARTE, J. B.. **Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização.** Revista Lusófona de Educação [en línea] 2008.

ELKONIM, D. B. **Psicologia do Jogo.** São Pedro: Martins Fontes, 1998.

FERREIRA, S. L. G.;TRICHES, M. A. **O envolvimento parental nas instituições de educação infantil.** Revista Pedagógica, Vol. 1, No 22 (2009)

FIGUEIREDO, R. V. **A escola de atenção às diferenças.** In: Rita Vieira de Figueiredo; Jean-Robert Poulin; Lindomar Boneti. (Org.). Novas Luzes sobre a Inclusão Escolar. 1 ed. Fortaleza: Edições UFC, 2010, v. 1, p. -.

_____. **Formação de professores para a inclusão e o acesso ao ensino superior.** Salto para o Futuro/TV Escola/SEED/MEC boletim 21. 2006.

_____. **Políticas de inclusão: escola gestão da aprendizagem na diversidade.** In Rosa, Dalva E. GONÇALVES & Souza, VANILTON C. Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. (2008). **Currículo e organização. As equipas educativas como modelo de organização pedagógica.** In: *Currículo sem Fronteiras*, 8 (1), 5-16. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/>. Acesso em: 25 março/2011.

FREITAS, L. C. de. **Ciclos, seriação e avaliação- confronto de lógicas,** Moderna, São Pedro, 2003.

FURTADO. **Formar para a inclusão ou incluir para formar?** Disponível em http://www.juliofurtado.com.br/artig_incluir.pdf. Acesso em: 23 abril 2013.

GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança.** Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

GODOY, M.F.R. **Educação artística para deficientes auditivos: uma leitura a partir da visão dos professores.** 1998. 220f. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Pedro, São Pedro.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens.** 2. ed. São Pedro: Perspectiva, 1990.

JACOMINI, M. A. **Uma década de organização do ensino em ciclos na rede municipal de São Pedro: um olhar dos educadores.** 2002. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de São Pedro, São Pedro, 2002.

_____. **Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos.** Educação e Pesquisa, São Pedro, v. 35, n. 3, Dec. 2009 .

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** 5. ed. São Pedro: Cortez, 1995.

LEITE, L. P.; MARTINS, S. E. S. de O. **Avaliação do instrumento de adaptações curriculares na organização de ações educacionais inclusivas.** Revista e-Curriculum (PUCSP), v. 5, p. 1-22, 2010.

LUSTOSA, F. G. **Bem-vindos a inclusão: relatos de uma professora sobre experiência de receber alunos com deficiência no sistema regular de ensino.** In: Francisca Geny Lustosa; Arona de Melo Freire. (Org.). *Experiências Educacionais Inclusivas II: Programa Educação Inclusiva: Direito a diversidade/ Organizadora, Berenice Weissheimer Roth.*- Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2008, v. único, p. 39-46

_____. **Concepções de deficiência mental e prática pedagógica: contexto que nega a diversidade.** Fortaleza, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará.

LUSTOSA, F. G.; SANTOS, J. A. S.; MELO, C. M. N. de. **Vida de professora: condições da profissão e da ação docentes na escola pública de Fortaleza.** In: II Encontro Internacional Trabalho e Formação dos Trabalhadores, 2008, Fortaleza. Trabalho e formação dos trabalhadores, 2008.

LYRA, (Re) **Pensando a formação de professores para atender ao paradigma da inclusão: construção de competências ou utopia?** REVISTA SYMPOSIUMM – ANO 1 – Nº 1 – JUL-DEZ. 2007

MACEDO, L. **Ensaio Pedagógico: como construir uma escola para todos?.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MALAGUZZI, L. **História, idéias e filosofia básica.** In: EDWARDS, C.;

MANTOAN, M. T. E. **Construir a escola das diferenças - caminhando nas pistas da inclusão.** Salto para o Futuro, v. 20, p. 14-22, 2010.

_____. **Construir a escola das diferenças - caminhando nas pistas da inclusão.** Salto para o Futuro, v. 20, p. 14-22, 2010.

_____. **Escola das diferenças.** Carta Fundamental, v. 11, p. 20-21, 2009.

_____. **O direito à igualdade e à diferença na escola: desafios da inclusão.** Direcional Educador, v. 3, p. 16-17, 2008.

_____. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas.** 1 ed. Petrópolis: Vozes, 2008, v. 1, p. 141-145.

_____. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Pedro: Moderna, 2003.

MARCELLINO, N. C. **Pedagogia da Animação.** 2. Ed. Campinas: Papyrus, 1997. (Coleção Corpo e Motricidade).

MENECHINI, R.; CAMPOS-DE-CARVALHO, M. **Arranjo espacial na creche: espaços para interagir, brincar isoladamente, dirigir-se socialmente e observar o outro.** Psicologia, Reflexão e Crítica., Porto Alegre, v. 16, n. 2, 2003.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAES, M.C. **Mediação pedagógica, inserção escolar de alunos com deficiência mental e arte: um olhar sobre o projeto Espaço Criativo.** 2007. 142f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia

MUNHOZ. **A contribuição da família para as possibilidades de inclusão das crianças com síndrome de down.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós graduação em Educação. Porto Alegre. 2003.

NÓVOA, A. (Org.). **Professores e sua Formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. (Orgs). **Associação Criança: um contexto de formação em contexto.** Braga: Livraria Minho, 2001.

OLIVEIRA, M. S. **Pensamento e linguagem em crianças com síndrome de Down: um estudo de caso da concepção das professoras.** Ciências & Cognição. VOL. 15. 2010.

ONG, W. J.. **Oralidade e cultura escrita: A tecnologização da palavra.** (E. A. Dobranszky, trad.). Campinas, SP: Papyrus. 1998

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

PASCAL, C; E BERTRAM, T. **Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Nove Estudos de caso.** Trad. Ana Maria Chaves. Porto: Porto Editora, 1999.

PERRENOUD, P. **Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PETRALANDA, M. **Linguagem e Educação da Criança.** Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação. Editora UFC, 2004.

PORTO, B. S.; CRUZ, S. H. V. **Uma pirueta, duas piruetas... Bravo! Bravo! A importância do brincar na educação da criança e de seus professores.** In: Educação e ludicidade. Ensaio 02: Revista do GEPEL (Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ludicidade). Programa de Pós-graduação: Faculdade de Educação. UFBA.

POULIN, J.R. **Quando a escola permite a contribuição no contexto das diferenças.** In: Figueiredo, R. V.; Boneti, L. W; Poulin, Jean-Robert;. (Org.). Novas Luzes sobre a Inclusão Escolar. 1 ed. Fortaleza: Edições UFC, 2010, v. 1, p.17-50.

RAPOSO, M.; MACIEL, M. **A Psicologia e a formação docente: uma contribuição do sociocultural construtivismo.** Linhas Críticas, Brasília, Vol. 12, N. 22, dez. 2010.

ROCHA, E. A. C. **A função social das instituições de Educação Infantil.** Revista Eletrônica Zero-a-Seis. N. 7, janeiro/junho 2003. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/%7Ezeseis/7artigo1.doc>>. Acesso em : 25 de março de 2011

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. **Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development.** New York: Holt, Rinehart and Winston, 1964.

SCHÖN, Donald. **A Formação de Professores como Profissionais Reflexivos.**

SILVEIRA, S.; FIGUEIREDO, R. V. **A Educação interativa, a cooperação e o ensino de atenção às diferenças.** In: Rita Vieira de Figueiredo; Jean-Robert Poulin; Lindomar Boneti. (Org.). **Novas Luzes sobre a Inclusão Escolar.** 1 ed. Fortaleza: Edições UFC, 2010, v. 1.

SOARES, C. F. **As diferenças no contexto da educação infantil: estudo da prática pedagógica.** Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2011.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

STAKE, R. E. **Case studies.** In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Orgs.), **Handbook of Qualitative Research** Thousand Oaks (pp. 435-454). London: Sage Publications. 2000.

TERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. **Artesãos de um outro ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar.** São Pedro : Annablume, 2000, v.1. p.165.

TERRIEN, J., LOIOLA, F. A. **Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente.** *Educação & Sociedade.* , v.74, p.143 - 160, 2001.

TOWNSEND, C. B.; TOMAZZETI, E. M. **A mobilização de saberes nas práticas de professores nos anos iniciais: um estudo de caso.** *Revista Educação.* Curitiba, n.29, 2007.

VASCONCELOS, F. **Jogo e Linguagem: um exercício de construção de sentidos.** In: *Revista Educação em Debate.* Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará. V. 2, Nº 44, pg 48-56. Fortaleza - Ceará, 2002.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem,** São Pedro, Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente,** São Pedro, Martins Fontes, 2007.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos.** Tradução de Daniel Grassi. 3a ed. ISBN: 85-363-0462-6. Porto Alegre: Bookman. 2005.

ZABALZA, M. **Qualidade em Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

7 ANEXOS

ANEXO 1: ROTEIRO DA ENTREVISTA

ESCOLA PADRE FELICE PISTONI

PROFESSORA: _____

SÉRIE: _____ TURMA: _____ TURNO: _____

1. Qual a sua concepção de INFÂNCIA?
2. Qual a sua concepção de EDUCAÇÃO INFANTIL? Para você, qual a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança?
3. O que você entende por INCLUSÃO ESCOLAR? Quais suas experiências acerca desse processo?
4. Na sua opinião, quais práticas pedagógicas atendem aos princípios da educação inclusiva?

ANEXO 2: QUESTIONÁRIO

ESCOLA: _____

PROFESSORA: _____

SÉRIE: _____ TURMA: _____ TURNO: _____

1. Escolaridade Ensino Superior Incompleto Ensino Superior Completo Pós-graduação. Qual? _____**2. Formação docente** Cursos

Quais? _____

 Palestras

Quais? _____

3. Tempo de serviço docente: _____ anos**4. Experiências com inclusão de alunos com deficiência na escola regular em turmas de Ed. Infantil?**

S () N ()

Caso sua resposta seja afirmativa, citar a deficiência do aluno:

.....

ANEXO 3

ESCOLAS PRÉ-SELECIONADAS COM BASE NO QUANTITATIVO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MATRICULADOS NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA

REGIONAL 2 - ANEXO FREI TITO = 5 alunos

ANGELO GABRIEL FERREIRA DA SILVA	HIPERATIVIDADE	J1	TARDE
JOSE RAPHAEL MOREIRA FONTENELLE	SINDROME DE DOWN	J1	MANHÃ
MIKAELY BATISTA DE LIRA	HIPERATIVIDADE	J2	MANHÃ
REBECA MARQUES DA FONSECA	QUADROS PSICOLÓGICOS	J2	TARDE
VITORIA DA SILVA MACHADO	SINDROME DE DOWN	J2	MANHÃ

REGIONAL 3 - EMEIF ANTONIO SALES = 5 alunos

ANA GRASIELE ARAUJO PEREIRA	SURDEZ LEVE OU MODERADA	J1	TARDE
FRANCISCA MACELA ROCHA DA SILVA	MENTAL	J2	TARDE
JULIANA FERREIRA DE SOUZA	PARALISIA CEREBRAL	J1	TARDE
MISSILENE DA SILVA ARAUJO	PARALISIA CEREBRAL	J1	TARDE
YURI KAUA DA SILVA SANTOS SOUZA	CONDUTAS TÍPICAS	J2	TARDE

REGIONAL 3 - CMES PROFESSOR CLODOALDO PINTO = 4 alunos

EDUARDA DO NASCIMENTO SOUSA	MENTAL	J1	TARDE
EVELIN JULIA FABRICIO MARTINS	SINDROME DE DOWN	J2	MANHÃ
MARIA EDUARDA FEITOSA PEREIRA	QUADROS PSICOLÓGICOS	J1	MANHÃ
MARIA LUZIA DE SOUSA CANDIDO	SINDROME DE DOWN	J1	MANHÃ

REGIONAL 3 - SOBREIRA AMORIM = 4 alunos

JAMES ANDERSON DOS SANTOS RODRIGUES	MENTAL	J2	MANHÃ
JONAS ROCHA FRANCO DE PAIVA	HIPERATIVIDADE	J1	MANHÃ
JOSE MATEUS SALES DA SILVA	PARALISIA CEREBRAL	J2	MANHÃ
SAMUEL GONCALVES DE FREITAS	QUADROS PSICOLÓGICOS	J2	TARDE

ANEXO 4: ENTREVISTA

ESCOLA PADRE FELICE PISTONE

PROFESSORA: VILMA

SÉRIE: JARDIM 2 TURMA: _____ TURNO: T

1. Qual a sua concepção de INFÂNCIA?

V: *Eu tive uma infância muito boa, eu brincava, me divertia, o que eu podia fazer de brincar eu fazia. Ainda hoje, eu trago muita coisa pra minha sala de aula, (brincadeira, rodinha) de quando eu cantava quando era criança. Então acho que a infância é muito importante como uma etapa da vida; na infância a gente tem que ser criança, tem que brincar, aí também é o momento, é uma etapa em que você vai formar sua personalidade, até os sete anos de idade você sabe que a gente tem que ter um certo controle na criança. Quem é pai e quem é mãe tem que saber ir dosando, ir formando as coisas no momento certo, que eles precisam. Pq depois dos 7 anos a criança já está mais ou menos formada. Mas vc sabe que a gente vai se modificando com a medida do tempo, mas vc vai lapidar a criança com o tempo. A infância é como se fosse uma pedra, um alicerce da vida, é uma base. Se vc tem uma infância boa, acho que isso reflete posteriormente.*

Pesquisadora: E o que seria uma infância boa?

V: *Ah...vc ter a sua família, q o âmbito familiar seja de paz, que tenha problemas como todos nós temos, mas que sejam problemas que saibam resolver. Hoje em dia as nossas crianças são MUITO problemáticas. E a criança hoje em dia não está mais vivendo a infância. Ela está mais participando da vida do adulto. Por exemplo, uma conversa, quando eu era criança, certas coisas minha família não falava na minha frente. Eu ainda acho que conversa de criança é de criança; conversa de adulto é de adulto! Podem me chamar de quadrada, arcaica. Mas eu acho que, por exemplo, quando se conversa sobre relacionamento entre pai e mãe, a criança não precisa participar disso. Então eu acho que a criança tem q estar num meio de criança, tem q viver a vida de criança. Mas hoje em dia, coitada, a criança participa mais da vida do adulto do que o próprio adulto. Tem criança que me vem com conversa que eu fico assim, meu deus do céu, eu fui aprender isso depois de adulta! Eu me admiro... e eu não me acho assim tão atrasada não.. pq as vezes tem gente que fala coisa que eu nem passei na minha vida, que outras pessoas mais novas passaram. Eu também me acho muito bem de vida, assim, eu estudei em colégio de freira e isso pra mim me ajudou muito. E minha família também me ajudou, era pobre, mas colocava os filhos para estudar. Se meus pais tinham alguma discussão, a gente pouco sabia. A gente brincava, a gente vivia a infância. Era muito bom, eu morei numa cidade pequena, onde a gente tinha um bucado de coleguinhas que estudavam, a gente ia e voltava a pé, não precisava ninguém deixar ninguém. Todo mundo ia de um extremo a outro juntos, tudo na maior paz. Mas as crianças de hoje em dia, coitadas, vivem oprimidas, com medo tanto da família como das pessoas estranhas.*

2. Qual a sua concepção de EDUCAÇÃO INFANTIL? Para você, qual a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança?

V: *Eu penso que se a Educação Infantil não fosse tão importante eu não ensinava Ed. Infantil. Por exemplo, eu tenho que ensinar eles aqui para que quando eles cheguem na primeira série eles já não tenham tanta dificuldade. Então é a base. Por exemplo, ensinar: como é que você vai comer? Como é que você vai pegar num lápis? Como é que você vai pintar? O relacionamento com os coleguinhas? Então, tudo isso é uma base... não tem como dizer que a Educação Infantil não é importante. É super importante! Eu acho que se uma criança fizer uma Ed. Infantil bem feita e se, por um acaso, acontecem coisas que não dá para ela prosseguir... Ela tendo uma lembrança boa da Ed. Infantil, eu acho que vai ajudar em muita coisa. Não estou querendo desmerecer as outras etapas de ensino, mas estou querendo dizer que se a criança pega uma Ed. Infantil que não é tão boa, ele pode não se sentir tão bem nas outras áreas, nos outros cursos (séries???). Mas se você faz um trabalho bem feito na Ed. Infantil, a criança vai ter aquele prazer de aprender. As vezes eu digo assim: - Meus meninos são ótimos! Meus meninos são ótimos!
Meus meninos, os alunos da minha sala eles são bom. Eu trabalho muito com eles, procuro que eles saibam o que eles estão fazendo.*

Pesquisadora: E no currículo da Ed. Infantil, o que você acha que é fundamental? O que não pode faltar na rotina de Ed. Infantil?

V: *Tem muita coisa que eu acho importante. Primeiro, nos temos a parte da acolhida, que eu acho isso certo, que é a parte da socialização. Depois a gente sobe e eu faço a minha rodinha. A minha rodinha é uma coisa que eu faço toda vida! Aí eu canto, pergunto, eles dizem alguma coisa, eles relatam alguma coisa... Então, tem coisas que não podem deixar de acontecer numa rodinha... Aí mesmo ali, quando eu termino minha rodinha, eu já coloco eles (alunos) de uma maneira para que eles possam ver o que tem no quadro. Porque também eu acho importante eles terem conhecimento. Eu não vou exigir que eles saibam dali tudo, mas que eles tenham conhecimento para que quando eles chegarem no primeiro ano eles já conheçam, ou pelo menos já ouviu falar que existe uma letra, que existe alguma coisa importante que ele vai precisar daquilo que ouviu na Ed. Infantil. Então eu gosto muito de trabalhar com numerais, pinturas, eles pintam muito e eu acho muito bom porque desenvolve muito a coordenação motora. [A professora fala de um episódio sobre a interação de duas crianças em uma atividade de pintura]. Então, assim, a criança ela também já tem a sua personalidade dela, ela já conhece muita coisa. Criança de Ed. Infantil que mora em periferia, de escolas municipais, ela tem muita maturidade. Eu ensinei pouquíssimo em escola particular. E a gente percebe que as crianças da escola pública sabe se esforçar, sabe dizer: professora, me dê um apontador que eu quero apontar meu lápis. Elas vão ao banheiro. Quando é que uma criança de escola particular vai ao banheiro só? Então é isso, essas minhas crianças tem maturidade.*

3. O que você entende por INCLUSÃO ESCOLAR? Quais suas experiências acerca desse processo?

V: *Eu fiz um curso de inclusão. Muita gente disse que esse curso não valeu nada, mas pra mim valeu. Não sei se é porque quando eu vou pra um curso eu vou pra conseguir pegar o que eu puder, sabe, o que eu puder aprender...
Eu acho que a inclusão é muito válida até um ponto...*

Pesquisadora: O que você entende por inclusão escolar?

V: *Você diz no caso de crianças com problemas para frequentar a escola, ou melhor, problemas sociais, mentais... A inclusão nesse nível geral... Agora eu acho que uma criança, como apareceu uma menina aqui, que ela não tinha acompanhamento. A menina sentada numa cadeirinha, uma meninazinha completamente sem noção de nada. Eu acho que o nível dela, eu não me lembro como se classifica, mas era um retardamento seríssimo. Era uma criança incapaz de chorar quando estava com fome, incapacitada... Pronto! Era uma criança que só vegeta. Seríssimo o caso dela. Então, uma criança dessa eu não vejo como uma professora de Ed. Infantil de escola pública de ficar com uma criança dela. Porque a gente é sozinha, nós temos 25 crianças. Eu tenho 22 por causa da inclusão do Adrian. É incapaz de você ficar com aquela criança. Como é que você vai saber a hora de alimentar, a hora de fazer tudo... como é que você vai? Você tem que ser uma pessoa que tem que ter uma pessoa direta para ela, porque nós não podemos nos dedicar somente a uma pessoa. Você tem que atingir aquele mundo que tá ali perto da gente. Então tem que haver um determinado limite, até onde pode ser a inclusão. Eu não vou poder botar todo mundo incluso, porque não tem condição! Porque nós não temos ajuda, e também uma pessoa com um grau seríssimo a gente jamais vai poder atender aquela criatura, em nada! A mãe dessa menina persiste, persiste, mas não tem como! Então foi um caso que foi bom ela ter vindo pra gente poder dizer que nem todo caso seria importante para a inclusão.*

Pesquisadora: E com relação ao Adrian (seu aluno hiperativo)?

V: *O Adrian é uma criança hiperativa, mas ele fica ali muito bem. Mas se ele se irritar ele é capaz de quebrar. Até tem uma rachadura ali (aponta para o corredor da sua sala) que ele quebrou de tanta força, porque ele queria determinada coisa. Porque, assim, quando a mãe dele vem deixar ele não quer ficar. Quando ele vem com a irmã ele fica alegremente. Então ele irritado é uma coisa. E eu digo: “Adrian, fique aí e não se preocupe que quando você parar de chorar aí você me diga o que você quer que eu vou lhe atender”. Porque a gente tem que ter calma...*

Pesquisadora: Ele tem o diagnóstico? Toma remédio?

V: *Tem, ele tem uma carteirinha, ele tem tudo. Toma remédio.*

Pesquisadora: Você acha que o remédio influencia nas atitudes dele em sala de aula?

V: *Não... eu acho que não. As vezes tem dias, de vez enquanto ele chega e dorrrrrrrrrme. Eu tenho até um colchonete. Uma vez ele cochilou, quase caiu e eu o peguei. Mas não é pelo remédio não. A mãe dele disse que não. Ele dorme porque tem sono mesmo. Ele é hiperativo sim.*

Olha, você ver que ele não gosta de escrever, mas ele gosta de participar. Ele diz as letrinhas, ele chama os outros de burro (rsrs), e ele ensina as coisas certas. Quando ele vai pintar, ele diz ensinando pro outros “Não pode passar daqui, viu” (falando dos limites do desenho). Então, mas o caso dele não é sério né... É médio, mais ou menos... ou pouco o problema dele. Mas, eu já peguei um tempo desse o Geisiano, tem síndrome de Down, ele passou 3 anos comigo. Até hoje eu tava falando com a professora dele da manhã, que agora ele está de manhã. Aí ele ficava comigo, sabe. Ele chegou aqui sem

dizer uma palavra, mas depois ele já estava falando alguma coisa... Já o Adrian você observa que ele tem um problema de dicção. A mãe dele disse que ele tá no fonoaudiólogo.

Pesquisadora: Ele frequenta a sala multifuncional?

V: Eu não sei se ele frequenta a Vitória. (balança a cabeça, demonstrando dúvida)

Pesquisadora: Ah, mas lembremos que criança com hiperatividade não é clientela do AEE, né?

V: Eu acho que sim (balança a cabeça, demonstrando muita dúvida e desconhecimento desse atendimento).

Pesquisadora: A não ser que ele também tenha alguma deficiência, por exemplo, a intelectual.

V: Exato...e outra coisa, a Ed. Infantil não vai para a Vitória (professora especialista em AEE), só a partir da primeira série.

Pesquisadora: Mas por lei é garantido esse atendimento nesse segmento de ensino também.

V: Pois aqui não... Mas eu sou assim, quando eu percebo nas primeiras semanas de aula, quando eu vejo um menino e tenho dúvida de alguma coisa (faz expressão de estranhamento, surpresa...), quando eu observo aí o que é que acontece...eu pego e observo tudo lá direitinho. Se eu perceber alguma coisa que contraria o que a gente chama de normal aí eu digo “Vitória, dá uma olhadinha nesse menino aqui pra mim e depois você me diz o que acha...”. Aí muitas vezes ela faz isso. Ela faz tranqüilo. Mas tem tanta gente aqui com problema, que os da Ed. Infantil já fica de lado. (pesquisado toma a fala para explicar a forma de funcionamento do AEE, previsto na Política). Já o Adrian eu acho que ele nem precisa desse atendimento, até porque o nível de deficiência dele não é tão grande, principalmente o de deficiência intelectual.

Pesquisadora: Quais suas outras experiências com alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades? Como era a sua prática pedagógica com eles?

V: Sempre eu tenho um aluno assim, sabe. É o seguinte...no caso do menino com síndrome de Down, tudo que ele aprendia pra mim era uma glória (ela sorrir). Porque se eu colocasse uma cadeira na frente da porta, ele não conseguia passar para sair. Aí depois ele aprendeu a tirar a cadeira. Aí depois eu encostei a porta, aí ele não sabia abrir a porta. Aí depois ele aprendeu a abrir a porta, porque eu só a encostava. Aí pra mim no dia que ele aprendeu (faz gesto demonstrando ser um fato grandioso). Tudo que ele ia aprendendo, pra mim era vantagem. Outra coisa também: escrever. Alguma coisa que ele pegasse num lápis, que ele fizesse um risco (faz gesto)...eu dava assim uns desenhos grandes pra ele, né. Aí eu dizia “Vamos ver se você faz desse jeito assim, isso aqui é VERMELHO, pinta!” Aí ele dizia “MEMELHO!”. Ow...pra mim foi uma glória quando ele disse MEMELHO, ou seja, ele já sabia que era vermelho. Aí AZUL, ele dizia uma

coisa (um som) parecida com azul. Então quando ele ia se aproximando daquelas coisas, pra mim era uma aprendizagem.

Pesquisadora: E as atividades dele eram diferenciadas?

V: Não, eram não, ele participava igual aos outros. Todos participam iguais! (faz uma pausa e olha pra pesquisadora). Mesmo sendo com deficiência ele sempre participou igual. Também passou por mim uma meninazinha chamada Vitória, ela já era grandinha. Mas acontece que ela tinha vários problemas, sabe. E também ela não tinha acompanhamento em lugar nenhum. Aí a mãe queria só botar aqui (na escola). Aí a diretora pegou e falou que ela só ia ficar aqui se ela fizesse acompanhamento em outro lugar. Aí como a mãe não foi atrás de acompanhamento, aí aqui (na escola) ela não veio mais.

4. Na sua opinião, quais práticas pedagógicas atendem aos princípios da educação inclusiva?

V: Eu trabalho muito assim com materiais concretos. Então naquele material concreto a gente utiliza formas, cores, e eles (os alunos) sentam numa rodinha e também vai trabalhando a socialização. Então, dependendo do material que você vai usando, você vai usando n formas de haver uma aprendizagem deles.

Pesquisadora: Seriam atividades coletivas?

V: São. Aí se eles quiserem dizer alguma coisa em particular, eu vou a procura. Eu trabalho muito o coletivo e depois o individual. Eu acho o certo. Porque se eu for ensinar separadamente, eu não consigo. Porque primeiro que são muitos meninos. Eu acho que eu atinjo a aprendizagem de todos. Por exemplo, o Adrian, eu sempre procuro saber como ele está, se ele entendeu aquilo que eu estava ensinando. As vezes quando ele está fazendo uma tarefa eu vou e pergunto pra ele o que é que ele acha: “Adrian, o que é isso aqui? Você entendeu? Você vai trabalhar o quê aqui? O numeral 1, me diz qual é com o dedinho...”. Eu dou sempre um atendimento mais individualizado porque eu já dou o coletivo pros outros. Os outros eles pegam facilmente porque eles já estão acostumados a trabalhar assim. Eu já trabalho assim, então eles já se acostumaram aquele ritmo do coletivo e o individual é para alguma criança que não tenha aprendido. Então, tanto para ele (Adrian) como para qualquer outro. Porque as vezes tem uma criança que não ouve direito, ou estava brincando na hora, né, porque eles não vão ficar durinhos ali, né (rsrsrs). Aí tem o Igor José, ele é muito inteligente, aquele menino eu tenho assim um negócio muito especial por ele. Apesar dele não ter problemas (rsrs) mas ele tem um problema familiar muito sério. A mãe dele olha pro menino e diz “Menino, isso não presta não!”. Aí eu digo “Mulher, fala isso não, pois ele não me dá trabalho.” Aí ela diz “Eu não sei como ele não te dar trabalho, porque, mulher, esse menino pro demônio/satanás só falta um chifre e um rabo, e eu tenho certeza que ele já tem!”. A mãe diz isso na frente dele e na frente de todo mundo, acredita? Então, eu nunca disse pra mãe dele que ele não se comporta direito, pra quê? Se comigo o menino é bom, faz a tarefa, acompanha direitinho, mesmo assim ela diz que ele não presta, imagine se eu disser que o menino faz danoção!

Pesquisadora: E como é o acompanhamento da família?

V: *Minha filha, a parte da família é assim: nós temos uma clientela muito cheia de problemas (faz careta), muitos mesmo, que muitas vezes a gente tem que deixar pai e mãe de lado para ver o que pode resolver. É muito complicado...*

Pesquisadora: Os pais são presentes?

V: *São, na hora de brigar eles vem correndo! [A pesquisadora pergunta pela família do Adrian]. Eu nunca vi o pai do Adrian não. A irmã dele estuda aqui. E a mãe dele vem, mas não vem muito porque se ela vier ele chora. Mas quando eu mando bilhete dizendo que ela venha, ela vem. Quando a gente precisa ela vem. Mas eu não sei nem a situação que ela vive...*

A pesquisadora encerra a entrevista explicando o objetivo da mesma e quais serão os próximos procedimentos, principalmente aqueles relacionados a reflexão sobre a prática pedagógica da professora sujeito da pesquisa.

V: *É...a gente vive no mundo é para se orientar. As vezes você está certa de que está certa, mas quando você ver e reflete “Porque eu não faço desse jeito? Como seria?”. Aí você modifica, sabe. Eu não tenho problema pra mudanças, não, sabe. Eu tenho problema é pra ficar estagnada, eu ficar ali sentada, os outros passando, passando e eu ali só levando a poeira. Eu não quero isso não! Eu quero é ir pra frente!*

ANEXO 5: AUTORIZAÇÃO



AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, portador da identidade nº _____, autorizo fotografar e filmar meu (minha) filho(a) _____ durante a sua participação na pesquisa de mestrado intitulada *O desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil: a importância do acompanhamento sócio-construtivista na formação do professor*.

A pesquisa é desenvolvida pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC) com a autorização da Prefeitura Municipal de Fortaleza, e está sob a coordenação da mestranda *Anna Costa Fernandes* e estagiária *Aline Rodrigues Sampaio*.

As fotografias e filmagens serão utilizadas quando se fizer necessária a divulgação da referida pesquisa.

Autorização concedida:

Assinatura do responsável _____

Local/data/ _____