



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"**

**FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS  
CAMPUS MARÍLIA/SP**

**MARIA MADALENA MORAES SANT'ANNA**

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO  
PARA PROFESSORES DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE O BRINCAR**

**Marília - SP**

**2016**

**MARIA MADALENA MORAES SANT'ANNA**

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO  
PARA PROFESSORES DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE O BRINCAR**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP - Campus de Marília, para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira

Linha de Pesquisa: Educação Especial no Brasil

**Orientador: Prof. Dr Eduardo José Manzini**

Marília - SP

2016

## FICHA CATALOGRÁFICA

S232f

Sant'Anna, Maria Madalena Moraes.

Formação Continuada em Serviço para professores da Educação Infantil sobre o brincar / Maria Madalena Moraes Sant'Anna. – Marília, 2016.

166 f.; 30 cm

Orientador: Eduardo José Manzini

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2016.

Bibliografia: f. 137-150

1. Educação especial. 2. Educação de crianças. 3. Educação permanente. 4. Terapia ocupacional. I. Título.

CDD 371.9

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO PARA  
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE O BRINCAR**

Tese para obtenção do título de Doutora em Educação

**BANCA EXAMINADORA**

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Eduardo José Manzini - UNESP/Marília

2º Examinador: Profª Drª Vera Lúcia Messias Fialho Capellini - UNESP/Bauru

3º Examinador: Profª Drª Rita De Cássia Tibério Araújo - UNESP/ Marília

4º Examinador: Profª Drª Célia Regina Vitaliano - UEL/Londrina

5º Examinador: Profª Drª Luzia Iara Pfeifer - USP/Ribeirão Preto

**Marília, 23 de fevereiro de 2016.**

Dedico este estudo aos *Pais* e *Crianças* que, por diferentes motivos, compartilharam e compartilham suas necessidades e desejos, que me impulsionam a buscar caminhos na terapia ocupacional para a construção de um dia a dia em que sejam garantidas as vivências lúdicas, a lucidez e o desejo de viver.

## AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. **Eduardo José Manzini**, por aceitar orientar-me e por confiar em minhas ações inclusivas diante dos professores, possibilitando a realização deste estudo.

À **Francine Ferland**, pela disponibilidade em compartilhar suas pesquisas, fortalecendo meu desejo de ampliar as possibilidades de as crianças com deficiência terem as brincadeiras garantidas em seu cotidiano, por intermédio dos terapeutas ocupacionais.

Aos **Pais e Crianças** das CMEIs envolvidas, pela disponibilidade na participação, os quais autorizaram o compartilhamento de suas histórias e reforçaram a importância de, antes de tudo, conhecer as singularidades de cada criança, ponto de partida para qualquer proposta pedagógica.

Aos **Professores e Funcionários** da Secretaria de Educação do município envolvido neste processo. A disponibilidade nas trocas, em compartilhar suas experiências e, também, em dividir comigo suas atividades. Fizeram a diferença neste estudo.

Aos **Professores e Colegas** do programa de Pós-Graduação em Educação e do Grupo de Pesquisa Físicas e Sensoriais da UNESP de Marília, pelo aprendizado e constante troca de ideias e apoio. Grata por compartilharem seus conhecimentos.

À Prof. Dr<sup>a</sup> **Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau**, pelos ensinamentos transmitidos e por apresentar, incansavelmente, os caminhos metodológicos necessários na pesquisa em educação e a importância dos recursos tecnológicos.

À Banca Examinadora, Professoras Dr<sup>a</sup> **Vera Lúcia Messias Fialho Capelini**; Dr<sup>a</sup> **Rita de Cássia Tibério Araújo**; Dr<sup>a</sup> **Célia Regina Vitaliano**; Dr<sup>a</sup> **Luzia Iara Pfeifer**, pelas suas contribuições, que possibilitam um refinamento dos dados coletados neste estudo.

Aos profissionais, **Gustavo Junior, Maria Beatriz Pacca, Marcela Bigardi, Myuki Hirai**, por compartilharem comigo as incansáveis revisões.

Aos **Colegas do IAEPETEL**, aos **Terapeutas Ocupacionais** e demais **Professores** do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* Terapia Ocupacional: uma visão dinâmica em neurologia, pelas contribuições e aprendizagens compartilhadas.

Aos meus *pais* e às irmãs *Anésia* e *Dinah* (*In memoriam*), por terem acreditado, cada um de sua forma, em meus desejos e conquistas.

Aos meus irmãos *Dilma* e *Dionísio, Sobrinhos*, ao meu noivo *Mário* e seus *Filhos*, por compartilharem cotidianamente minhas histórias, conquistas, ganhos e perdas.

Aos *Amigos, Irmãos* que escolhemos na vida, por compartilharem vivências cotidianas, garantindo meu desejo de viver com lucidez.

**RESUMO**

---

## RESUMO

SANT'ANNA, M. M. M. *Formação continuada em serviço para professores da educação infantil sobre o brincar*. 2016. 166f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

O brincar e as brincadeiras na infância são atividades significativas para alcançar o processo de aprendizagem da criança e a atuação do professor com o público-alvo de Educação Especial na educação infantil deve ser realizada com parcerias colaborativas e reflexivas entre os profissionais da Saúde e Educação. Este estudo teve como objetivo elaborar uma Formação Continuada em Serviço para professores da Educação Infantil, para o ensino comum das escolares regulares do ensino público, focando as brincadeiras de crianças público-alvo da Educação Especial. Foram desenvolvidas estratégias que facilitaram a participação e o aprendizado nas brincadeiras propostas no planejamento pedagógico do professor, por meio do conhecimento de como esta criança brinca na escola e em sua casa, a partir de um Projeto Pedagógico individualizado (PPI), com ênfase na necessidade de garantir o espaço lúdico para este público-alvo no centro de educação infantil municipal (CMEI). Os procedimentos metodológicos foram baseados no Método Desenvolvimento, que envolveram quatro fases operacionais: 1) Análise do Contexto, 2) Concepção do Objeto, 3) Preparação e 4) Desenvolvimento. Na Fase Operacional 1, participaram três crianças, uma mãe e dois pais, uma auxiliar de supervisão, uma diretora, todos de uma mesma CMEI, e 34 professores de seis CMEI do município que atuavam com o público-alvo da Educação Especial, sendo identificada a percepção sobre o brincar, estratégias e recursos utilizados pelo professor para conhecer e mediar as capacidades e o interesse da criança em brincar, por meio de entrevistas e de filmagem da atuação do professor com as crianças nas brincadeiras em três contextos escolares: sala, pátio e com o brinquedo trazido de casa. Nas Fases Operacionais 2 e 3, participaram duas crianças, oito professores, uma auxiliar de supervisão e uma diretora. Foram usados os dados advindos da 1ª e 2ª entrevistas e dez filmagens iniciais da atuação da professora. Foi verificada a falta de estratégia da professora, inviabilizando o incentivo ao interesse e a redução da dispersão para melhorar o envolvimento nas brincadeiras. Na Fase Operacional 4, que correspondeu à Formação Continuada em Serviço, foi realizada a filmagem da atuação da pesquisadora junto à professora em sala, com reuniões, inicialmente, semanais e, posteriormente quinzenais, com as duplas de professoras das duas crianças. Na perspectiva de elaborar estratégias conforme as habilidades e as competências das crianças do público-alvo da Educação Especial desenvolveu-se o PPI para viabilizar a redução da assistência do professor e aumentar a participação das crianças nas brincadeiras. Concluiu-se que este modelo de Formação Continuada em Serviço, baseado nas necessidades individuais do público-alvo da Educação Especial, bem como sustentado no dia a dia do contexto escolar para alcançar um autogerenciamento do professor para a elaboração do Planejamento Educacional Individualizado, deve ser realizado em cinco etapas: 1) Conhecer a demanda do professor; 2) Identificar as necessidades do público-alvo da Educação Especial na perspectiva da família; 3) Atuar juntamente com o professor em sala nas atividades em que ele tenha dificuldade; 4) Elaborar um planejamento Pedagógico Individualizado a partir das competências das crianças; 5) Construir estratégias para as situações planejadas para facilitar o processo ensino-aprendizagem.

**Palavras-Chave:** Educação Especial. Educação Infantil. Formação Continuada em Serviço. Terapia Ocupacional.

**ABSTRACT**

---

## ABSTRACT

SANT'ANNA, M. M. M. In-Service Teacher Training Program for Teachers of Early Childhood Education. 2016. 166f. Thesis (Doctorate in Education) - Paulista State University - Faculty of Philosophy and Sciences, Marília, 2016.

Playing and types of play in childhood are meaningful activities for a child's learning process. A teacher's performance towards Special Education target audience in early childhood education should be done in collaborative partnerships with health and education professionals. This study aimed at developing an In-Service Training Program for Early Childhood Education teachers of public regular schools, focusing on the play of children in Special Education. Strategies facilitating the participation and the learning process in the plays stated in the educational planning book were developed using the information on how the child plays at school and at home, from an Individualized Education Program, emphasizing the need for a play area for that target audience in the municipal early childhood education center (Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI). Methodological procedures were based on the Development Method, which involved four operational steps: 1) Context Analysis, 2) Object Design, 3) Preparation, and 4) Development. Participants in Operational Step 1 were three children, a mother and two fathers, a supervisory assistant, one school principal, all of them from the same CMEI, and 34 teachers from six different CMEIs who worked with the special education target audience identifying the perception of the play, strategies and resources used by the teacher to understand and mediate child's capabilities and interests play, through interviews and video recording the teacher's performance with children while playing in three school contexts: in the classroom, during recess and playing with a toy brought from home. In the Operational Steps 2 and 3, participants were two children, eight teachers, a supervisory assistant and a principal. Data from 1st and 2nd interviews and ten first videos of the teacher's performance were used. Lack of strategy from the teacher was noticed, preventing the stimulus of children's interest and attention span to improve engagement in play. In Operational Step 4, which corresponded to the In-Service Training, a video of the researcher's performance with the teacher in the classroom and in meetings (initially weekly and later every two weeks) with both teachers of the two children was made. In order to develop strategies according to the abilities and skills of children in the target audience in Special Education, the IEP was developed to enable the reduction of a teacher's assistance to children and increase their participation in play. The study concluded that the In-Service Training Program, based on the individual needs of the target audience in Special Education and underpinned on a daily basis of the school context to meet a teacher's self-management on preparing the Individualized Education Program should be conducted in five steps: 1) Be familiar with the teacher's demands; 2) Identify the target audience's needs in special education from the family's perspective; 3) Act together with the teacher in the classroom on the activities he struggles with; 4) Develop an Individualized Education Program according to the children's skills; 5) Build strategies for situations designed to facilitate the teaching-learning process.

**Keywords:** Special Education. Childhood Education. In-Service Training Program. Occupational Therapy.

---

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1.</b>	Perfil dos professores envolvidos nas pesquisas.....	55
<b>Quadro 2.</b>	Caracterização das Fases Operacionais do Método Pesquisa Desenvolvimento .....	59
<b>Quadro 3.</b>	Fase Operacional 1: Análise do Contexto.....	65
<b>Quadro 4.</b>	Fase Operacional 2: Concepção do Objeto .....	69
<b>Quadro 5.</b>	Fase Operacional 3: Preparação.....	72
<b>Quadro 6.</b>	Fase Operacional 4: Desenvolvimento .....	76
<b>Quadro 7.</b>	Principais dificuldades das crianças, apontadas pelos professores.....	80
<b>Quadro 8.</b>	Narrativas dos vídeos das atividades iniciais realizadas pelas professoras .	82
<b>Quadro 9.</b>	Dificuldades nas brincadeiras iniciais filmadas com atuação das professoras .....	91
<b>Quadro 10.</b>	Resultado do SFA de abril de 2013 .....	95
<b>Quadro 11.</b>	Dificuldades relatadas pelas professoras nas 1ª e 2ª entrevistas .....	101
<b>Quadro 12.</b>	Falta de estratégia das professoras nas brincadeiras iniciais realizadas, filmadas pela pesquisadora .....	107
<b>Quadro 13.</b>	Resumo da atuação da pesquisadora em sala.....	108
<b>Quadro 14.</b>	Resultado do SFA inicial e final de 2013 .....	117

<b>Quadro 15.</b>	Reuniões com as professoras para Formação Continuada em Serviço.....	119
<b>Quadro 16.</b>	Assuntos e estratégias discutidas nas reuniões com as professoras.....	120
<b>Quadro 17.</b>	Brincadeiras filmadas com atuação da professora ao final da pesquisa .....	127
<b>Quadro 18.</b>	Pontos Positivos da Formação Continuada em Serviço.....	129

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>ANPEd</b>	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
<b>AS</b>	Auxiliar de Supervisão
<b>CEI</b>	Centro de Educação Infantil
<b>CETO</b>	Centro de Estudos de Terapia Ocupacional
<b>CMEI</b>	Centro Municipal de Educação Infantil
<b>CNE/CEB</b>	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
<b>D</b>	Diretora
<b>DF</b>	Deficiência Física
<b>DI</b>	Deficiência Intelectual
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>EI</b>	Educação Infantil
<b>EIP</b>	Entrevista Inicial com os Pais
<b>GT15</b>	Grupo de Trabalho 15
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>P</b>	Professor(a)
<b>PAC</b>	Programa de Aceleração do Crescimento

<b>PEI</b>	Planejamento Educacional Individualizado
<b>PM</b>	Professora Matutino
<b>PM1</b>	Professora Matutino, assistência e adaptações totais
<b>PM2</b>	Professora Matutino, assistência e adaptações moderadas
<b>PM3</b>	Professora Matutino, assistência e adaptações mínimas
<b>PM4</b>	Professora Matutino, nenhuma assistência ou adaptação
<b>PPI</b>	Projeto Pedagógico Individualizado
<b>PSM</b>	Professora de Saulo Matutino
<b>PSV</b>	Professora de Saulo Vespertino
<b>PV</b>	Professora Vespertino
<b>PV1</b>	Professora Vespertino, assistência e adaptações totais
<b>PV2</b>	Professora Vespertino, assistência e adaptações moderadas
<b>PV3</b>	Professora Matutino, assistência e adaptações mínimas
<b>PV4</b>	Professora Matutino, nenhuma assistência ou adaptação
<b>SFA</b>	<i>School Function Assessment</i>
<b>TGD</b>	Transtornos Globais do Desenvolvimento
<b>UNESP</b>	Universidade Estadual de São Paulo

## SUMÁRIO

### APRESENTAÇÃO

<b>1.</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>26</b>
1.1	Propostas curriculares para a educação infantil no Brasil .....	26
1.2	O brincar e as brincadeiras da infância .....	30
1.3	A inclusão do público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil .....	32
1.4	Formação Continuada em serviço para o professor da Educação Infantil com o público-alvo da Educação Especial .....	35
1.5	Planejamento Educacional Individualizado (PEI) .....	42
1.6	Parcerias entre os profissionais da saúde e da educação .....	44
<b>2.</b>	<b>OBJETIVOS .....</b>	<b>49</b>
2.1	Objetivo geral .....	49
2.2	Objetivos específicos .....	49
<b>3.</b>	<b>MÉTODO .....</b>	<b>51</b>
3.1	Local .....	53
3.2	Participantes .....	53
3.3	Fases operacionais da pesquisa.....	57
3.3.1	Fase Operacional 1: Análise do contexto .....	61
3.3.1.1	Local .....	61
3.3.1.2	Participantes .....	61

---

3.3.1.3	Período de realização e material .....	61
3.3.1.4	Instrumentos de avaliação utilizados .....	62
3.3.1.5	Procedimentos para coleta .....	62
3.3.2	Fase Operacional 2: Concepção do objeto .....	66
3.3.2.1	Local .....	66
3.3.2.2	Participantes .....	66
3.3.2.3	Período de realização e material .....	67
3.3.2.4	Procedimentos .....	67
3.3.3	Fase Operacional 3: Preparação .....	70
3.3.3.1	Local .....	70
3.3.3.2	Participantes .....	70
3.3.3.3	Período de realização e material .....	70
3.3.3.4	Procedimentos .....	71
3.3.4	Fase Operacional 4: Desenvolvimento .....	72
3.3.4.1	Local .....	73
3.3.4.2	Participantes .....	73
3.3.4.3	Período de realização e material .....	73
3.3.4.4	Instrumentos de avaliação utilizados .....	73
3.3.4.5	Procedimentos .....	74
3.4	Análise dos dados .....	77

---

<b>4.</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>	<b>79</b>
4.1	Fase Operacional 1: Análise do contexto .....	79
4.1.1	Percepção dos professores sobre suas dificuldades no brincar com o público-alvo da Educação Especial .....	79
4.1.2	Estratégias e recursos utilizados pela professora para conhecer e mediar as capacidades e o interesse da criança em brincar.....	96
4.2	Fases operacionais 2 e 3: Concepção do objeto e preparação .....	100
4.2.1	Dificuldades e facilidades na elaboração e execução das estratégias para facilitar o brincar apresentadas na execução das brincadeiras propostas no semanário .....	100
4.2.2	Instrumentos de avaliação utilizados por profissionais da saúde associados aos instrumentos de avaliação pedagógicos utilizados pelas professoras.....	110
4.3	Fase operacional 4: Desenvolvimento .....	111
4.3.1	Saúde e educação: Contribuições da terapia ocupacional .....	111
4.3.2	Formação Continuada em Serviço: Análise das dificuldades.....	115
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>133</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>138</b>
	Apêndice A. Parecer de Aprovação do Comitê de Ética .....	152
	Apêndice B. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para professores, supervisoras, diretora .....	153
	Apêndice C. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Pais .....	154
	Apêndice D. Roteiro de Entrevista com os Professores .....	155
	Apêndice E. Caderno de Conteúdo .....	156

---

Anexo A.	Evolução do Comportamento Lúdico .....	158
Anexo B.	Roteiro de entrevista com diretor e auxiliar de supervisão .....	159
Anexo C.	Entrevista Inicial com os Pais (EIP) - Versão 2 .....	160
Anexo D.	<i>School Function Assessment (SFA)</i> .....	164
<b>NORMAS ADOTADAS</b>	.....	166

## **APRESENTAÇÃO**

---

## APRESENTAÇÃO

Em 1982, iniciei minhas atividades como terapeuta ocupacional, atuando nos diferentes contextos sociais que a profissão demandava. Conteí com mestres que me permitiram trabalhar pensando nas atividades do dia a dia que as pessoas, com problemáticas diversas, estavam impossibilitadas de executar em suas singularidades.

Essas atividades, que focam o desempenho ocupacional, estavam presentes quando atuei em hospital psiquiátrico durante dez anos, atendendo pessoas com deficiência intelectual, adolescentes e adultos que, por diferentes motivos, passavam por problemas psíquicos que os excluía socialmente. Pude perceber que pensar separadamente em componentes motores, cognitivos, sensoriais para intervir com esse público não atingiria o contexto social por eles vivido.

Em 1992, com atendimento exclusivamente no consultório, a atuação com crianças adquiriu um volume significativo, sempre buscando o desempenho ocupacional desse público, pessoas em situação de deficiência, com limitações claras de autonomia.

Em 1997, inicio a formação do Centro de Estudos de Terapia Ocupacional (CETO), para aprofundamento de conceitos teóricos e práticos sobre a clínica da terapia ocupacional.

Na época, o foco das minhas intervenções na atividade dentro do desempenho ocupacional de uma criança com deficiência já estava no brincar. Meus questionamentos aumentavam, as famílias dessas crianças começavam a fazer parte da minha clínica, e a busca por espaços em escola especial, sala especial, escola regular começava a acontecer.

O hábito de registrar minha atuação em fotos e vídeos, para compor com os pacientes as suas histórias, foi rapidamente aprendido e esses registros começaram a ajudar-me a refletir sobre minha atuação e verificar o que deixava de fazer, tentando responder o motivo pelo qual as crianças com deficiência brincavam pouco: seria função do terapeuta ocupacional brincar com as crianças?

Ao encontrar Francine Ferland, que apresentou sua pesquisa iniciada em 1994 no Canadá, constatei que partilhávamos a mesma preocupação: a necessidade de os terapeutas ocupacionais focarem no brincar das crianças, pois a falta dessa atividade poderia ser desencadeadora de problemas emocionais que obstruiriam o desenvolvimento motor, cognitivo e sensorial. Com uma explicação teórica mais sólida para minhas intervenções, recebo em minhas mãos uma obra toda em francês, sobre o brincar e sobre a família de crianças com deficiência a ser desvendada.

Compartilhar sempre foi meu hábito; dessa forma, iniciei o mestrado para viabilizar o acesso desse material de Francine Ferland de uma forma mais sistemática aos terapeutas ocupacionais, por meio da tradução de duas obras “O Modelo Lúdico” (FERLAND, 2006) e “Além da Deficiência Física ou Intelectual” (FERLAND, 2009). Além disso, a adaptação transcultural dos instrumentos de avaliação do comportamento lúdico foi disponibilizada aos profissionais que se interessavam pelo tema brincar (SANT’ANNA; BLASCOVI-ASSIS; MAGALHÃES, 2008; 2015; SANT’ANNA et al., 2015).

Paralelamente aos estudos, os pacientes da minha clínica foram inseridos na Educação Infantil em escolas privadas. Assim, novos mestres, pedagogos e psicopedagogos das escolas iniciaram o compartilhamento de seus conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil e as propostas escolares. No entanto, a questão sobre como brincar com as crianças com deficiência continuava.

Consequentemente, nasceram minhas parcerias com os professores. Adaptando, individualmente, os currículos de cada criança conforme a sua capacidade, construíamos as possibilidades de aprendizagem. Assim, a partir da década de 90, iniciaram-se as orientações em minha prática clínica para a elaboração dos PPI.

Para continuar minha formação acadêmica, em 2012, iniciei meu doutorado no programa de Pós-Graduação em Educação, linha educação especial dessa universidade, buscando saber se os professores da rede municipal conseguiam fazer com que as crianças, incluídas na Educação Infantil, brincassem e como essa atividade era realizada.

Por conseguinte, adveio a necessidade de pesquisar como esses professores brincavam com as crianças público-alvo da Educação Especial incluídas na rede municipal, já que, em algumas escolas privadas, havia conhecimento e experiência de como subsidiar a formação em serviço dos professores envolvidos na atividade de brincar, tanto pela minha prática quanto no estudo sobre a percepção do professor sobre as brincadeiras no parque de crianças da Educação Infantil com necessidades educacionais especiais em processo de inclusão escolar (SANT'ANNA; VOSGERAU; MANZINI, 2013). Assim, originou-se nosso problema de pesquisa: como implantar uma Formação Continuada em Serviço para que os professores da Educação Infantil, que atuavam com o público-alvo da Educação Especial, pudessem elaborar estratégias para facilitar a participação e o aprendizado nas brincadeiras com as crianças?

Portanto, este estudo objetivou, a partir da elaboração de uma proposta de Formação Continuada em Serviço para o professor da Educação Infantil, atuar com o público-alvo da Educação Especial nas brincadeiras, e subsidiar os professores com estratégias individualizadas para permitir que a criança vivencie as brincadeiras, quando as estratégias ofertadas para o grupo forem insuficientes.

Este estudo foi composto por cinco partes, incluindo-se esta Apresentação. A primeira foi constituída da Fundamentação Teórica elaborada por meio de revisão bibliográfica do conteúdo de base para a compreensão do estudo.

A segunda parte correspondeu ao Objetivo Geral e aos Específicos, deste estudo, desenvolvidos a partir da questão central, que conduziu a quatro questões:

- Como o professor identifica as necessidades educacionais do público-alvo da Educação Especial em sua sala?
- Como o professor da Educação Infantil planeja e executa as brincadeiras do público-alvo da Educação Especial?
- Quais as estratégias que o professor utiliza e as dificuldades que encontra para mediar as brincadeiras do público-alvo da Educação Especial?
- Conhecer o brincar dessas crianças pelo referencial dos pais pode facilitar a mediação das brincadeiras na escola pelos professores?

Na terceira parte, descreveu-se o Método de pesquisa utilizado para o desenvolvimento da Formação Continuada em Serviço. Neste estudo qualitativo, optou-se pelo Método Desenvolvimento (VAN DER MAREN, 1996), estruturado em quatro fases operacionais para se desenvolver o objeto de estudo: 1) Análise do Conteúdo; 2) Concepção do Objeto; 3) Preparação e 4) Desenvolvimento.

A quarta parte apresentou os Resultados e Discussões originadas das quatro fases operacionais, para o desenvolvimento da proposta de Formação Continuada em Serviço. A quinta parte correspondeu às Considerações Finais, como resposta aos objetivos deste estudo, seguida das referências utilizadas, dos apêndices e dos anexos.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

---

# 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

## 1.1 Propostas curriculares para a Educação Infantil no Brasil

As propostas curriculares devem ser sustentadas em concepções que garantam a qualidade dos contextos de educação de infância, a qual é baseada em interações que devem ocorrer entre professores e crianças. A *National Association for the Education of Young Children*, desde 1996, discute os significados das decisões políticas na formação da criança na idade pré-escolar, apontando quatro normas para as práticas dos professores para essa faixa etária: planejamento curricular; interação adulto-criança; interação entre a família e a proposta curricular; avaliação do desenvolvimento da criança, para disponibilizar o brincar e garantir seu desenvolvimento socioemocional. A atuação do professor, a cada dia, torna-se mais centrada na garantia da qualidade das interações entre educadores e crianças. As propostas curriculares, asseguram a importância do uso de tecnologia assistiva para as crianças público-alvo da Educação Especial para facilitar o processo de aprendizagem (NATIONAL ASSOCIATION FOR THE EDUCATION OF YOUNG CHILDREN, 2009).

Sabe-se que, desde 1988, por meio da Constituição Federal, o direito de a criança ser atendida na Educação Infantil é assegurado e reforçado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) baseado, inicialmente, em cuidados, estruturando, de forma gradual, propostas para o cuidar e o educar em busca de parcerias na relação família e escola, na perspectiva de formar cidadãos saudáveis (BRASIL, 1990, 1995).

Em 1996, a Lei nº 9.394 das Diretrizes e Bases da Educação, especificamente em seu artigo 58, definiu a oferta de Educação Especial, como um dever constitucional do Estado, tendo seu início na faixa etária de zero a seis anos, durante a Educação Infantil. O artigo 59 assegurou a necessidade de adequar-se os sistemas de ensino para garantir currículos, métodos, técnicas, recursos educativos, organizações específicas, professores especialistas e professores capacitados. Dessa forma, a Educação Infantil, considerada a primeira etapa da Educação Básica, tem o intuito de atender a criança em seu desenvolvimento integral nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, iniciando a sua inserção no processo de ensino brasileiro, assegurando atividades lúdicas para a evolução da aprendizagem, sustentada

na prioridade de possibilitar que as crianças, nessa etapa de vida, vivenciem as brincadeiras fundamentais e específicas para o seu desenvolvimento. Em 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 11.274, em seu artigo 2º, alterou a organização por faixa etária da Educação Infantil, englobando crianças de 0 a 5 anos, sendo nomeado como creche o grupo de 0-3, e como pré-escola as de 4 a 5. A partir de 2016, foi considerada obrigatória a matrícula de toda criança a partir dos quatro anos de idade (BRASIL, 1996, 2006, 2009a).

Em 1998, foi apresentado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, integrando a série de documentos dos Parâmetros Nacionais Curriculares. Essa etapa foi considerada transitória, pois se buscou uma ação integrativa que incorporasse os cuidados essenciais da criança e suas brincadeiras. Em 2008 o MEC definiu a Política Nacional de Educação Infantil, com indicação de diretrizes, proposições, metas e estratégias, salientando que esta etapa deve pautar-se entre o cuidado e a educação. Por meio da Resolução nº 5/2009, artigo 5º, § 2º, o MEC fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil com documentos norteadores para a implementação da Política Municipal de Educação Infantil. Em 2010, o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Básica apresentaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em um projeto político-pedagógico, na tentativa de direcionar uma estrutura de base para essa etapa da educação das crianças. Após essas diretrizes, as legislações estadual e municipal tiveram que se reorganizar e reestruturar a proposta da educação propiciada em creches e pré-escolas, envolvendo a faixa etária de 0 a 5 anos (BRASIL, 1998; 2008a, 2009a, 2010).

Dentre as finalidades das propostas pedagógicas apresentadas nas diretrizes, verifica-se a necessidade de garantir à criança o acesso às brincadeiras, bem como assegurar que as práticas pedagógicas tenham como eixo norteador as interações e a brincadeira, uma vez que possibilitam situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar (BRASIL, 2010).

As brincadeiras são definidas como as atividades de base propostas para a infância, por meio das quais ocorrem caminhos eficazes para o processo de aprendizagem escolar. Um dos eixos norteadores nas diretrizes curriculares da proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil é a de garantir à criança o acesso à brincadeira (BRASIL, 2010).

---

O Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por meio do Censo Escolar sobre a Educação Infantil no Brasil de 2014, constatou 1.151.930 crianças matriculadas em período integral na creche e 351.338 em período integral na pré-escola. Desse total, com referência à Educação Especial, 0,4606%, (5.306) correspondia às crianças da creche e 0,8493% (2.984) às crianças da pré-escola, respectivamente (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP], 2014).

A situação atual das crianças brasileiras continua fragilizada; existem muitas excluídas da Educação Infantil, independentemente de sua condição. Ademais o número de vagas ofertadas é inferior ao número de crianças que precisam de uma escola propícia, com espaços adequados que possibilitem atividades pedagógicas, lúdicas, esportivas, com alimentação e higiene apropriadas. Mesmo com programas da Proinfância, garantidos pelo Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), a falta de espaços adequados para as crianças de 0 a 5 anos ainda é muito grande. Entre 2007 a 2014, foram construídas 2529 creches e pré-escolas, quando a expectativa era a da construção de 3000 creches e pré-escolas, somente entre 2013 e 2014, por meio desses projetos (BRASIL, 2007, 2012).

Para subsidiar a demanda, há necessidade urgente de mais investimento público, não somente nas estruturas físicas, mas na formação dos professores que assumirão a educação prioritária do ser humano, a qual, garantirá o direito da apropriação das maiores qualidades humanas registradas a partir de situações vividas coletivamente (MELLO, 2007).

Os professores da Educação Infantil são os responsáveis por propiciar qualidade nas vivências das brincadeiras, cujo momento é a essência do processo de cuidar, ensinar e aprender. A aprendizagem vivida durante a Educação Infantil é a sustentação para a formação do indivíduo, pois se sabe que aprendizado na vida ocorre de acordo com as situações e as relações construídas desde o nascimento (CAPELATTO, 2007; VYGOTSKY, 2007).

A infância é a fase de constituição do sujeito, em que acontece o seu desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social, resultando em um cidadão atuante na sociedade, a partir dessa construção. Portanto, existe a urgência da união da qualidade de trabalho e da quantidade de espaços ofertados pelos governos federal, estadual e municipal para assegurar a educação das crianças brasileiras. É na Educação Infantil que a criança tem o primeiro contato

com uma instrução formal, com a proposta de complementar as competências recebidas da família e da sociedade (CAPELATTO, 2007; INEP, 2014).

É fundamental identificar como e quanto a qualidade da Educação Infantil oferecida às crianças influencia em seu desenvolvimento, quais fatores envolvem os cuidados com espaço físico, mobiliários, pessoais, propostas pedagógicas e as atividades que todos esses fatores desencadeiam, assim como o relacionamento com os pais. Para a obtenção da qualidade, necessita-se uma visão geral do que é proporcionado para a criança para viabilizar a identificação dos pontos negativos e positivos (OLIVEIRA, 2008).

As abordagens pedagógicas, propostas na literatura pesquisada, indicam que se deve proporcionar atividades lúdicas, bem como a elaboração de práticas educativas centradas nas necessidades individuais. Portanto, se espera que o professor adquira, em sua formação, conhecimentos básicos sobre o brincar e a respectiva forma de mediação, usando estratégias adequadas às necessidades de cada criança, criando procedimentos para evitar os isolamentos e as segregações, visíveis em muitas atividades escolares (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999; NAVARRO; PROSDÓCIMO, 2012).

As propostas pedagógicas para a Educação Infantil sustentadas nas Diretrizes Curriculares e em pesquisas apresentadas na literatura nacional pesquisada indicaram que a articulação da criança, a sua família, a comunidade, a cultura devem ser periodicamente revisadas, acompanhando as descrições atuais sobre o desenvolvimento infantil. O professor deve exercer o papel de mediador do acesso da criança à cultura e à sua própria vida, por meio do planejamento cuidadoso de suas atividades e intervenções, respeitando as características individuais da criança. Por isso, a Educação Infantil necessita de profissionais competentes que possuam as habilidades necessárias para conduzir suas propostas, de acordo com as especificidades da faixa etária de zero a cinco anos (MELLO; LUGLE, 2014; OLIVEIRA, 2007; ROCHA, 2013).

## 1.2 O brincar e as brincadeiras na infância

O brincar é um tema complexo muito estudado em diferentes campos da ciência. Muitas definições e teorias são apresentadas, marcando a sua importância, a evolução do comportamento lúdico, as fases da criança e os tipos de brincadeiras que desempenha, para alcançar o ponto mais elaborado das brincadeiras com mais regras e mais competitividade, em torno dos seis anos de idade (PIAGET, 1971; WINNICOTT, 1975; BROUGÈRE, 1998; FERLAND, 2003, 2006; VYGOTSKY, 2007).

É um conjunto de atividade humana, que necessita de aprendizagem, com influência do processo cultural. Ao brincar, a criança precisa de seu mundo interno e de significação social; a brincadeira é caracterizada a partir do modo e do estado de espírito de como se brinca, do respeito às diferenças culturais, e da história de vida que carrega consigo (BROUGÈRE, 1998).

O brincar é uma ação lúdica e subjetiva que possibilita a interação do prazer, da curiosidade, do senso de humor e da espontaneidade, observado a partir de uma escolha livre e da qual não se aspira nenhum resultado específico (FERLAND, 2003, 2006).

Foi caracterizado, também, como uma atividade cotidiana e fundamental para o desenvolvimento e educação da criança. Por intermédio de brincadeiras, a criança tem a oportunidade de exercitar suas funções psicossociais, experimentar o novo, buscar conhecer o mundo, expressando a forma que pensa, organiza e constrói a sua realidade (BRACCIALLI; MANZINI; REGANHAN, 2004; POZAS, 2014).

Verificou-se, igualmente, na estratégia escolar, como uma possibilidade de aproveitar a motivação da criança, colaborando no processo de aprendizagem, destacando-se que, muitas vezes, o meio escolar encontrava dificuldades de aplicar o brincar adequadamente, sendo considerado, ainda, como uma atividade com um fim em si mesmo, obtendo o prazer de brincar pelo brincar (CORDAZZO; VIEIRA, 2007).

Dessa forma, observa-se que o tema do brincar é sugerido como um lugar de encontro, no qual se possibilita a continuidade do desenvolvimento emocional, abrindo caminhos para um viver criativo. Esse brincar é compreendido como uma atividade cotidiana

---

espontânea, subjetiva, para ser compartilhada, centrada na criatividade e apoiada na atitude, interesse e ação para que, realmente, possa ser vivenciada (WINNICOTT, 1975; FERLAND, 2002, 2004; 2005; 2006; TAKATORI, 2003; 2010; 2012).

O diálogo entre crianças e professor, na Educação Infantil, acontece de diferentes formas e muitas das dificuldades no momento de brincar são evidentes, podendo ocorrer com variadas modalidades de brincadeiras em seu cotidiano. Isso sugere que, no momento de propor brincadeiras em seus planejamentos, a necessidade de conhecer as competências individuais da criança e o desenvolvimento sequencial do comportamento lúdico são prioritários, principalmente para evitar os frequentes isolamentos de crianças incapazes de brincar, as quais necessitam, essencialmente, da percepção e da mediação do professor para que o seu desenvolvimento aconteçam possibilitando que brinquem (ZABALZA, 1998; BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999; BRASIL, 2010).

Para facilitar a mediação, bem como conhecer a evolução do comportamento lúdico na criança, três elementos são fundamentais para que a criança possa brincar: o interesse lúdico, a atitude lúdica e a ação — componentes essenciais do desenvolvimento motor, intelectual, sensorial e emocional (FERLAND, 2006).

A Evolução do Comportamento Lúdico (ANEXO A), sustentada nos conceitos do interesse lúdico, bem como no desenvolvimento dos componentes da ação e a atitude lúdica descreve o comportamento lúdico para a criança na pré-escola em três fases: (a) Estimulação das respostas sensoriais; (b) Viabilização da exploração e da manipulação dos objetos e do espaço; (c) Utilização funcional e não convencional do brinquedo, conduzindo à aquisição de um repertório lúdico pessoal (FERLAND, 2006; SANT'ANNA et al., 2015).

O professor deve priorizar o conhecimento de como esse comportamento lúdico instala-se na criança e como se apresenta nas diferentes etapas do desenvolvimento; pois, somente após esse conhecimento solidificado, capacitar-se-á a planejar para que a criança consiga desfrutar as brincadeiras esperadas para cada etapa de sua evolução (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999).

É fundamental o conhecimento das habilidades das crianças nas brincadeiras, também a partir da perspectiva dos pais, para conhecer as situações que os familiares propiciam na vivência em casa, num momento que seja reservado para brincar. O comportamento em casa, na comunidade, as brincadeiras que gostam, as evoluções, o que apreciam fazer, como se organizam cotidianamente, são informações essenciais para se compartilhar entre família e professor, valorizando essa parceria (FERLAND, 2009; BRANDÃO; FERREIRA, 2013).

Nos momentos em que a criança brinca, a partir de seus desejos, interesses e atitudes lúdicas, e realiza brincadeiras decorrentes de sua imaginação, cria-se a oportunidade de vivências que possibilitam expressar seu sentimento e imitar a realidade, além de garantir etapas fundamentais para seu desenvolvimento humano (TAKATORI, 2003; 2010; 2012; ZANLUCHI, 2005).

### 1.3 A inclusão do público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil

A educação inclusiva considera que todas as crianças, independentemente de suas condições, têm direito à educação em escolas comuns do ensino regular, essa prática da educação inclusiva internacionalizou-se, por meio de iniciativas de organizações governamentais e não governamentais que se propuseram a combater as condutas segregacionistas de educação (PACHECO; EGGERTSDÓTTIR; MARINÓSSON, 2007).

Com base nas reflexões existentes desde 1961, sobre o atendimento educacional às pessoas com deficiência, e na formulação das políticas públicas da educação inclusiva vigente no Brasil, acredita-se ser fundamental refletir sobre a Formação Continuada em Serviço dos professores para esse transcurso de construção de escolas inclusivas, cuja proposta é a de garantir o direito do público-alvo da Educação Especial em usufruir de espaços escolares, sustentada em princípios democráticos e igualitários para que esse aprendizado acadêmico, dentro de uma diversidade, aconteça focando em práticas que incluam adaptações necessárias para o processo de ensino-aprendizagem, sem descontextualizar as atividades do público-alvo da Educação Especial dos demais colegas da sala (BRASIL, 2008b; 2011; GLAT; PLETSCHE, 2012).

---

Embasada na legislação do Ministério da Educação e na legislação brasileira, que garante o acesso do público-alvo da Educação Especial, descrito no Artigo 2º do Decreto 7.611/2011, a escola comum do Ensino regular deve garantir a inclusão dos serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir a escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, lembrando que esse público a cada dia torna-se mais presente na rotina da Educação Infantil (BRASIL, 2011).

A Educação Infantil deve ser a porta de entrada para a proposta de uma escola inclusiva, pois é marcada pela possibilidade da ampliação de aquisições a partir das interações entre as crianças, experimentando uma convivência estruturada com atividades lúdicas, prazerosas, em que o desenvolvimento afetivo e educacional deve ser respeitado, facilitando a sua aprendizagem. Para isso, um dos fatores prioritários fundamentais para o seu desenvolvimento e efetivação da relação Educação Infantil e Educação Especial, é a possibilidade de dispor de investimentos políticos claros. Considerando-se a fragilidade dessa etapa da Educação Básica para subsidiar todas as crianças, é necessária a qualificação dos profissionais da Educação Infantil, por meio de uma formação continuada (PINTO; GÓES, 2006; SIAULYS, 2006; VITTA; VITTA; MONTEIRO, 2010; BAPTISTA, 2011; BRANDÃO; FERREIRA, 2013).

O subsídio a essa formação por diversas áreas de atuação profissional fortalece, principalmente, a parceria educação-saúde para auxiliar no enfrentamento das dificuldades que os professores enfrentam em seu dia a dia, viabilizando a elaboração e o desenvolvimento do acesso e das estratégias pedagógicas, de acordo com o ritmo do público-alvo da Educação Especial em suas atividades escolares, para a concretização da aprendizagem. Essas parcerias já foram descritas e sua eficácia comprovada (JURDI; AMIRALIAN, 2006; TOYODA et al., 2007; MENDES, 2008; PELOSI, 2008; VITTA; VITTA; MONTEIRO, 2010; IDE; YAMAMOTO; SILVA, 2011; ROCHA; DELIBERATO, 2012a).

Para essa formação neste grau de ensino, as instituições sustentadas a partir do Referencial Curricular Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil propõem que os professores sejam aptos a participar de formações de diversas naturezas como, por exemplo, as realizadas por meio de reuniões e vídeos sobre o assunto proposto com vários profissionais. Dessa forma, como confirmam os estudos, as parcerias entre educação e saúde colaborariam na formação desses professores, focando estratégias para

---

assegurar-lhes maior segurança quando da realização das atividades que permeiam a inclusão do público-alvo da educação especial (BRASIL, 1998; 2009a; 2010; MELO; FERREIRA, 2009).

Sabe-se que as condições atuais de formação de professores para atuar em escolas inclusivas são insuficientes; pois, não raro, dependem de investimento pessoal e/ou institucional de formações paralelas que sustentam as estratégias pedagógicas escolhidas, evidenciando-se a necessidade de investimentos para a formação desses professores (ABRAMOWICZ; ROCHA; CUNHA, 2002).

Tanto na Formação Inicial como na Formação em Serviço, a ampliação das discussões sobre a atuação dos professores é necessária. Uma formação voltada para a organização e sistematização crítico-reflexiva, de sua atuação e de seus projetos pedagógicos é fundamental; pois, sustenta as propostas pedagógicas necessárias para cada aluno, viabiliza aos professores apoderar-se de “suas crenças e suposições em sua prática pedagógica”, permitindo a articulação da prática e da teoria, bem como possibilita que os problemas vivenciados cotidianamente sejam compartilhados e atendidos pela Formação Continuada em Serviço (NUNES et al., 1998; SILVA, 2007, p.16).

Portanto, a partir de uma demanda levantada pelo professor responsável pela criança público-alvo da Educação Especial, sobre como auxiliá-la na impossibilidade de participar das brincadeiras propostas no planejamento pedagógico de sua faixa etária, é necessário facilitar os encontros com seus colegas, bem como construir estratégias pedagógicas para subsidiar o processo de inclusão e facilitação das relações diárias da criança, obtendo-se uma evolução em seu comportamento lúdico, a partir dessas atitudes (ZORTÉA, 2007).

Deve-se instrumentalizar o professor, por intermédio de formações continuadas em serviço, partindo-se de suas reais necessidades, permitindo-o aplicar estratégias e recursos específicos para a demanda, bem como estruturar um Planejamento Pedagógico Individualizado (PPI) para que as crianças brinquem, de modo a facilitar as atividades lúdicas vivenciadas no período escolar. O profissional deve buscar conhecer o desenvolvimento das etapas do comportamento lúdico da criança, necessário para a realização da brincadeira, para que a criança brinque, e que se descubra como brinca em casa, assim como quais os recursos que possui, quais as características de suas brincadeiras, possibilitando o desenvolvimento

escolar do público-alvo da Educação Especial (VITTA; VITTA; MONTEIRO, 2010; SANT'ANNA; VOSGERAU; MANZINI, 2013).

A resistência e a impossibilidade para realização da inclusão concentram-se, principalmente, na dificuldade de proporcionar ambientes de aprendizagem, no despreparo profissional, na falta de apoio técnico e em sentimentos negativos sobre a prática na escola inclusiva. É preciso respeitar a capacidade de cada um, disponibilizar uma forma de aprendizagem em que as crianças aprendam conforme o seu ritmo de desenvolvimento e uma efetiva aproximação na relação família-escola, na tentativa de melhorar as lacunas existentes nessa relação (MACHADO; ALBUQUERQUE, 2012; BRANDÃO; FERREIRA, 2013; CHRISTOVAM; CIA, 2013).

#### 1.4 Formação Continuada em Serviço para o professor da Educação Infantil com o público-alvo da Educação Especial

Para refletir sobre a formação do professor da Educação Infantil, que tem em seu grupo o público-alvo da Educação Especial, é relevante pensar a partir do pressuposto de que esse professor possui formação básica que o habilita a educar as crianças em questão para garantir a qualidade de sua prática pedagógica. Sabe-se que a formação do professor é um processo contínuo e primordial para acompanhar as necessidades e prioridades de seus alunos durante a aprendizagem. Assim, propor uma Formação Continuada em Serviço permite o seu acesso à experiência, à reflexão e à crítica como eixo norteador de sua ação em sua prática pedagógica diária (OLIVEIRA, 2008; SANT'ANA, 2005; SILVA, 2007).

A atuação do professor na educação infantil parte de um planejamento preestabelecido, coerente, com objetivos claros para desenvolver as atividades, norteadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil. Esse planejamento deve ser construído com flexibilidade; pois, para a atuação do professor, é necessário considerar as variáveis do grupo, como por exemplo, o estado de saúde de uma criança que pode provocar alterações no tipo de atividade a ser desenvolvida naquele dia. Muitas vezes, essa flexibilidade deve produzir efeitos que

valorizam as singularidades das crianças (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999; BRASIL, 2010).

No planejamento do professor, é necessário manter um equilíbrio entre as atividades prioritárias do currículo e os espaços, nos quais a criança conquiste autonomia para decidir o que fazer, considerando o valor educativo da autonomia e da iniciativa própria da criança. A observação é a base para o processo de avaliação na construção de projetos pedagógicos, pois permite obter informações objetivas de cada criança, possibilitando o desenvolvimento de projetos curriculares mais eficazes (ZABALZA, 1998).

O planejamento pedagógico para o professor é uma ferramenta flexível e necessita de uma análise sobre o que se pretende, como se faz e como se avalia. É o pensamento estratégico do professor que permite enriquecer o planejamento pedagógico concretizado no momento da aula, com um conjunto de decisões rápidas e necessárias, que pode afetar o que se havia previsto, necessitando de modificações (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999).

A partir do planejamento do professor, as singularidades de cada criança devem ser valorizadas. Assim, as crianças público-alvo da Educação Especial, para terem acesso às atividades, necessitam do PPI, quando falham as estratégias propostas pelos professores, e o assessoramento de profissionais que conhecem as problemáticas desse público-alvo pode facilitar os cuidados e o processo de aprendizagem dessas crianças (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999).

Para a elaboração de PPI, por meio de assessoria profissional, a Formação Continuada propiciada durante a vida profissional do professor é fundamental. Essas formações incluem todo o conhecimento adquirido pelo professor após a sua graduação. Quando vivenciada somente em cursos externos à escola, pode inviabilizar o subsídio de toda a demanda desse professor. Portanto, é importante ampliar a Formação Continuada em Serviço com reflexões a partir da prática diretamente associada ao dia a dia (SILVA, 2007).

Esse assessoramento ao professor pode ser propiciado por intermédio de parcerias entre os profissionais da educação e da saúde, apresentando-se como Formação Continuada em Serviço, a qual deve criar sistemas eficazes e pertinentes, contextualizados nos reais problemas da escola, articulados com a relação entre teoria e reflexão sobre a prática dos

professores, bem como a perspectiva de que parcerias entre esses profissionais possibilitem desenvolver abordagens pedagógicas que facultem a problematização e a transformação, fundamentais para um pensamento crítico, reflexivo e articulador no seu cotidiano em serviço (SANT'ANA, 2005; SILVA, 2007).

A Formação Continuada em Serviço é sustentada em parcerias colaborativas com diversos profissionais, tanto da educação como da saúde, realizadas com base nos problemas vivenciados pelo professor e podem ser constituídas por meio de três modelos: reflexão sobre a ação; análise da prática pelo vídeo e consultoria colaborativa (KAMPWIRTH; POWERS, 2003; SCHÖN, 2000; TOCHON, 2002).

A reflexão sobre a ação é realizada segundo as experimentações, em que correntes de ações começam a se estabelecer e conduzem às reflexões e às críticas. As ações dos professores devem ser reflexivas e baseadas nas necessidades emergentes em seu dia a dia, buscando resoluções dos problemas pedagógicos vivenciados em sua sala de aula. No processo de uma reflexão na ação é necessária uma proposta de releituras da prática do professor, possibilitando o surgimento de novas relações do professor com o conhecimento científico-pedagógico (SCHÖN, 2000).

Dessa forma, o professor deve atuar como um profissional crítico-reflexivo, com capacidade de resolver e de tratar situações, muitas vezes adversas à aplicação de técnicas pré-estabelecidas, construindo novas maneiras de solucionar um problema permitindo atender às singularidades de seu aluno, contando com habilidades humanas que necessitam da capacidade de reflexão e da consciência de suas limitações e poderes (CONTRERAS, 2012).

A análise da prática pelo vídeo possibilita ao professor estudar a didática aplicada e ponderar sobre eventuais mudanças de estratégias pedagógicas em situações de dificuldade, colaborando para melhorar a compreensão de seu desempenho com uma proposta de motivação intrínseca construída de acordo com a dimensão comunicativa e reflexiva integrada em uma prática compartilhada e de trocas (TOCHON, 2002).

A Consultoria Colaborativa acontece a partir de parcerias que buscam discutir e implantar estratégias diferenciadas para a resolução de problemas, destinadas a propiciar melhor desempenho escolar da criança, sendo estabelecidas entre interlocutores da Saúde e

---

Educação, envolvendo, também, os pais, para atender de forma mais adequada às singularidades das crianças que, por algum motivo, necessitam de um PPI (KAMPWIRTH; POWERS, 2003; PEREIRA; MENDES, 2014).

Esse modelo de Formação Continuada em Serviço, segundo a demanda do professor, propõe subsidiá-lo dentro do processo de resolução de problemas, ocorrendo entre profissionais que têm como meta auxiliar na melhora do desempenho escolar de uma criança que apresente necessidades, facilitando a resolução de futuros problemas, melhorando a capacidade de agir dos profissionais envolvidos (KAMPWIRTH; POWERS, 2003)

Dessa forma, considera-se a Formação Continuada em Serviço, conforme os conceitos da Consultoria Colaborativa, um processo de resolução de problemas atuais do professor, em que o consultor disponibiliza um apoio ao professor para colaborar no desenvolvimento do processo educacional dos seus alunos, com ênfase em trabalho igualitário e não hierárquico, com a principal proposta de manter as competências de todos os envolvidos (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011).

Em relação à Formação Continuada em Serviço aos professores da Educação Infantil, é imperativo o aprimoramento da qualidade das brincadeiras, por meio de mediações mais adequadas às suas reais dificuldades vivenciada em escolas abertas para a diversidade, com propostas pedagógicas baseadas nessas necessidades e com meios que permitam ao professor executar as estratégias específicas para que a aprendizagem ocorra, por intermédio de uma escola inclusiva (EVANGELISTA, 2007; PELOSI, 2008; PRETO, 2009; ROCHA, 2010; TOMÉ, 2011).

No entanto, essa é uma tarefa difícil no contexto escolar. Existem muitas dificuldades na formação dos professores para habilitá-los a atuar em cenários da educação inclusiva, como, por exemplo, na percepção dos momentos em que é necessário o apoio para facilitar as interações entre as crianças; dispensar maior atenção às crianças em situações de brincadeiras livres, considerando-se que, sobretudo, esses momentos favorecem o isolamento e as interações negativas entre as crianças (MENDES, 2008).

Acredita-se que relacionar as vivências lúdicas de casa com as da escola, em uma proposta inclusiva, facilitaria ao professor conhecer melhor como essa criança brinca, do que

---

gosta, quais seus interesses e capacidades lúdicas e como é o acesso a materiais lúdicos, auxiliando nas brincadeiras espontâneas vivenciadas no período escolar, abrindo caminhos para colaborar no desenvolvimento de sua autonomia e bem-estar. Essa parceria entre professor e família guarda o potencial de fortalecer a relação da família com a escola, possibilitando o compartilhamento de angústias, dúvidas, questionamentos sobre o desenvolvimento dos primeiros anos da criança (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999; FERLAND, 2006, 2009; CHRISTOVAM; CIA, 2013).

Ao fortalecer a formação do professor para possibilitar a condução de suas atividades com flexibilidade, busca-se respeitar as individualidades de cada aluno e construir estratégias pedagógicas. Alcançar as metas do processo de educação é a principal chave para o fortalecimento de uma educação inclusiva no país (PELOSI, 2008).

Os professores da Educação Infantil, por muito tempo, foram desvalorizados e, muitas vezes, providos de pouca qualificação, com projetos políticos pedagógicos frágeis que dificultavam a sustentação de suas práticas. As novas políticas públicas de educação tentam garantir pedagogos atuando nessa primeira etapa da Educação Básica. Para que as atividades relacionadas às brincadeiras sejam realizadas com critérios e estratégias adequadas, é necessário que tenham o conhecimento que, durante essas atividades, as crianças estão elaborando, criando e recriando aquilo que sabem e vivenciam em seu processo de aprendizagem (FERLAND, 2006; KRAMER, 2005).

Para considerar uma escola inclusiva, é necessário um corpo docente acolhedor, um ambiente que não restrinja a criança, que aceite respeitar as suas necessidades e singularidades, com adaptação e promoção de acesso para focar nas necessidades individuais que proponha situações de interlocuções reais entre seus alunos, com capacidade de conhecer as individualidades do seu desenvolvimento. Enfim, um lugar onde a criança possa exercer sua curiosidade e iniciativa como parte do processo de aprendizagem. Já é constatada a necessidade de condições que forneçam esse apoio e ofereçam programas de capacitação para que os professores melhorem suas mediações com o público-alvo da Educação Especial, fomentando as condições para a expansão do seu repertório de elaboração de projetos pedagógicos individualizados (GEBRAEL; MARTINEZ, 2011; SANT'ANNA, 2002).

Além disso, os professores devem preparar-se para analisar os diferentes domínios de conhecimentos e as diferentes necessidades dentro do processo de aprendizagem, bem como devem receber subsídios com a finalidade de adaptar e criar possibilidades para que as atividades pertinentes ao seu projeto pedagógico realizem-se (PRETO, 2009).

Percebe-se, então, que a escola inclusiva é uma realidade legal no Brasil, mas a Formação Continuada em Serviço de professores para essa demanda ainda é restrita. Além disso, pesquisas devem ser realizadas para atuar nas necessidades e demandas desses profissionais já atuantes. Sabe-se da necessidade de habilitação e conhecimento do professor, quando se trata de Educação Infantil, sobre o desenvolvimento do comportamento lúdico da criança por meio de brincadeiras, valorizando um currículo flexível e aberto às peculiaridades das crianças. A atitude lúdica é prioritária e parte essencial do ensino e da aprendizagem (AMARAL, 2006; BRASIL, 2008a, 2009a; JESUS; BARRETO; GONÇALVES, 2011).

Cada dia mais, as abordagens pedagógicas indicam o uso de atividades lúdicas educacionais para colaborar na elaboração de práticas educativas centradas nas necessidades individuais. Para isso, é fundamental que o professor tenha acesso, em sua formação, aos conhecimentos básicos que envolvam o tema sobre o brincar, os brinquedos e a forma de mediar essa atividade (BRASIL, 2009a, 2010).

A elaboração de estratégias, dentro do projeto pedagógico do professor, refere-se às suas ações para facilitar e possibilitar que o público-alvo da Educação Especial seja capaz de possuir propósitos e metas claras de aprendizagem. As estratégias pedagógicas do professor para o público-alvo da Educação Especial são consideradas uma das atividades no campo da Tecnologia Assistiva e devem ser flexíveis, direcionando as ações do professor e do aluno, e passíveis de modificação, permitindo a estruturação das atividades do PPI para subsidiar as necessidades pedagógicas das atividades do público-alvo da Educação Especial na escola comum do Ensino Regular (MANZINI, 2010).

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que promovem a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, cujas metas são a sua autonomia, a independência, a qualidade de vida e a inclusão social (BRASIL, 2009b).

O conhecimento das possibilidades que a tecnologia assistiva pode oferecer ao professor, para subsidiar estratégias fundamentais de ensino na escola inclusiva, é muito discutido nos processos de inclusão e envolve conceitos que remetem às diversas áreas de conhecimento (MANZINI; DELIBERATO, 2004; MANZINI, 2010; ROCHA; DELIBERATO, 2012b; AMORIM et al., 2013).

Usando as estratégias pedagógicas como uma das possibilidades da tecnologia assistiva, a partir da demanda de cada criança da Educação Especial, a adaptação e o desenvolvimento de estratégias nas atividades para facilitar o aprendizado da criança deve fazer parte da rotina dos professores que atuam na inclusão. Percebe-se a necessidade da atuação dos professores, em parcerias com os profissionais da saúde, para facilitar a estruturação do projeto pedagógico (PELOSI, 2008; ROCHA; DELIBERATO, 2012b; ROCHA, 2013).

É real a necessidade de viabilização desses profissionais, quanto ao investimento em atitudes conjuntas de Formação Continuada em Serviço, para favorecer a eficácia das estratégias pedagógicas na educação inclusiva, com a parceria entre educação e saúde na formação do professor para propostas inclusivas (PELOSI, 2008; ARAÚJO, 2009).

Percebe-se a necessidade da ampliação das discussões sobre a formação continuada do professor de Educação Especial, sendo apontada por Jesus; Barreto; Gonçalves (2011) a necessidade da ampliação de estudos sobre práticas cotidianas do professor de Educação Especial. Entre 2000 a 2010, no Grupo de Trabalho 15 (GT15) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), referente à Formação Continuada do Professor, foram identificados somente três estudos, um de Andrade; Baptista; Müller (2000) com a proposta de refletir a formação docente em serviço com base no uso da formação interativa individualizada; de Cruz (2007), que propôs uma formação continuada na intervenção pedagógica de professores de Educação Física em grupos conforme a análise de vídeos das atividades realizadas e de Paiva; Barbosa (2008), que analisaram a formação continuada de professores atuantes com alunos incluídos em sala de aula comum, com observação direta e aberta e entrevistas com professores e coordenadores pedagógicos.

## 1.5 Planejamento Educacional Individualizado (PEI)

O uso da terminologia PEI apresenta sinônimos, como projetos pedagógicos individualizados, projetos educacionais individualizados, discutindo a importância de estratégias específicas e o investimento em formações continuadas para os professores, para a população alvo da Educação Especial (FRAGOSO; CASAL, 2012; VITTA, VITTA, MONTEIRO, 2010).

O PEI é considerado a estratégia que possibilita o desenvolvimento acadêmico do público-alvo da Educação Especial, permitindo que atinja suas capacidades pedagógicas de acordo com suas potencialidades. Foi viabilizado em países como Itália, França, Estados Unidos e Espanha, a partir de medidas legislativas, e garante o direito legal de seu uso ao público-alvo da Educação Especial (VALADÃO, 2010, 2013).

A viabilização do PEI somente será garantida ao público-alvo da Educação Especial a partir de alterações dos documentos oficiais nos diferentes patamares do Plano Político da Educação, Secretarias de Estado e de Municípios, pontualmente direcionado ao plano de ensino do professor, promovendo maiores condições de estruturar e de viabilizar, com os professores de salas regulares e de Atendimento Educacional Especializado (AEE), as propostas de se estabelecer o planejamento pedagógico de cada aluno a partir de suas competências. Dessa forma, o PEI propõe-se a colaborar com o currículo oficial, descrevendo, detalhando e organizando o tipo de atividade e como cada uma pode ser desenvolvida para ser inserida no processo de ensino-aprendizagem da criança, com deficiência (VALADÃO, 2010, 2013).

Parece ser imperativo que a obrigatoriedade de PEI tenha embasamento legal; caso contrário, é forte a possibilidade de que ele não seja cumprido (...) o BRASIL tem que avançar em suas políticas, incorporando conhecimentos que a literatura oferece para aperfeiçoar os procedimentos de avaliação, a identificação e a educação (VALADÃO, 2010, p. 106).

Nas referências teóricas sobre o PEI, observou-se que pressupõe um processo de avaliação e de intervenção, envolvendo o público-alvo da Educação Especial, seus familiares, equipe multidisciplinar composta por especialistas na deficiência a ser avaliada, profissionais

---

da escola comum e da Educação Especial, elaborando as metas de curto e de longo prazo para cada educando (VALADÃO, 2010, 2013).

Propostas pedagógicas individualizadas são imperativas a partir da faixa etária em que a criança está inserida na Educação Infantil e, com base em suas demandas individuais, é necessário estruturar propostas e meios que permitam ao professor favorecer interações que facilitem a execução das estratégias específicas para a concretização da aprendizagem (EVANGELISTA, 2007; ZORTÉA, 2007; PELOSI, 2008; PRETO, 2009; ROCHA, 2010; TOMÉ, 2011; ZUTTIN, 2010).

A maior parte dos estudos sobre as necessidades pedagógicas individualizadas do público-alvo da Educação Especial concentra-se no ensino básico, mais especificamente no Fundamental I. Na Educação Infantil, diante das dificuldades em apreender o currículo oficial proposto para a sua idade cronológica, é necessário construir-se estratégias para garantir o aprendizado com práticas pedagógicas planejadas, flexíveis, que considerem as especificidades de cada criança e sua interação no contexto da sala de aula. As alterações devem ocorrer no PPI, com avaliações e práticas pedagógicas conduzidas para garantir estratégias conforme as competências de cada criança, e fornecer subsídios para apurar o senso crítico do professor em relação à sua atuação por meio de formação específica ao atendimento da demanda do público-alvo da Educação Especial, com o apoio de profissionais da saúde e do AEE (DALL'ACQUA, 2007; VELTRONE, 2011; GLAT; PLETSCH, 2012; VILARONGA; CAIADO, 2013).

Em relação ao PEI, na Educação Infantil, reitera-se a necessidade de esses procedimentos acontecerem a partir da percepção dos professores, ou da falta de conhecimento do professor sobre como conduzir seu projeto para facilitar as interações lúdicas na Educação Infantil; pois, nem sempre, a sua formação propicia as condições capacitadoras de mediação das atividades e visualização das necessidades individuais. Além disso, a formação de docentes da Educação Infantil, voltada para os aspectos do desenvolvimento, tem sido pouco aperfeiçoada, mostrando a fragilidade da atuação dos professores com esse público-alvo (VITTA, VITTA, MONTEIRO, 2010; FRAGOSO; CASAL, 2012).

As estruturas propostas na legislação, a situação atual da Educação Infantil, bem como a formação do professor ainda não sustentam a prática de uma escola inclusiva, sendo necessário o fortalecimento da formação continuada com cursos e em serviço, sustentado em sua prática, nas vivências individuais com as crianças público-alvo da Educação Especial, possibilitando favorecer o envolvimento e a interação do professor com a criança, família e, também, com os seus colegas de grupo (SILVA, 2007; BRASIL, 2010; BRASIL, 2011; BRANDÃO; FERREIRA, 2013).

A meta é a de que a Formação Continuada em Serviço viabilize, ao professor, a sustentação prática e teórica na elaboração de estratégias e de mediações que facilitem a elaboração do PPI, a partir de suas necessidades e prioridades, assegurando a estruturação das propostas pedagógicas com a parceria entre profissionais da saúde e da educação de uma forma integrada, como detalhado nos apontamentos teóricos sobre o PEI (BRANDÃO; FERREIRA, 2013; GRANDE; PINTO, 2009; VALADÃO, 2010).

#### 1.6 Parcerias entre os profissionais da saúde e da educação

Os profissionais da Saúde e Educação, posteriormente à proposta de inclusão do público-alvo da Educação Especial, complementam-se com seus instrumentos de ação, sustentados em propostas colaborativas, propondo subsídios para a atuação do professor apoiando o direito de ensino-aprendizagem a todos os alunos em uma perspectiva inclusiva, respeitando suas singularidades, necessidades e competências individuais (ROCHA, 2007).

A terapia ocupacional, atuante com o público-alvo da Educação Especial, tem como meta proporcionar maior autonomia às pessoas que, por diferentes motivos, estão impossibilitadas de desempenhar seus papéis ocupacionais em diferentes contextos nos domínios das “atividades básicas da vida diária, nas atividades instrumentais da vida diária, no descanso, sono, educação, trabalho, brincar, lazer e em sua participação social” (WORLD FEDERATION OF OCCUPATIONAL THERAPISTS [WFOT], 2013; ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE TERAPIA OCUPACIONAL [AOTA], 2015, p. 4), com a finalidade de promover sua saúde e bem-estar em seu dia a dia.

Como o brincar é considerado uma das atividades do desempenho ocupacional humano, dentro dos domínios de atuação da terapia ocupacional, que procura facilitar a expressão de sentimentos, a vivência e a internalização de regras, torna-se relevante refletir sobre a atuação desse profissional com o público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil. A partir da atividade do brincar, que compreende a oportunidade de a criança, por meio de ações lúdicas, imitar o conhecido e construir o novo, que é a base das etapas do processo ensino-aprendizagem na infância, sustentada na compreensão da ação humana e nas relações socioculturais que permeiam as brincadeiras, o terapeuta ocupacional atua como um elemento colaborativo no sistema educacional, para o processo de uma escola inclusiva (BRASIL, 2009a, 2010; PELOSI; NUNES, 2011; PFEIFER; CARVALHO; SANTOS, 2004).

A atuação do terapeuta ocupacional provém de dados colhidos com pais de crianças com deficiência para pensar a relevância do processo de inclusão escolar de seus filhos, reforçando a importância de currículos flexíveis, estruturados de acordo com as necessidades individuais, sustentados em práticas reflexivas na formação continuada de professores (COSTABILE; BRUNELLO, 2005).

A intervenção do terapeuta ocupacional, em suas atuações no processo de inclusão escolar, sustenta em ações que colaboram na prática e na capacitação de professores de alunos com necessidades específicas, focando em transformações de comportamento e de atitude, tanto dos alunos acompanhados no ambiente escolar quanto dos profissionais da escola, bem como na participação para facilitação de adequações e de adaptações para o desenvolvimento pedagógico de atividades de implementação da tecnologia assistiva e comunicação alternativa, buscando aprofundar a interação entre familiares, alunos e profissionais envolvidos no processo de inclusão escolar (CARDOSO; MATSUKURA, 2012).

Essas ações podem ser compartilhadas por meio de práticas colaborativas com os professores em suas angústias e nos desafios que crianças com problemáticas diversas acionam nas práticas cotidianas. Os terapeutas ocupacionais podem ser atuantes nessa formação, procurando soluções e estratégias para lidar com a demanda que o processo de inclusão acarreta no dia a dia escolar, cuja eficácia relaciona-se às atitudes que apoiam as redes intersetoriais construídas entre a família, a equipe escolar e a da saúde (IDE; YAMAMOTO; SILVA, 2011; VAN SCHAİK; BRUNELLO, 2012).

---

Outra perspectiva de atuação do terapeuta ocupacional em propostas escolares é a reflexão do processo de inclusão e exclusão vivenciado pelo aluno com deficiência em suas dificuldades, desencadeadas por correntes de práticas educacionais desfocadas de suas necessidades ou frequentando escolas com processos e abordagens de Escola Inclusiva que desconsideram sua condição de sujeito ativo. Assim, instrumentalizar os professores para que possam identificar possíveis necessidades de seu aluno para, de uma forma integrada com o sistema de saúde, viabilizar encaminhamentos e atendimento adequados às suas necessidades, poderia favorecer a implantação de propostas inclusivas, como espaços em que se organizem para exercerem seus diferentes papéis sociais (ROCHA; LUIZ; ZULIAN, 2003).

O terapeuta ocupacional também pode atuar favorecendo assistências e adaptações necessárias, para que alunos com deficiência física se do cotidiano escolar. Quanto maior o comprometimento motor, menor pode ser a sua participação em atividades de desempenho ocupacional. Dessa forma, intensificar-se-ia a necessidade de que esse ambiente e os professores envolvidos tivessem acesso aos meios de adaptação para mobiliários, espaço físico, brinquedos, materiais escolares, que facilitariam a execução motora, favorecendo a sua capacidade de agir e de resolver problemas (GHEDINI; MANSINI; BRANDÃO, 2010; TREVISAN; DELLA BARBA, 2012).

Focar a participação do terapeuta ocupacional no processo de inclusão da Educação Infantil, com intervenções que subsidiem a prevenção primária e de promoção da saúde, dentro de um contexto educacional, colabora com a promoção do desenvolvimento infantil tanto pela atuação direta com a criança em sala, juntamente com o professor, como pela formação continuada dos professores, com o desenvolvimento de ações reflexivas (LOURENÇO; CID, 2010).

As atuações dos terapeutas ocupacionais no contexto escolar podem ser subsidiadas por meio de ações que envolvam bases da consultoria colaborativa, como um processo interativo e dinâmico, que procura identificar e atuar com base nas necessidades problematizadas no contexto escolar (KAMPWIRTH; POWERS, 2003). Essa forma de atuação foi relatada no estudo de Della Barba; Minatel (2013), que apresentou a experiência de um trabalho com propostas de consultoria colaborativa na Educação Infantil, com duas crianças em processo de inclusão. Como primeira etapa do modelo de consultoria colaborativa, a ação do terapeuta

ocupacional foi a de fazer uma visita de caráter informativo, envolvendo os profissionais da escola e os responsáveis pelas crianças, sujeitos da pesquisa. Na etapa seguinte, houve a definição dos parceiros envolvidos nesse processo colaborativo, com a participação direta de professores, família e terapeuta ocupacional. Por meio de reuniões mensais, foram propostas estratégias e ações para viabilizar a demanda identificada e favorecer a inclusão dessas crianças em seu grupo escolar.

As propostas de Consultoria Colaborativa conduzem o terapeuta ocupacional a atuar com ações que permitem a articulação na perspectiva da interface Saúde e Educação, possibilitando o respeito aos saberes dos atores envolvidos no processo de inclusão escolar da criança. Reforça, ainda, a participação e a colaboração nas estratégias de ação na perspectiva de atuar nas atividades prioritárias para cada etapa do seu desenvolvimento, focando em seu desempenho ocupacional, com base em orientações que busquem a flexibilização e as adaptações necessárias para atingir os propósitos de suas potencialidades (TOYODA et al., 2007; GEBRAEL; MARTINEZ, 2011; ROCHA; DELIBERATO, 2012b; DELLA BARBA; MINATEL, 2013).

Na proposta de apresentar atuações dos terapeutas ocupacionais no ambiente escolar, conclui-se o relevante valor da relação dos profissionais da saúde com a educação, caracterizando atitudes complementares que ambicionam uma abordagem centrada na demanda do público-alvo da educação especial, de forma colaborativa, com ênfase, no subsídio de estratégias e ações aos professores em seu cotidiano (ROCHA, 2007; TOYODA et al., 2007; ROCHA; LUIZ; ZULIAN, 2003; PELOSI; NUNES, 2011; DELLA BARBA; MINATEL, 2013).

## **OBJETIVOS**

---

## 2 OBJETIVOS

### 2.1 Objetivo geral

Elaborar uma Formação Continuada em Serviço para que professores da educação infantil atuem com o público-alvo da Educação Especial, com estratégias que facilitem a participação e o aprendizado nas brincadeiras propostas no planejamento pedagógico.

### 2.2 Objetivos específicos

- Identificar a percepção dos professores, do supervisor pedagógico e da diretora da instituição, sobre como seria o brincar das crianças.
- Identificar as estratégias e os recursos utilizados pelo professor para conhecer as capacidades e o interesse em brincar da criança incluída em sua sala de aula.
- Verificar a forma de mediação, realizada pelo professor, das brincadeiras com o público-alvo da Educação Especial.
- Identificar dificuldades e facilidades que o professor apresenta na elaboração de estratégias para atuar no momento de brincar com o público-alvo da Educação Especial.
- Verificar como os instrumentos utilizados por profissionais da saúde podem ser associados aos recursos pedagógicos utilizados pelo professor, para sanar as dificuldades que encontra.
- Descrever a proposta de Formação Continuada em Serviço, que pode associar os elementos trazidos dos profissionais da saúde ao processo pedagógico para o trabalho com o público-alvo da Educação Especial.
- Analisar dificuldades e facilidades do professor para planejar estratégias pedagógicas, a partir da necessidade individual de cada criança pertencente ao público-alvo da Educação Especial, que apoiem as brincadeiras na Educação Infantil, com a orientação do profissional de saúde.

## **MÉTODO**

---

### 3 MÉTODO

Este estudo foi norteado por uma abordagem qualitativa, que buscou descrever, fundamentar e interpretar as informações obtidas, por meio de análise de conteúdo, adotando o método Pesquisa Desenvolvimento aplicado no contexto educacional, com a finalidade de encontrar soluções dos problemas a partir da prática cotidiana, propondo um protótipo de modelo para elaborar estratégias que facilitem a participação e o aprendizado nas brincadeiras propostas no planejamento pedagógico, com resolução dos problemas detectados a partir da prática cotidiana (HARVEY; LOISELLE, 2009; BAUER; GASKELL; ALLUM, 2010; BARDIN, 2011).

Segundo Van Der Maren (1996), a Pesquisa Desenvolvimento pode ser utilizada em três situações: (1) Desenvolvimento de um conceito; (2) Desenvolvimento de um objeto; e (3) Desenvolvimento ou aperfeiçoamento de habilidades pessoais como instrumentos profissionais.

Este estudo tratou do desenvolvimento de um objeto pedagógico por meio da elaboração de uma proposta de Formação Continuada em Serviço para o professor que necessitava de apoio na concretização do processo de inclusão de crianças da Educação Especial, em sua sala de aula, definindo recursos e estratégias e, assim, provendo-o do apoio adequado para a resolução de problemas verificados em seu cotidiano escolar nas atividades relacionadas ao brincar.

Este método foi composto por quatro fases operacionais que demandaram particular atenção, em cada etapa proposta, no contexto deste estudo: Análise do contexto, Concepção do objeto, Preparação e Desenvolvimento (Figura 1).

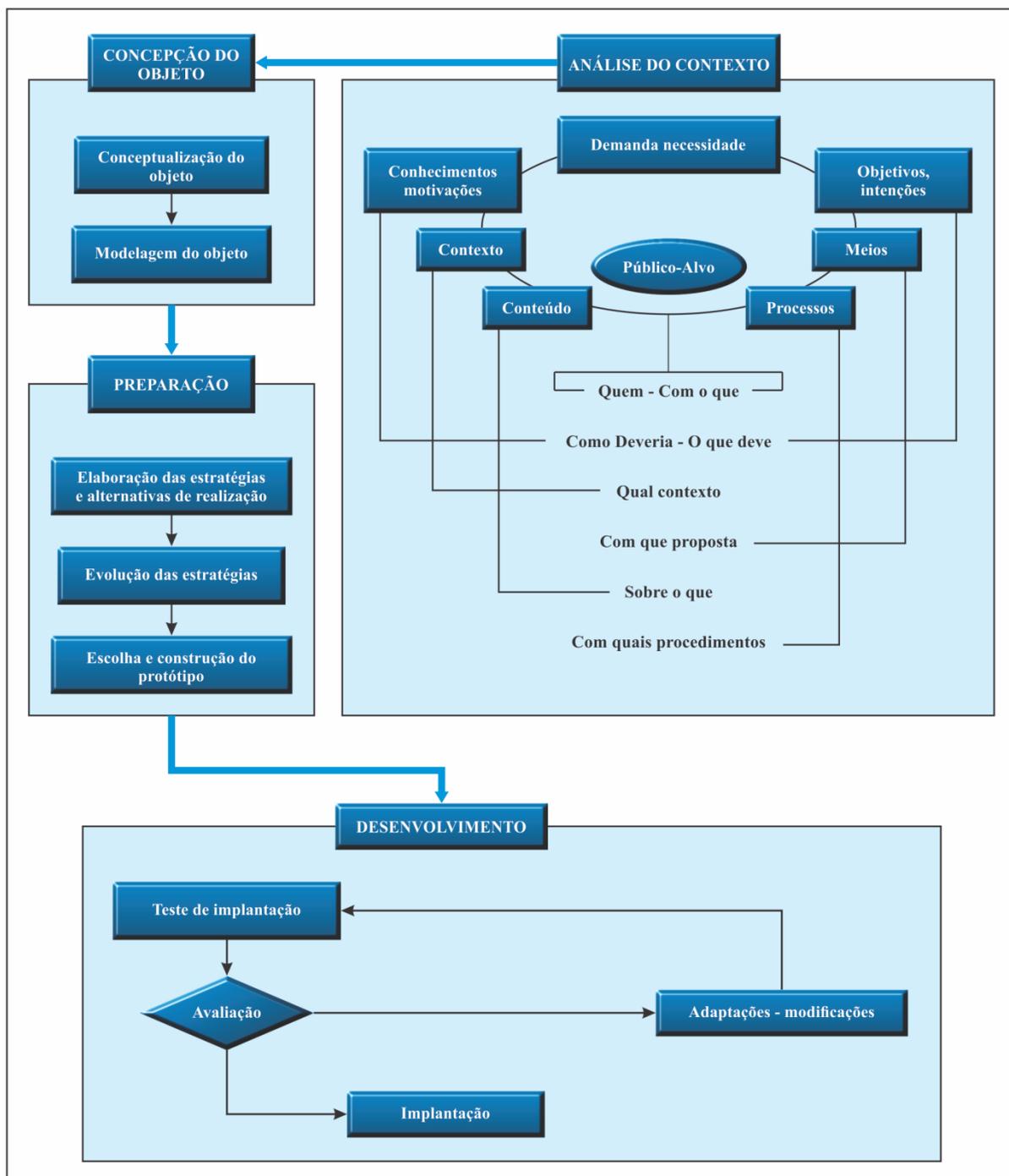


Figura 1. Fases Operacionais da Pesquisa Desenvolvimento.

Fonte: Van Der Maren (1996, p. 180).

### 3.1 Local

Este estudo foi realizado no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de uma cidade no interior do estado do Paraná, autorizado pela Secretaria de Educação do Município<sup>1</sup>.

De acordo com dados da Secretaria de Educação deste Município, fornecidos pela sua Prefeitura Municipal em abril de 2014, a cidade contava com 27 CMEI e 54 Centros de Educação Infantil (CEI), mantidos por meio de convênios com entidades filantrópicas. A proposta de inclusão do público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil iniciou-se em 2011, com 17 crianças e, em 2014, com 28.

O CMEI selecionado apresentava as seguintes características: 96 crianças matriculadas, seis turmas, desde berçário até cinco anos de idade completos, em período integral, 20 professores, três zeladoras, três merendeiras, uma diretora e uma auxiliar de supervisão. A área total do imóvel era de 454,13m<sup>2</sup>. A sua estrutura física compreendia pouca área verde, pátio com cimento, fácil acesso às salas de aula, com degraus construídos conforme normas técnicas que facilitavam o acesso. A conformação lúdica era ausente de brinquedos de parque como balanço, gira-gira, escorregador fixo e gangorra; havia somente alguns brinquedos de plástico rígido, como três cavalinhos, um escorregador pequeno, uma centopeia.

### 3.2 Participantes

Os participantes deste estudo foram professores e crianças que pertenciam ao público-alvo da Educação Especial, de acordo com as características constantes do Decreto 7.611/2011 em seu artigo 2º (BRASIL, 2011), no qual menciona que a Educação Especial deve propiciar os serviços de apoio especializado no processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. Todos os participantes deste estudo leram, compreenderam, e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndices B e C), concordando em participar do projeto.

---

<sup>1</sup> Projeto Aprovado pelo Comitê de Ética da UNESP/Marília sob o parecer n 0538/2012 (Apêndice A).

Por conseguinte, três crianças pertencentes ao público-alvo da Educação Especial e matriculadas na Educação Infantil de uma CMEI foram selecionadas, juntamente com dois pais e uma mãe, para este estudo. As crianças receberam nomes fictícios: Nélie, Vitor e Saulo. Nélie pertencia à sala EI4 e dispunha de uma professora por período. Vitor, da sala EI3, contava com cinco professoras, sendo que uma do período vespertino aguardava transferência que ocorreu no mês de abril de 2013 e Saulo, da sala EI4, com duas professoras por período. As crianças permaneciam em período integral, das 7h00 às 19h00, de segunda a sexta-feira.

A primeira, Nélie, com três anos e sete meses, frequentava o grupo EI4 e apresentava história clínica de prematuridade e dificuldade de pisar com o pé todo no chão. No relatório da professora, de 2012 registrava-se desenvolvimento esperado para uma criança na sua faixa etária, sendo desnecessário qualquer ajuste em suas atividades em relação ao grupo a que pertencia. Em 2012, submeteu-se a atendimentos clínicos de fonoaudiologia, fisioterapia e terapia ocupacional, em uma instituição especializada em educação especial, recebendo alta ao final do ano da fisioterapia e da terapia ocupacional.

A segunda criança, Vitor, com dois anos e cinco meses, frequentava o EI3. Possuía diagnóstico neurológico de Transtorno Global no Desenvolvimento, com comportamento hipercinético. A professora desconhecia dados do ano anterior.

A terceira criança, Saulo, com três anos e sete meses, frequentava o EI4, e as informações disponíveis o identificavam como uma criança muito agitada e que não parava na sala, relatando diagnóstico neurológico de transtornos globais do desenvolvimento, com atraso no desenvolvimento, fazendo uso de Fenobarbital desde os quatro meses de vida.

Os pais das crianças participaram do estudo com informações sobre o comportamento de seus filhos em casa, ou seja, como brincavam em casa.

A partir da indicação da gerente de Educação do Município da CMEI, participaram uma diretora, uma auxiliar de supervisão, 34 professores, sendo que 11 atuavam junto aos três crianças pertencentes ao público-alvo da Educação Especial, e 23 professores dos CMEI do município que tinham em seu grupo crianças público-alvo da Educação Especial. O Quadro 1 representa o perfil dos profissionais envolvidos neste estudo.

Quadro 1. Perfil dos professores envolvidos nas pesquisas.

PROFESSORA	IDADE	GRADUAÇÃO/ANO	PÓS-GRADUAÇÃO	PÚBLICO-ALVO EE
P1	33	Pedagogia 2008	<i>Lato Sensu</i> em Metodologia do Ensino Superior	DF
P2	37	Normal Superior/Pedagogia 2007	<i>Lato Sensu</i> em Psicopedagogia	TGD
P3	22	Pedagogia 2011	Não	TGD
P4	34	Pedagogia 2010	Psicomotricidade	TGD
P5	26	Pedagogia 2009	<i>Lato Sensu</i> em Educação Especial	TGD
P6	26	Pedagogia 2011	Não	TGD
P7	33	Pedagogia 2005	<i>Lato Sensu</i> em Coordenação Escolar	DF
P8	24	Pedagogia 2010	<i>Lato Sensu</i> em Educação Infantil e Anos Iniciais	TGD
P9	28	Pedagogia 2007	Não	TGD
P10	35	Pedagogia 2000	<i>Lato Sensu</i> em Trabalho Pedagógico na Educação Infantil e Psicopedagogia	TGD
P11	51	Pedagogia 1983	<i>Lato Sensu</i> em Educação Pré-escolar	TGD
P12	34	Pedagogia 2010	Não	DF
P13	34	Pedagogia 2009	<i>Lato Sensu</i> em Gestão	DF
P14	24	Pedagogia 2011	<i>Lato Sensu</i> em docência na Educação Superior	DF
P15	35	Pedagogia 2010	<i>Lato Sensu</i> em Psicomotricidade e Educação em Campo	DF
P16	35	Pedagogia 2009	<i>Lato Sensu</i> em Educação Especial e Gestão Escolar	DF
P17	32	Pedagogia 2003	<i>Lato Sensu</i> em Psicopedagogia e Educação Infantil	TGD
P18	42	Pedagogia 2007	<i>Lato Sensu</i> em Psicopedagogia	TGD

TGD: Transtornos Globais do Desenvolvimento; DF: Deficiência Física; P: Professora; D: Diretora; AS: Auxiliar de Supervisão.

Continua folha 1-2 (...)

(...) Continuação folha 2-2

PROFESSORA	IDADE	GRADUAÇÃO/ANO	PÓS-GRADUAÇÃO	PÚBLICO-ALVO EE
P19	28	Pedagogia 2006	<i>Lato Sensu</i> em Recursos Humanos	TGD/DF
P20	44	Pedagogia 2008	<i>Lato Sensu</i> em Gestão e Supervisão	TGD/DF
P21	44	Pedagogia 2010	Não	DF
P22	33	Pedagogia 2007	<i>Lato Sensu</i> em Educação Infantil	TGD
P23	38	Pedagogia 2008	<i>Lato Sensu</i> em Gestão Escolar	DF
P24	26	Pedagogia 2010	Não	TGD
P25	26	Pedagogia 2009	<i>Lato Sensu</i> em Neuropedagogia	TGD
P26	38	Pedagogia 2004	Não	TGD
P27	27	Pedagogia 2009	<i>Lato Sensu</i> em Psicopedagogia	DF
P28	26	Pedagogia 2010	<i>Lato Sensu</i> em Metodologia da ação docente	DF
P29	32	Pedagogia 2010	<i>Lato Sensu</i> em Psicomotricidade	DF
P30	33	Pedagogia 2001	<i>Lato Sensu</i> em Psicomotricidade e Gestão	DF
P31	32	Pedagogia 2006	Não	DF
P32	43	Pedagogia 2011	<i>Lato Sensu</i> em Psicomotricidade	DF
P33	29	Pedagogia 2006	<i>Lato Sensu</i> em Gestão	DF
P34	30	Pedagogia 2005	<i>Lato Sensu</i> em Gestão	DF
D	45	Pedagogia 1994	<i>Lato Sensu</i> em Didática, metodologia e gestão escolar	
AS	42	Pedagogia 1998	<i>Lato Sensu</i> em Educação Infantil e Educação especial	

TGD: Transtornos Globais do Desenvolvimento; DF: Deficiência Física; P: Professora; D: Diretora; AS: Auxiliar de Supervisão.

Fonte: Elaboração própria.

Os 23 professores dos CMEIs do município participaram para verificar se as suas vivências e problemáticas equivaliam às dos 11 professores das três crianças ou diferiam em ambas as realidades.

A partir da segunda quinzena de abril, cinco professoras das crianças foram excluídos, sendo duas professoras de Nélie, pois esta criança não possuía diagnóstico correspondentes aos critérios de público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2011), bem como três professores de Vitor: um por transferência e dois que pertenciam ao período vespertino, uma vez que a criança deixou de frequentar esse período por motivos pessoais, permanecendo somente no período matutino.

No final do mês de setembro, mais dois professores de Saulo do período vespertino, foram transferidos. Contudo, todos os procedimentos foram completados, em equivalência aos demais professores, sem nenhum prejuízo para o desfecho dos resultados.

Assim, este estudo foi concluído no final da primeira quinzena do mês de dezembro, com seis professoras, duas crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), um pai e uma mãe.

### 3.3 Fases operacionais da pesquisa

Neste estudo, dentro das quatro fases operacionais posteriormente detalhadas, foram empregados quatro instrumentos de avaliação:

1. Roteiro de entrevista sobre o brincar da criança (SANT'ANNA; VOSGERAU; MANZINI, 2013) ⇒ Elaborado em 2012, para conhecer a percepção dos professores do público-alvo da Educação Especial sobre o brincar da criança, na disciplina de Coleta de Dados por meio de entrevistas e diálogos do curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* de Educação, da UNESP de Marília, analisado por um comitê de juízes para verificar se atingia os objetivos a que se propunha. A partir desta análise, foi composto um projeto piloto e realizadas oito entrevistas com professores da Educação Infantil de escolas privadas, para conhecer a percepção desses professores em dois momentos: no parque e com o brinquedo trazido de

casa. O roteiro é composto por oito questões, cuja avaliação é qualitativa, ou seja, analisada sob o prisma do conteúdo das respostas (Apêndice D).

- 2) Roteiro para Entrevista com diretor e auxiliar de supervisão (IDE; YAMAMOTO; SILVA, 2011), composta por quatro questões, adotada para identificar as dificuldades observadas pela diretora e pela auxiliar de supervisão, quanto ao processo de educação inclusiva, suas sugestões sobre as ações que viabilizariam a implementação de práticas referentes às atividades educacionais, à formação continuada e aos serviços de apoio especializado (Anexo B).
- 3) Entrevista Inicial com os Pais (SANT'ANNA; BLASCOVI-ASSIS; MAGALHÃES, 2008; SANT'ANNA et al., 2015), cujo propósito foi o de conhecer os interesses gerais e lúdicos da criança, as características do brincar da criança, os parceiros de brincadeira, os objetos que utilizava para brincar, as características das brincadeiras, a atitude lúdica, a expressão das necessidades e dos sentimentos, bem como de conhecer a sua rotina (Anexo C).
- 4) *School Function Assessment* (SFA) (COSTER et al., 1998), desenvolvido para auxiliar na avaliação inicial das necessidades do aluno, bem como para avaliar os resultados alcançados, procura minimizar as restrições e barreiras para ampliar o grau de participação em programas educacionais apropriados à sua demanda. Este estudo optou por adotar a parte II desse instrumento, que correspondia ao auxílio no desempenho de tarefas. Foram examinados dois tipos de suporte: a extensão de o quanto o desempenho do aluno dependia da assistência do adulto, e o de quanto o desempenho do aluno dependia das adaptações. Os escores contemplavam índices de 1 a 4, em que 1 referia-se ao auxílio e à assistência total, e 4 a nenhum auxílio ou assistência (Anexo D).

Com base nas quatro fases operacionais, propostas no método Pesquisa Desenvolvimento (Figura 1), elaborou-se o Quadro 2, que corresponde à relação de cada Fase Operacional com os objetivos deste estudo, os propósitos de aprendizagem do professor e as atividades realizadas para a formação em serviço do professor.

Quadro 2. Caracterização das Fases Operacionais do Método Pesquisa Desenvolvimento.

FASES OPERACIONAIS	OBJETIVOS DA PESQUISA	OBJETIVOS PARA APRENDIZAGEM DO PROFESSOR	ATIVIDADES
Análise do Contexto	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar a percepção dos professores que atuam com o público-alvo da Educação Especial, auxiliar de supervisão pedagógica e diretora da instituição, sobre como o brincar acontece na Educação Infantil;</li> <li>▪ Identificar as estratégias e recursos utilizados pelo professor para conhecer as capacidades e o interesse em brincar do aluno incluído em sua sala de aula;</li> <li>▪ Verificar a forma de mediação das brincadeiras realizadas pelo professor a partir do planejamento pedagógico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar as características individuais das crianças público-alvo da Educação Especial incluídas em sua sala, segundo a percepção dos pais, da equipe de saúde e do seu desempenho nas atividades de brincadeiras propostas no planejamento semanal.</li> <li>▪ Identificar as reais necessidades do professor para facilitar a elaboração de estratégias individualizadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entrevista com 11 professores das quatro crianças envolvidas na pesquisa, auxiliar de supervisão e diretora com os roteiros apresentados no Apêndice D e no Anexo B.</li> <li>▪ Entrevista com 22 professores do público-alvo da Educação Especial dos CMEIs e CEIs sobre a percepção de como as crianças público-alvo da Educação Especial brincam (Apêndice D).</li> <li>▪ Entrevista Inicial com os Pais dos três alunos para conhecer o brincar em casa (Anexo C).</li> <li>▪ Descrição feita pelo professor sobre o nível de assistência oferecido para o desempenho do aluno nas tarefas funcionais que dão suporte à participação na brincadeira no SFA (Anexo D).</li> <li>▪ Filmagem das atividades realizadas pelo professor nas brincadeiras em sala, no pátio e com o brinquedo trazido de casa.</li> </ul>

Continua folha 1-2 (...)

(...) Continuação folha 2-2

FASES OPERACIONAIS	OBJETIVOS DA PESQUISA	OBJETIVOS PARA APRENDIZAGEM DO PROFESSOR	ATIVIDADES
Concepção do Objeto	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observar dificuldades e facilidades que o professor apresenta na tentativa de identificar a forma de brincar com o público-alvo da Educação Especial;</li> <li>▪ Verificar como os instrumentos utilizados pelos profissionais da saúde podem ser associados aos instrumentos pedagógicos empregados pelo professor para sanar as dificuldades encontradas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Construir estratégias individualizadas, para facilitar o desenvolvimento do comportamento lúdico, conforme fundamentação teórica proposta por Ferland (2006; 2009); Manzini (2010); Valadão(2010).</li> <li>▪ Refletir conforme a prática desenvolvida e registrada em vídeos para ser o disparador de estratégias que facilitem as situações relatadas como difíceis pelo professor, com aporte teórico nos estudos de Tochon (2002).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Análise dos planejamentos pedagógicos dos professores.</li> <li>▪ Reuniões semanais com a dupla de professores do período.</li> <li>▪ Atuação do pesquisador em sala com o professor.</li> </ul>
Preparação	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Descrever a proposta de formação que pode associar os elementos trazidos da saúde ao processo pedagógico para o trabalho com a criança incluída.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elaborar estratégias para as atividades de brincadeiras planejadas semanalmente.</li> <li>▪ Elaborar o Planejamento Pedagógico Individualizado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Uso do aporte teórico.</li> <li>▪ Planejamento semanal do professor</li> <li>▪ Rever vídeos com atuação dos professores e pesquisadora.</li> <li>▪ Registro das dúvidas no caderno de campo.</li> </ul>
Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Analisar dificuldades e facilidades do professor, para planejar estratégias pedagógicas, conforme a necessidade individual da criança pertencente ao público-alvo da Educação Especial que apoiem as brincadeiras na Educação Infantil.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elaboração do planejamento Pedagógico Individualizado (PPI), com a efetivação da Formação continuada em Serviço, segundo as necessidades elencadas pelos professores, por meio da realização de adaptações e de modificações necessárias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reuniões semanais ou quinzenais com as duplas de professores para discutir as estratégias planejadas e realizadas por eles.</li> <li>▪ Reavaliação do aproveitamento dos professores das atividades desenvolvidas no ano.</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria.

### 3.3.1 Fase Operacional 1: Análise do contexto

Na análise do contexto, propôs-se conhecer as motivações dos envolvidos, suas dificuldades, o contexto da situação, buscando a caracterização deste público-alvo, para identificar as necessidades que a Formação Continuada em Serviço deveria contemplar.

Buscou-se, nesta fase, responder a três objetivos específicos do estudo relativos ao público-alvo da Educação Especial Infantil: (1) Identificar a percepção de seus professores, do auxiliar de supervisão pedagógica e da diretora da instituição, sobre como seria o brincar das crianças; (2) Identificar as estratégias e os recursos utilizados pelo professor para conhecer as capacidades e o interesse em brincar do aluno em sala de aula; (3) Verificar a forma de mediação das brincadeiras realizadas pelo professor, a partir do planejamento pedagógico e dos vídeos realizados com a atuação das professoras.

#### 3.3.1.1 Local

Realizado nas dependências de sete CMEIs do município envolvido no estudo.

#### 3.3.1.2 Participantes

Participaram três crianças e seus 11 professoras, uma mãe e dois pais, uma auxiliar de supervisão, bem como 23 professores de seis CMEI.

#### 3.3.1.3 Período de realização e material

A análise do contexto foi realizada de fevereiro a abril de 2013. Foi utilizado um gravador COBY CXR 190-2G e uma câmera digital SONY 10,1 Megapixels para a filmagem.

#### 3.3.1.4 Instrumentos de avaliação utilizados

- Roteiro de entrevista sobre o brincar da criança (SANT'ANNA; VOSGERAU; MANZINI, 2013) (Apêndice D).
- Roteiro para Entrevista com diretor e auxiliar de supervisão (IDE; YAMAMOTO; SILVA, 2011) (Anexo B).
- Entrevista Inicial com os Pais (EIP) (SANT'ANNA; BLASCOVI-ASSIS; MAGALHÃES, 2008; SANT'ANNA et al., 2015) (Anexo C).
- *School Function Assessment* (SFA) (COSTER et al., 1998) (Anexo D).

#### 3.3.1.5 Procedimentos para coleta

Realizou-se uma entrevista (Apêndice D) com os 11 professores que participaram da proposta de Formação Continuada em Serviço das três crianças envolvidas neste estudo, bem como uma auxiliar de supervisão (Apêndice D e Anexo B), uma diretora (Apêndice D e Anexo B), os três pais das crianças (Anexo C), todos da mesma CMEI, e 23 professores de seis CMEIs que atuavam com o público-alvo da inclusão no município em geral, para se conhecer a percepção dos professores do público-alvo da Educação Especial sobre o brincar da criança no parque e com o brinquedo trazido de casa. As entrevistas foram realizadas sempre pelo mesmo pesquisador, nas dependências das CMEIs, gravadas e transcritas com correção gramatical.

As entrevistas com os 11 professores (Apêndice D) foram realizadas a partir da primeira semana de atividades de planejamento pedagógico dos professores em fevereiro. Nesta primeira entrevista, nenhum contato com as crianças envolvidas no estudo havia ocorrido com estes professores (tempo de duração: 30 minutos) e 50 dias após o início das aulas, quando o planejamento pedagógico do grupo de crianças da sua sala já havia sido enviado à auxiliar de supervisão (tempo de duração 40 minutos). Foi utilizada, para a segunda entrevista, a técnica de reler suas falas e validá-las como procedimento da técnica de Caderno de Conteúdo (Apêndice E), o qual consistiu a leitura e validação a partir da organização das respostas dos entrevistados dentro de cinco categorias: 1) Como o professor poderia auxiliar a

criança incluída nas brincadeiras; 2) Como é a criança incluída; 3) Como brinca; 4) Como as outras crianças brincam; 5) Contexto das brincadeiras.

A partir da segunda entrevista, cada professor recebeu o seu exemplar, contendo a transcrição da entrevista, e procedia à leitura acompanhando as setas que indicavam a sequência. Em seguida, quando necessário, tecia considerações sobre cada resposta proferida, tanto pela entrevistadora quanto pelo entrevistado. Somente uma professora teve dúvidas sobre seu relato, sendo marcado novo encontro para que ouvisse a versão gravada. Após a escuta, concordou com o que estava descrito no Caderno de Conteúdo.

O propósito do uso da técnica de Caderno de Conteúdo foi o de verificar a confiabilidade e a fidedignidade das informações relatadas pelos entrevistados, tendo sido desenvolvido por Bori et al. (1978) para validar o relato do entrevistado, que deve reler e repensar a própria entrevista transcrita, viabilizando a atualização e provendo maior detalhamento (FUJISAWA, 2000).

Com uma diretora e uma auxiliar de supervisão foi realizada uma entrevista, utilizando-se dois roteiros: o Apêndice D e o roteiro do Anexo B. As entrevistadas responderam às quatro questões (Anexo B), após responderem ao mesmo roteiro usado com as professoras (Apêndice D). O tempo de entrevista variou de 60 a 120 minutos.

Para avaliar se a situação vivida pelos professores das CMEIs no município era a mesma, foi utilizado o roteiro de entrevista (Apêndice D), no intuito de verificar a percepção de 23 professores que atuavam com o público-alvo da Educação Especial, sobre a participação das crianças público-alvo da Educação Especial na atividade do brincar.

Como complementação aos dados para verificar a assistência fornecida pelas professoras nas brincadeiras, antes de iniciar a Formação Continuada em Serviço a cada uma das três crianças selecionados por este estudo, em processo de inclusão, as professoras responderam o *School Function Assessment (SFA)* (COSTER et al., 1998), parte II (Anexo D).

Nas reuniões do início de abril de 2013, foi apresentado as professoras o SFA parte II (COSTER et al., 1998) (Anexo D), que avaliou o auxílio propiciado pela professora a nove tarefas realizadas pela criança durante as brincadeiras, em relação aos componentes nos aspectos cognitivos e comportamentais, e informou a assistência fornecida pelo professor para

facilitar o desempenho da criança, além das adaptações realizadas. Esta avaliação foi realizada por meio de entrevistas com os professores, que informaram o desempenho da criança nas atividades propostas no planejamento para o grupo, em relação a equipamentos, ambiente e atividades, apresentando o resultado atribuindo pontuação de 1 a 4, sendo 1 para auxílio e assistência total, e 4 para nenhum auxílio ou assistência.

A atividade seguinte foi a de registrar, por intermédio dos vídeos, como as brincadeiras no pátio, em sala e com o brinquedo trazido de casa eram realizadas pelos professores. Com o intuito de verificar a mediação, as estratégias, os recursos e a assistência realizada pelo professor nas brincadeiras que sugeriam nos projetos pedagógicos, foram produzidos 12 vídeos das atividades executadas pelo professor antes do início da Formação Continuada em Serviço. Foram filmadas três atividades de cada criança público-alvo da Educação Especial, que envolviam brincadeiras de cada professor com seus respectivos grupos, como proposta de auxiliar a identificação das dificuldades do professor e de cada criança deste estudo. Posteriormente, os vídeos foram assistidos tanto pelo pesquisador quanto pelo professor, atendendo à proposta de envolver o professor para analisar sua própria atuação, refletindo suas estratégias, por meio da recuperação de cenas vividas em seu cotidiano (TOCHON, 2002).

Em março de 2013, com as crianças já em aula, foi realizada a EIP (SANT'ANNA; BLASCOVI-ASSIS; MAGALHÃES, 2008; SANT'ANNA et al., 2015), com a mãe de Vitor, com duração de 52 minutos, na presença da auxiliar da supervisão; com o pai de Nélie, com duração de 42 minutos e 50 segundos, na presença da diretora; e com o pai de Saulo, com duração de 29 minutos, na presença da diretora do CMEI (Anexo C).

A análise do Contexto foi finalizada por meio da leitura do Planejamento Anual proposta pela coordenação pedagógica e pelo corpo docente para o ano de 2013 e do Planejamento Semanal dos professores, para analisar o contexto em que essas atividades de brincadeiras ocorriam com o público-alvo da Educação Especial deste estudo. Este planejamento continha as atividades diárias que seriam realizadas e um relatório de como a atividade ocorreu.

O Quadro 3 corresponde ao resumo dos procedimentos desta Fase Operacional 1: Análise do Contexto.

Quadro 3. Fase Operacional 1: Análise do Contexto.

PARTICIPANTES	INSTRUMENTOS	CARACTERÍSTICAS	OBSERVAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Três crianças.</li> <li>▪ 34 professores.</li> <li>▪ Uma diretora.</li> <li>▪ Uma auxiliar de supervisão.</li> <li>▪ Uma mãe.</li> <li>▪ Dois pais.</li> </ul>	Entrevista com 11 professoras das CMEIs, com a diretora e a auxiliar de supervisão da CMEI e 23 professores de seis CMEIs (Apêndice D e Anexo B).	<p>Entrevista semiestruturada, contendo oito perguntas sobre as brincadeiras que as crianças realizam no CMEI, as dificuldades que apresentam, as dificuldades que o professor tem de realizar as brincadeiras, como identificam a brincadeira livre no planejamento e os dados do aluno e do professor.</p> <p>Para a diretora e a auxiliar de supervisão foi usado, também, um roteiro de entrevista com quatro questões para identificar a percepção sobre dificuldades e benefícios que o público-alvo da Educação Especial pode encontrar na escola.</p>	Foi realizada uma vez a entrevista com os 23 professores das CMEIs, duas vezes com 11 professores envolvidos na Formação Continuada em Serviço, uma vez com a diretora e a auxiliar de supervisão.
	Entrevista Inicial com os Pais (Anexo C)	Entrevista semiestruturada para conhecer o brincar em casa, interesses gerais e lúdicos da criança, característica do brincar, parceiros de brincadeira, objetos que usa para brincar, atitude lúdica, sua rotina e seus hábitos pessoais.	A entrevista foi realizada na presença da auxiliar de supervisão ou da diretora.
	SFA (Anexo D)	Mensura o desempenho do aluno nas tarefas funcionais que propiciam suporte à sua participação nas brincadeiras, para facilitar o planejamento desta atividade ao público-alvo da Educação Especial.	Foi utilizada a Parte II, referente ao auxílio da assistência concedida pelo professor e as modificações do programa necessárias em relação ao desempenho de tarefas cognitivas/comportamentais.
	Caderno de conteúdo (Apêndice D)	Procedimentos de coleta de dados foram realizados duas vezes, permitindo aos entrevistados rever a sua fala, acompanhando a evolução dos dados.	Permitir o acesso do entrevistado à sua fala; ter a possibilidade de enriquecimento e fidedignidade dos dados, facilitando a identificação dos problemas para uma intervenção mais pontual.
	Caderno de Campo	Anotações do pesquisador em um caderno das atividades do dia.	Anotações rápidas dos pontos mais relevantes do dia e agendamento de horário das reuniões e entrevistas.

CMEI: Centro Municipal de Educação Infantil; SFA: *School Function Assessment*.

Fonte: Elaboração Própria.

### 3.3.2 Fase Operacional 2: Concepção do objeto

A concepção do objeto deste estudo destina-se a detalhar o que se deseja operacionalizar, a partir dos dados elencados na análise do contexto em que as brincadeiras eram realizadas pelos professores com as crianças público-alvo da Educação Especial. Foram elaboradas a concepção do objeto e sua estruturação, com elementos que pudessem contribuir para a Formação Continuada em Serviço do professor, na teoria e na prática.

Nesta fase, cumpriram-se dois dos objetivos específicos: (1) Identificar dificuldades e facilidades que o professor apresenta na elaboração de estratégias, para atuar no momento de brincar com o público-alvo da Educação Especial; e (2) Verificar como os instrumentos utilizados por profissionais da saúde podem ser associados aos recursos e estratégias pedagógicos utilizados pelo professor, para sanar as dificuldades que encontra.

#### 3.3.2.1 Local

Realizada nas dependências de uma CMEI do município envolvido no estudo.

#### 3.3.2.2 Participantes

Participaram duas crianças, uma diretora e uma auxiliar de supervisão, seis professoras de uma CMEI.

Nesta etapa, Nélie deixou de participar do quadro de crianças pertencentes ao público-alvo da Educação Especial desta CMEI, pois não necessitava de abordagem e estratégia específicas, já que a seqüela apresentada era o encurtamento do pé, dificultando que pisasse com o pé todo apoiado no chão e provocando uma leve ponta ao andar, o que não prejudicava seu desempenho em nenhuma atividade que exigisse agilidade motora, nem demandava adaptação para facilitar a acessibilidade.

Também foram eliminadas quatro professoras: duas do período vespertino de Vitor e as duas professoras de Nélie.

### 3.3.2.3 Período de realização e material

A análise do objeto foi realizada de abril a junho de 2013. Foi utilizado um gravador COBY CXR 190-2G e uma câmera digital SONY 10,1 Megapixels para a filmagem.

### 3.3.2.4 Procedimentos

A partir da leitura do Planejamento Anual e do Planejamento Semanal, foram iniciadas as filmagens da atuação do pesquisador em atividades na sala e os encontros com as professoras, como uma das propostas da Formação Continuada em Serviço para subsidiar a professora semanalmente, por meio de reuniões de 30 minutos de duração que abordavam suas dificuldades descritas no planejamento, relatadas nos cadernos de campo, observadas nos vídeos iniciais durante o desenvolvimento das brincadeiras, e vivenciadas pelo pesquisador em sala com o público-alvo da Educação Especial.

Todas as atividades realizadas pela pesquisadora foram filmadas por uma das professoras. Os vídeos foram armazenados em quatro *pendrives* (um para cada período), que eram repassados para as professoras no mesmo dia, permanecendo em sua posse, durante toda a Formação Continuada em Serviço. Assim, assistiam estas filmagens antes da reunião semanal ou assistiam cenas durante as reuniões para discutir sobre as estratégias, as razões de tê-las aplicado e a viabilidade de implantá-las nas atividades desenvolvidas, também, em outros períodos.

Para elaborar as estratégias de mediação a partir das necessidades das professoras, com os problemas e as dificuldades que Saulo e Vitor apresentavam para brincar, bem como e corresponder às propostas do Planejamento Pedagógico Semanal, optou-se como proposta de Formação Continuada em Serviço, pelos fundamentos teóricos de reflexão sobre a ação; análise da prática pelo vídeo e consultoria colaborativa, elencando os temas prioritários de estudo para orientar as discussões, e iniciando-se a elaboração de estratégias individualizadas de acordo com as competências, de Vitor e Saulo, que facilitassem o desenvolvimento do comportamento lúdico das crianças nas brincadeiras propostas (SCHÖN, 2000; TOCHON, 2002; KAMPWIRTH; POWERS, 2003).

---

Os conteúdos da proposta para estudo foram baseados nos estudos de Ferland (2006; 2009) sobre o Comportamento Lúdico e a relação dos pais com seu filho com deficiência; Manzini (2010) sobre recursos e estratégias no cotidiano escolar e de Valadão (2010) sobre PEI, sustentando as necessidades elencadas pelas professoras sobre aprofundar os estudos relacionados ao desenvolvimento do brincar; à identificação das necessidades pedagógicas individuais para o processo de aprendizagem das crianças do público-alvo da Educação Especial deste estudo; à elaboração do PPI e ao gerenciamento de estratégias para o uso da hora/atividade de acordo com a legislação vigente no município, acreditando que, com um gerenciamento desta atividade, a professora teria subsídio básico para atuar com maior autonomia e confiança no projeto pedagógico traçado para as crianças.

A realização de filmagens da atuação, tanto da professora como da pesquisadora em sala, foi baseada no método de análise da prática pelo vídeo proposta por Tochon (2000). Foram realizadas para discussões e reflexões sobre as ações em sala (SCHÖN, 2000), de como foram manejadas as situações em que as crianças público-alvo da Educação Especial afastavam-se das brincadeiras e, também, como foram conduzidas as situações que favoreceram a participação mais integrada da criança na atividade proposta pela professora, conforme as ações colaborativas entre professores e profissionais da saúde para a elaboração do PPI (KAMPWIRTH; POWERS, 2003).

O Quadro 4 corresponde ao resumo das atividades desenvolvidas na Fase Operacional 2: Análise do Objeto.

Quadro 4. Fase Operacional 2: Concepção do Objeto.

PARTICIPANTES	ATIVIDADES	OBSERVAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Duas crianças.</li> <li>▪ Seis professores.</li> <li>▪ Uma diretora.</li> <li>▪ Uma auxiliar de supervisão</li> </ul>	Análise dos planejamentos pedagógicos dos professores.	Nenhuma anotação específica de estratégias, somente as dificuldades do dia com a criança.
	Filmagem feita por uma das professoras da sala, de 13 atividades com Vitor e 24 com Saulo, realizadas pela pesquisadora.	Sete atividades com Vitor e oito atividades com Saulo foram realizadas na ausência de uma das professoras.
	Identificar os motivos que conduziram à falta de estratégia do professor.	Por meio das análises dos vídeos, Caderno de Conteúdo da primeira e segunda entrevistas com os professores, bem como a entrevista com os pais.
	Definição dos referenciais teóricos para a formação a partir da demanda.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comportamento Lúdico (FERLAND, 2006).</li> <li>▪ Planejamento Educacional Individualizado (VALADÃO, 2010).</li> <li>▪ Recursos e estratégias (MANZINI, 2010).</li> <li>▪ Relação dos Pais com seu filho deficiente (FERLAND, 2009).</li> </ul>
	Executar a proposta de Formação Continuada em Serviço com reuniões semanais com a dupla de professores do período.	A importância de a pesquisadora atuar sozinha em sala, vivendo as dificuldades relatadas pelas professoras, quando precisam ficar sozinhas e encarregar-se de todas as crianças e da atividade planejada; pois, algumas atividades foram realizadas somente pela pesquisadora, uma vez que uma professora filmava enquanto a outra estava em hora/atividade.

Fonte: Elaboração própria.

### 3.3.3 Fase Operacional 3: Preparação

Esta Fase Operacional de preparação relacionou-se às competências e ao planejamento da Formação Continuada em Serviço deste estudo. Envolveu a definição de como elaborar as estratégias e alternativas para a realização do PPI, sendo esta uma fase muito próxima da concepção do objeto e análise do contexto, cujas necessidades e prioridades da professora tornavam-se mais claras, com conseqüente participação efetiva na elaboração do PPI.

Buscou-se, nesta fase, responder ao objetivo específico de descrever a proposta de Formação Continuada em Serviço, que poderia associar os elementos trazidos dos profissionais da saúde ao processo pedagógico para o trabalho, com o público-alvo da Educação Especial.

#### 3.3.3.1 Local

Realizada nas dependências de uma CMEI do município envolvido no estudo.

#### 3.3.3.2 Participantes

Participaram duas crianças, uma diretora e uma auxiliar de supervisão, seis professoras de uma CMEI.

#### 3.3.3.3 Período de realização e material

A análise do objeto foi realizada de junho a julho de 2013, empregando-se um gravador COBY CXR 190-2G e uma câmera digital SONY 10,1 Megapixels para a filmagem.

#### 3.3.3.4 Procedimentos

O aporte teórico inicial, proposto na Fase Operacional 2, foi elaborado a partir de elementos descritos no planejamento semanal da professora, da análise dos vídeos com a atuação da professora e da pesquisadora, sendo que esses materiais teóricos foram gradativamente oferecidos durante a formação a partir das dúvidas que as professoras traziam em relação às brincadeiras ocorridas, tanto em sala como no pátio e com o brinquedo trazido de casa.

Reuniões semanais foram realizadas, em horário prefixado pela supervisão e direção da CMEI, em comum acordo com a dupla de professoras de cada criança, sendo gradualmente transformadas em reuniões quinzenais, a partir do domínio das estratégias pelas professoras, cuja etapa correspondeu ao momento de ação para verificar se esta proposta atendia à demanda das professoras.

Como elemento para sustentar a Formação Continuada em Serviço para as professoras, foi reforçado que, caso desejassem compartilhar alguma dúvida com o grupo, deixassem anotado espontaneamente em um caderno de campo disponibilizado pela pesquisadora na sala da direção, para promover a discussão sobre as estratégias pedagógicas realizadas no desenvolvimento de suas atividades.

As reuniões eram iniciadas segundo a demanda da professora para execução de estratégias nas atividades de brincadeiras descritas no planejamento semanal de cada dupla de professoras, por período de acesso do pesquisador e dos comentários sobre as leituras realizadas e dos vídeos assistidos. Todas as reuniões foram gravadas.

O Quadro 5 corresponde à descrição sucinta das atividades desenvolvidas nesta fase.

Quadro 5. Fase Operacional 3: Preparação.

PARTICIPANTES	ATIVIDADES	CARACTERÍSTICAS	OBSERVAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Duas crianças.</li> <li>▪ Seis professoras.</li> <li>▪ Uma diretora.</li> <li>▪ Uma auxiliar de supervisão.</li> </ul>	Análise dos Planejamentos pedagógicos das professoras.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elaboração de estratégias a partir das atividades e recursos propostos no planejamento</li> <li>▪ Discussão sobre o PPI.</li> </ul>	As estratégias eram elaboradas a partir dos problemas vividos.
	Aporte Teórico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comportamento Lúdico (FERLAND, 2006).</li> <li>▪ Planejamento Educacional Individualizado (VALADÃO, 2010).</li> <li>▪ Recursos e estratégias (MANZINI, 2010).</li> <li>▪ Relação dos Pais com seu filho deficiente (FERLAND, 2009).</li> </ul>	Indicado a partir da situação problema apresentada pela professora, propondo fundamentar teoricamente a estratégia escolhida.
	Discussão sobre os relatos no Caderno de Campo.	Descrição de situações difíceis vividas no cotidiano.	As anotações aconteceram com maior frequência nos primeiros três meses da pesquisa.
	Planejamento das reuniões da Formação em Serviço.	Reuniões semanais e quinzenais, por período com a dupla de professores.	

PPI: Planejamento Pedagógico Individualizado.

Fonte: Elaboração própria.

### 3.3.4 Fase Operacional 4: Desenvolvimento

A Fase Operacional 4 permitiu a implantação e a efetivação da Formação Continuada em Serviço, por meio da realização de estratégias e de modificações necessárias à atuação do professora com criança em atividade, atendendo ao objetivo geral deste estudo, que foi o de elaborar, nesta formação, estratégias que facilitassem a participação e o aprendizado nas brincadeiras propostas no PPI, sendo este anotado efetivamente no caderno de planejamento semanal da professora.

A efetivação da Formação Continuada em Serviço, referente à execução, correspondeu ao objetivo específico de analisar as dificuldades e facilidades da professora,

para planejar estratégias pedagógicas, consoante necessidade individual de cada criança pertencente ao público-alvo da Educação Especial, que apoiem as brincadeiras na Educação Infantil, com a orientação do profissional de saúde.

#### 3.3.4.1 Local

Realizada nas dependências de uma CMEI do município envolvido no estudo.

#### 3.3.4.2 Participantes

Participaram duas crianças e suas quatro professoras, uma diretora e uma auxiliar de supervisão, um pai e uma mãe, todas as demais professoras da CMEI, gerente da Educação Infantil do município e gerente do apoio especializado.

#### 3.3.4.3 Período de realização e material

A fase desenvolvimento foi realizada de agosto a dezembro de 2013, empregando-se um gravador COBY CXR 190-2G e uma câmera digital SONY 10,1 Megapixels para a filmagem.

#### 3.3.4.4 Instrumentos de avaliação utilizados

- Roteiro de entrevista semiestruturada sobre o brincar da criança (SANT'ANNA; VOSGERAU; MANZINI, 2013) (Apêndice D).
- Roteiro para Entrevista com diretor e auxiliar de supervisão (IDE; YAMAMOTO; SILVA, 2011) (Anexo B).
- Entrevista Inicial com os Pais Entrevista Inicial com os Pais (EIP) (SANT'ANNA; BLASCOVI-ASSIS; MAGALHÃES, 2008; SANT'ANNA et al., 2015) (Anexo C).
- *School Function Assessment* (SFA) (COSTER et al., 1998) (Anexo D).

### 3.3.4.5 Procedimentos

A Formação Continuada em Serviço consistiu de reuniões semanais e quinzenais com as duplas de professoras de cada criança, discutindo, refletindo e planejando as estratégias das atividades de brincadeiras com cada criança incluída, bem como a atuação do pesquisador nas brincadeiras na sala, no pátio e com o brinquedo trazido de casa, planejadas e descritas no semanário da professora, com as duas crianças que permaneceram na pesquisa, Vitor e Saulo, juntamente com as outras crianças do grupo a que pertenciam.

Foi utilizado, como material de discussões nas reuniões, o planejamento semanal da professora, em que cada um anotava as estratégias que desenvolveria a partir das habilidades que cada criança demonstrava nas atividades previamente planejadas para o grupo, levando estas anotações para as reuniões, construindo-se, assim, o PPI de cada criança. As filmagens das atividades desenvolvidas pelas professoras e pela pesquisadora permaneciam no *pendrive*, bem como o caderno de campo completavam o material de discussão.

Após a atuação do pesquisador em sala, e das reuniões semanais ou quinzenais para discutir procedimentos e estratégias que facilitassem a permanência das duas crianças (Vitor e Saulo) em atividade com os demais, colocou-se a proposta de pensar-se individualmente sobre as dificuldades destas crianças e as estratégias necessárias para realizar as suas atividades e, assim, atingir os propósitos individuais definidos nos objetivos descritos no planejamento semanal da professora, caminhando para elaborar no próprio semanário o PPI.

Nestas reuniões, a proposta era, de acordo com a demanda das dificuldades, construir o PPI com as professoras, anotando as sugestões de estratégias no próprio semanário, para facilitar a participação de Vitor e de Saulo nas atividades relacionadas às brincadeiras planejadas para o grupo em que apresentavam dificuldade.

Paralelamente, neste período, foram realizadas as reuniões com a diretora e a auxiliar de supervisão, a gerente da educação infantil e o apoio especializado para discutir os problemas que emergiam nas reuniões e para a resolução dos problemas que provinham de aspectos administrativos e de gerenciamento da rotina de cada professora.

Neste período, sugeriu-se, ainda, uma conversa com todos os professores do CMEI, para apresentar as estratégias realizadas e definir quais envolveriam a escola como um todo.

Esta reunião ocorreu em dois momentos, no início e no final do segundo semestre, durante a reunião de planejamento semestral das professoras, dividido em duas turmas (matutino e vespertino). Foram discutidas as estratégias necessárias para facilitar a permanência de Vitor e Saulo em sala, que demandariam a participação de todos, isto é, quando os encontrassem sozinhos pela CMEI, a conduta seria a de conduzi-los de volta à sua sala, considerada como referência. Foi igualmente solicitado que, de acordo com a disponibilidade, envolvessem seus colegas, dizendo, por exemplo: “Vamos levar novamente Vitor ou Saulo à sua sala” e, quando necessário, de mãos dadas ou somente conversando.

No início do segundo semestre foi retomada a entrevista (Apêndice D) com as seis professoras responsáveis pelas crianças Saulo e Vitor, para identificar se houve mudanças da sua percepção sobre o brincar destas crianças na CMEI, com o mesmo processo de releitura do Caderno de Conteúdo.

Para verificar o possível apoderamento das professoras sobre as estratégias e as experiências vivenciadas, durante os encontros da Formação Continuada em Serviço, novamente foram observadas e filmadas as mesmas brincadeiras do início deste estudo, realizadas pela professora com as crianças Vitor e Saulo.

A EIP (Anexo C) foi realizada mais uma vez, primeiro com a mãe de Vitor e, posteriormente, com o pai de Saulo, na presença das respectivas professoras e da pesquisadora. Em seguida, foi retomado o Caderno de Conteúdo, agora, com a quarta entrevista.

Encerrando o ano letivo e o estudo, realizou-se a quarta e última entrevista (Apêndice D) com as professoras do Grupo 2, bem como a segunda e última com a diretora e a auxiliar de supervisão (Apêndice D e Anexo B), seguindo o procedimento do Caderno de Conteúdo (Apêndice E), que foi lido e relido desde a primeira entrevista.

O SFA (COSTER et al., 1998) (Anexo D), foi igualmente retomado, encerrando a Formação Continuada em Serviço. Cada professora do período matutino (PM) e professora do período vespertino (PV) pontuou, novamente, em relação à assistência e à adaptação.

## O Quadro 6 refere-se ao resumo da Fase Operacional 4.

Quadro 6. Fase Operacional 4: Desenvolvimento.

PARTICIPANTES	PROCEDIMENTOS
Quatro professoras	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reuniões com as professoras para discutir o PPI</li> <li>▪ Realizaram as atividades de brincadeiras com seus alunos para a pesquisadora filmar.</li> <li>▪ Responderam às questões do Instrumento SFA (Anexo D).</li> <li>▪ Participaram da EIP (Anexo C) seguindo o roteiro do Instrumento.</li> <li>▪ Participação na reunião pedagógica de encerramento.</li> <li>▪ Nas reuniões, que passaram a ser quinzenais, houve maior envolvimento e maior domínio do de estratégias.</li> </ul>
Dois alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Saulo e Vitor foram filmados nas mesmas atividades de sala realizadas no início da pesquisa, no pátio e com o brinquedo trazido de casa.</li> <li>▪ Nas atividades estavam presentes as duas professoras, que graduavam a assistência dispensada aos alunos, focando em sua participação nas brincadeiras.</li> </ul>
Professoras do CMEI	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Uma reunião no semestre para compartilhar as atitudes propostas que envolviam todas as professoras, para facilitar o retorno do público-alvo da Educação Especial, quando encontrassem alguma criança na sala.</li> </ul>
Um pai Uma mãe	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Foram convidados a responder novamente a EIP (Anexo C).</li> <li>▪ Com a participação das professoras, os pais dirigiam-lhes as respostas e essas professoras complementavam, descrevendo como Vitor e Saulo viviam as atividades na CMEI.</li> </ul>
Caderno de Conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Quarta entrevista com as professoras, segunda entrevista com a auxiliar de supervisão e com a diretora (Apêndice D e Anexo B).</li> <li>▪ O fato de relerem as entrevistas anteriores confirmou-lhes todo o processo vivido nas atividades.</li> </ul>
Gerente da Educação Infantil do município e Gerente de Apoio Especializado do município	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Levantamento dos problemas vivenciados e relatados pelas professoras durante a pesquisa.</li> <li>▪ A reunião final evidenciou as necessidades prioritárias do público-alvo da Educação Especial e das professoras envolvidas: o apoio na definição de estratégias e a permanência de dois professores na sala na presença de uma criança incluída.</li> </ul>
Reunião pedagógica de encerramento	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Retomada das atividades vividas pela pesquisadora na CMEI, bem como verificação do apoderamento da proposta realizada por parte dos professores.</li> <li>▪ Apresentação de resumo das conquistas de Saulo e Vitor durante o ano.</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria.

### 3.4 Análise dos dados

A análise dos dados para a apresentação dos resultados, deste estudo, pautou-se nos seguintes materiais de coleta dos dados: gravação, 62 entrevistas, dez Cadernos de Conteúdo, 59 vídeos e os semanários das professoras, por meio do uso do *software* Atlas Ti (FRIESE, 2003; 2015).

O uso do *software* Atlas Ti (FRIESE, 2012; 2015) possibilitou tratar os dados qualitativamente por intermédio da codificação das informações, segundo a análise de conteúdo de Bardin, facilitando usar dos mesmos *Codes* (FRIESE, 2003; 2015) tanto para as entrevistas quanto para os vídeos, sendo este *software* uma forma prática de armazenamento de dados e possíveis cruzamentos propostos por Triviños (1987).

Para Bardin (2011), a análise de conteúdo de entrevistas possibilita conhecer o assunto com base nas falas dos interlocutores. Parte de uma pré-análise e da transcrição pela qual o material começa a ser organizado, possibilitando que o pesquisador apodere-se dos dados, inicie uma codificação e organize as categorias pertinentes para responder às finalidades necessárias à pesquisa.

No Atlas Ti, esta pré-análise, que corresponde ao primeiro contato com o material foi realizada pelo uso do *Quote*. Foi a etapa da leitura flutuante, localizando o assunto pertinente para a análise, seguida da utilização dos *Codes* que categorizaram os assuntos de acordo com a análise desejada (FRIESE, 2012; 2015).

Para a apresentação dos resultados foi aplicada a análise de conteúdo de Bardin (2011), bem como a análise de triangulação de dados proposta por Triviños (1987) que fundamentou, igualmente, os dados das entrevistas e dos vídeos categorizados.

Para a análise dos vídeos, os procedimentos foram baseados nos estudos de Loizos (2010) que, no momento da análise, geraram seu sistema próprio de registro, permitindo codificar e categorizar os dados.

Portanto, a análise dos dados foi elaborada em cada Fase Operacional, utilizando instrumentos padronizados no início e no final do estudo, vídeos, entrevistas com os pais, professoras, auxiliar de supervisão e diretora, fornecendo subsídios para um modelo de Formação Continuada em Serviço.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

---

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os Resultados e a Discussão seguiram a estrutura das etapas do Método de Desenvolvimento (VAN DER MAREN, 1996), descrevendo as análises de cada fase operacional a partir dos objetivos específicos deste estudo, os quais foram utilizados como subsídio para a Formação Continuada em Serviço com os professores de Educação Infantil, sobre as brincadeiras para o público-alvo de Educação Especial.

### 4.1 Fase operacional 1: Análise do contexto

#### 4.1.1 Percepções dos professores sobre suas dificuldades no brincar com o público-alvo da Educação Especial

Conhecer a percepção inicial dos professores sobre como aconteciam as brincadeiras do público-alvo da Educação Especial foi fundamental para a Formação Continuada em Serviço, uma vez que, no levantamento de suas necessidades nesta atividade, definiu-se que as prioridades das professoras de Vitor e Saulo eram as de entender o motivo pelo qual essas crianças, com quadro clínico de Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), não conseguiam participar das brincadeiras propostas para o seu grupo, bem como identificar e definir estratégias de como conduzi-los para que conseguissem.

Estas necessidades também foram relatadas, durante as entrevistas, pelos professores de todas as crianças públicos-alvo da Educação Especial do município envolvido, acrescentando que encontravam a mesma dificuldade também com as crianças com Deficiência Intelectual (DI). O Quadro 7 refere-se às principais dificuldades encontradas na realização das atividades de brincadeiras propostas no planejamento desenvolvido relatadas pelos 34 professores.

Quadro 7. Principais dificuldades das crianças, apontadas pelos professores.

- Que fiquem atentos nas atividades.
- Que diminuam a agitação em sala.
- Que não fiquem mexendo em tudo, o tempo todo.
- Que respeitem os combinados com o grupo.
- Diminuir a assistência propiciada para que a criança consiga realizar a atividade proposta.
- Que permaneçam na sala.
- Que não batam e não empurrem os amigos.
- Para que não fiquem fora das brincadeiras.
- Em obter informações sobre como aumentar o interesse nas atividades.
- Em diminuir a assistência propiciada devido a necessidade de segurar o aluno muito próximo ao corpo para poder participar da atividade.
- Para ter contato com os pais.
- Em ensinar a brincar.

Fonte: Elaboração própria.

Em todos os registros dos três primeiros meses letivos, que corresponderam às duas primeiras entrevistas com as professoras de Vitor e Saulo, relatou-se a constância das tentativas de conter o aluno para que não se evadisse ou agredisse outras crianças, sobre o quanto todos estes fatores atrapalhavam o desempenho da criança junto às demais, bem como sobre a maneira pela qual somente uma professora poderia lidar com a demanda de todas as crianças, impossibilitando a realização do planejamento pedagógico proposto para o dia.

A necessidade de uma mediação, a partir das características individuais, mostrou-se fundamental. Assim, evidenciou-se a priorização da ação de se dedicar maior atenção às necessidades destas professoras, no sentido de muni-las com estratégias que refletissem a prática, para a facilitação de melhor conhecer a criança, considerando-se que a dinâmica da Educação Infantil possibilita uma flexibilidade no currículo, essencial para a prática pedagógica do público-alvo da Educação Especial (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999; TOYODA et al., 2007; DELLA BARBA; MINATEL, 2013; VALADÃO, 2010; 2013).

Nos vídeos iniciais das professoras de Vitor e Saulo, exemplificados com narrativas das atividades no Quadro 8 e descritos na íntegra nas cenas 1, 2 e 3, evidenciaram-se as dificuldades dos profissionais no momento de realizar as brincadeiras quando se desconhecem estas características individuais. São necessárias orientações para mediar o brincar e para que se viabilizem projetos pedagógicos eficazes, conforme os estudos de Debortoli (2005), Oliveira (2008) e Brandão; Ferreira (2013), os quais apontaram as vantagens do fortalecimento desse processo de inclusão por intermédio de investimentos nas demandas destas professoras, que não devem ser negligenciadas.

Quadro 8. Narrativa dos vídeos das atividades iniciais realizadas pelas professoras.

**CENA 1 - VITOR, BRINCADEIRA NA SALA -12/03/2013**

As professoras em sala falam para as crianças: — *Quem quer ver a surpresa?* — A professora sai da sala para buscar a surpresa; e Vitor, o tempo todo, acompanha a professora, enquanto uma está na sala pedindo aos amigos para fecharem os olhos, e a outra está entrando com a caixa. Vitor fica fora da sala, uma das professoras vai buscá-lo e entra segurando-o pela sua mão, e fecha a porta com um portãozinho improvisado de madeira, como se fosse um portãozinho de correr. Neste momento, as professoras estão distribuindo as fantasias e Vitor fica ao lado da caixa, ele pega um cinto; a professora pergunta onde irá colocar, e Vitor não responde, solta e pega um telefone de brinquedo que encontra no chão, coloca no ouvido sozinho e logo solta e pega um chapéu, colocando-o e retirando-o rapidamente, joga ao chão dirigindo-se à porta e, colocando a mão na madeira, olha as pessoas no pátio, volta, vai até um amigo, pega o seu chapéu; o amigo e Vitor agridem-se com um tapa e logo Vitor sai correndo. Não tendo sido observado por ninguém, dirige-se a uma professora que lhe coloca outro chapéu e Vitor retira. Senta-se, então, em um colchão com outro chapéu colocando-o e retirando-o da cabeça enquanto observa os amigos. Cada professora está em um lado da sala, sentada no chão e as crianças em sua volta vestindo e retirando as fantasias nas demais crianças. Vitor anda de um lado para outro, vai até a mesa, começa a mexer nas agendas; uma das professoras levanta-se, retira os cadernos de perto e dá a sua garrafinha d'água com bico. Vitor começa a andar pela sala e a professora volta a sentar. Vitor anda com a garrafinha de água na mão, bate na porta de vidro, bate com a garrafinha na cabeça do amigo, e coloca um pouco em sua própria boca. Quando começa a bater novamente na porta, a professora pergunta se quer mais água, completa a garrafinha e Vitor ingere um pouco novamente. Logo avista uma tiara de cabelo no chão, pega a tiara e solta a garrafinha de água, e circula pela sala com a tiara na mão e logo troca de objeto, pegando um cone, soltando sons aleatórios, sem formar palavras. Logo puxa uma bolsa que estava com um amigo, inicia-se um desentendimento e a professora os separa. Vitor fica sentado, solta a bolsa e pega outro objeto, permanecendo ao lado de um amigo, cada um com um objeto na mão. Soltando esse objeto, pega o chinelo de uma amiga mantendo-o na mão. As duas professoras estão envolvidas na criação de personagens com as roupas de fantasias, perguntando para as crianças do que estão vestidas e cada uma falando sobre o seu personagem. Vitor mantém-se de cócoras por um bom tempo, olhando tudo em silêncio; senta-se no colchão ao lado de um amigo que estava com uma bolsa que abre e fecha. Vitor para e fita a professora que está com mais quatro crianças conversando sobre as fantasias. Ele chega perto, mas se distancia um pouco e deita no colchão perto da professora. Com a brincadeira, as crianças aproximam-se da professora que, ao mesmo tempo, tenta mediar a sala mesmo à certa distância, quando percebe algum problema. Vitor dirige-se à porta novamente, onde um amigo está de posse de um chapéu azul de bruxa e uma capa azul. Vitor tenta puxar e, de longe, a professora o alerta: — *Vitor!* — que desiste e, de cócoras novamente, permanece observando o amigo. O amigo sai e Vitor fica apoiado no portãozinho improvisado com um pedaço de madeira por aproximadamente 30

(...) Continuação folha 2-9

### CENA 1 - VITOR, BRINCADEIRA NA SALA -12/03/2013

segundos. Logo, uma professora o chama e sugere: — *vamos pôr a peruca?* — Vitor aproxima-se da professora, aceita a sugestão, mas logo a retira. Encontra outro chapéu colorido e o coloca, anda pela sala com o chapéu, volta até a professora, coloca o chapéu na cabeça da professora que comenta: — *olha o chapéu...* — Vitor afasta-se e continua andando aleatoriamente pela sala. Chega na porta que está com o portãozinho improvisado com um pedaço de madeira, permanece por cerca de 30 segundos olhando o pátio e logo recomeça a andar pela sala. Abre e fecha o armário, senta no chão perto de um amigo, pega a pluma que o amigo tinha no pescoço, o amigo concede-lhe a pluma e logo se afasta. Em seguida, solta a pluma e começa a andar aleatoriamente. Vitor comunica-se com sons e gritos. Chegando perto de amigos, emite alguns sons e continua mexendo em tudo, segue para a cadeira, volta para a porta, tenta tirar um chapéu colorido do amigo e dirige-se para perto do armário no canto da sala, senta-se e pega uma garrafinha sem tampa que encontra e fica brincando. Pega um outro objeto e coloca dentro e roda o objeto na garrafinha. Logo começa a bater com a garrafinha no armário. As demais crianças prosseguem vestindo e tirando fantasias, e as professoras as acompanham; as crianças brincam com quem chega perto e Vitor continua perambulando pela sala. Quando Vitor começa a empurrar um amigo, a professora solicita que pare. Em seguida, oferece-lhe um chapéu e pede para que Vitor leve para a outra professora e imita uma risada da bruxa. Vitor aproxima-se de outra professora que diz: — *que lindo!* — E vai pegar uma câmera fotográfica para fazer uma foto. Vitor faz pose e continua andando com o chapéu. A professora está com uma criança no colo e Vitor volta, ficando ao seu lado e, juntos, imitam a risada da bruxa. No entanto, Vitor logo se distancia, senta-se no chão, balbucia sons, pega pedaços de panos e começa a balançar-los e a jogar-los, acerta alguns amigos que olham e passam perto de Vitor. Os amigos continuam chegando perto das professoras com as fantasias e Vitor continua no chão, olhando. Uma das professoras começa a fazer as fotos e a outra fica sentada e as crianças perto. Vitor senta próximo e, em alguns momentos, a professora dirige-lhe a atenção. Vitor começa a colocar e manter objetos na boca, permanece sentado no chão com as pernas cruzadas, olhando de um lado para o outro. A professora pede o objeto mantido em sua boca, Vitor não a atende e joga, iniciando uma interação. A professora, então, pega um telefone e diz: — *É a mãe do Vitor, ah você quer falar com ele?* — E passa o telefone. Vitor faz de conta balbuciando sons, mas logo cessa e, continua sentado no chão. Momentos depois, pega um colar e sai andando. Encontra um amigo que quer o colar e o disputam; de longe, a professora observa e recomenda: — *Deixa com o Vitor!* — E Vitor sai com o colar que, em alguns momentos, transforma-se em pulseira. Ainda perambulando pela sala com o objeto, volta depois a aproximar-se da professora, entrega-lhe o colar e repete a palavra — *dá* — várias vezes. Vitor permanece à sua frente e a professora inicia tentativas de vestir as fantasias em Vitor aos 32 minutos do início da atividade. Vitor descalça os tênis e a professora coloca um par de pantufas em forma de cachorrinho em seus pés. Vitor

Continua folha 3-9 (...)

(...) Continuação folha 3-9

### CENA 1 - VITOR, BRINCADEIRA NA SALA -12/03/2013

anda com as pantufas, mas logo as retira e tenta tirar suas meias também, enquanto as outras crianças continuam brincado, algumas em duplas e outras sozinhas, com fantasias. Vitor encontra grandes óculos de plástico, tenta colocar no rosto, não consegue e os abandona. Aproxima-se da professora sem as pantufas e de meias. Quando a professora propõe colocar os seus tênis Vitor aceita; contudo, sem nenhuma participação. A professora continua sentada e, com um telefone em mãos, reinicia a brincadeira como se estivesse falando com a mãe. A professora diz para Vitor falar alô para a mamãe. Vitor pega o telefone e fala: — *Alô!* A seguir, solta o telefone e, quando chega uma amiga, começa a puxar o seu colar, mas é impedido pela professora. Vitor tenta pegar o colar, puxa-o e a professora avisa: — *Arrebentou.* A professora, levantando-se, pergunta: — *Quem quer fazer xixi?* Posteriormente diz: — *Vitor, você fica.* E Vitor, olhando as pessoas saírem, começa a pegar os pedaços do colar, enquanto a professora remove a madeira da porta, recolocando-a logo depois. Vitor coloca os colares na boca e fica parado olhando para o pátio, apoiada na madeira que faz o impedimento para ele passar. A outra professora que fica na sala com outras crianças também avisa: — *Vamos trocar a fralda.* A professora que fica na sala, com outras crianças também permanece de mão dada com Vitor e ambos andam em direção a um colchão no chão. A professora retira a fralda de Vitor na sala mesmo, com os amigos em volta, que ficam olhando. Vitor fica deitado segurando a fralda, movimentando-se; depois a solta e pega no pipi, fica mexendo por um momento e, logo, a professora segura sua mão para passar uma pomada e diz: — *Tira a mãozinha para passar creminho e colocar uma fralda limpinha.* Uma amiga de Vitor chega atrasada e a auxiliar de supervisão explica que estava no dentista. A criança aproxima-se da professora e, enquanto troca o Vitor, dá um beijo em sua amiguinha. Neste mesmo momento, as demais crianças que foram ao banheiro tentam entrar sozinhas e derrubam a madeira e, logo atrás, a outra professora organiza tudo novamente, colocando a madeira improvisada de portãozinho dizendo: — *Vamos guardar os brinquedos.* Vitor está mexendo no armário e encontra uma chupeta e coloca-a na boca andando pela sala. Chega perto da caixa de fantasias, sem nenhuma fantasia na mão para guardar. A professora, enquanto guarda as fantasias, começa a cantar a música da formiguinha e o preguiçoso dizendo: — *Vamos gente, ajudar!!!* — e Vitor já está chupando a chupeta deitado no colchão e a professora falando os nomes dos demais amigos para irem pegar as fantasias. Aos poucos, vão ajudando e Vitor continua deitado, sem receber nenhum convite para ajudar; está deitado de braços balançando os pés e olhando, às vezes deita e encosta o rosto no colchão, emite sons. A professora fala: — *Pronto, guardaram tudo!* Saindo com a caixa diz: *Acabou! Vamos dar tchau para a caixa de fantasia!* Vitor continua deitado, não entendeu a brincadeira de dar tchau. A professora pede para que todos sentem-se no colchão, enquanto retira a caixa da sala e coloca-a no corredor. Vitor não sentou, mas ficou deitado como estava anteriormente, com as crianças à sua volta. A atividade encerrou-se com 47 minutos de duração.

Continua folha 4-9 (...)

Fonte: Elaboração própria.

(...) Continuação folha 4-9

### CENA 2 - SAULO COM O BRINQUEDO TRAZIDO DE CASA - 15/03/2013

Na atividade com o brinquedo trazido de casa, a professora permanece de costas para o grupo, no fundo da sala, abrindo cada mochila, com as crianças à sua volta esperando os brinquedos, enquanto Saulo, um pouco distante, fica abrindo e fechando a porta do armário, encostando as portas consigo dentro, continuando o movimento de abrir e fechar durante dois minutos. Depois, perto do grupo e da professora que não consegue vê-lo, Saulo começa a andar pela sala sem nenhum brinquedo. Após aproximadamente cinco minutos do início da distribuição do brinquedo trazido de casa, inicia-se a distribuição dos brinquedos da CMEI aos que não trouxeram nada. Saulo chega perto, mas a professora não lhe oferece nada, uma vez que alguns pegam espontaneamente. Na sequência, Saulo dirige-se para a bandeja de garrafinhas que fica sobre um banco de madeira encostado na parede, perto da porta da sala, e começa a brincar com as garrafinhas; a professora aproxima-se e avisa: — *Saulo, vai para lá, você sabe que não é para mexer aqui, vai para lá agora!* E afasta-se. Saulo continua brincando com a garrafinha. A professora retorna e retira toda a bandeja, coloca-a sobre o armário e continua organizando as mochilas e as agendas das crianças. Saulo vai para a cortina e começa a puxá-la e a enrolar-se; depois, sobe no banco no qual estavam as garrafinhas. Saulo continua subindo e descendo do banco, olhando de longe os amigos brincando, fica de costas para os amigos e vai para a porta tentando abri-la, mas está trancada. Autoestimula-se várias vezes com as mãos na calça. A professora chega perto dele e diz: — *Vamos ao banheiro!* Abre a porta e leva-o para o banheiro, fechando a porta e deixando a sala sozinha. Continuo filmando, e as crianças ficam brincando com seus brinquedos, alguns fazem duplas e outros brincam sozinhos. A professora e Saulo retornam após 93 segundos e a professora volta a arrumar as mochilas, enquanto Saulo está sobre a mesa ao seu lado sem nenhum brinquedo. A professora, então, olha e adverte: — *Desce Saulo!* — E o retira de cima da mesa, sem oferecer nenhum brinquedo. Saulo permanece a seu lado mais um pouco e depois se afasta. A professora fica observando todos brincarem. Saulo começa a mexer nos CDs que estão na mesa da professora, que se senta no chão com um grupo de crianças e Saulo permanece sem nenhum brinquedo. Aos 13 minutos de filmagem, a segunda professora da sala chega e a primeira se dirige para a mesa e retira os CDs da mão de Saulo, o qual começa a andar pela sala novamente. As professoras conversam e a segunda professora retira Saulo da mesa perguntando-lhe: — *Cadê seu brinquedo? Pegue o seu brinquedo!* Saulo volta, então, a abrir e fechar a porta do armário sozinho. A primeira professora dirige-se ao armário para pegar alguns objetos e retira Saulo. A segunda professora, que assume o grupo enquanto a primeira sai para a hora-atividade, pergunta novamente: — *Cadê o brinquedo, Saulo?* — Sem responder, Saulo brinca com a cortina, perambula pela sala, sobe na mesa, mexe na cortina outra vez, e a professora continua: — *Desce da mesa, onde está seu brinquedo?* — Saulo sobe novamente no banco e começa a brincar com prendedores, ao que a professora argumenta que — *Não vale.* Saulo afasta-se novamente e dirige-se à mesa onde encontra umas fotos. A professora, então, pede a Saulo para mostrar as fotos, quando mais crianças aproximam-se para ver junto com

Continua folha 5-9 (...)

(...) Continuação folha 5-9

### CENA 2 - SAULO COM O BRINQUEDO TRAZIDO DE CASA - 15/03/2013

Saulo que emite alguns sons, bem baixinho, e sorri um pouco. Neste momento, quatro crianças, incluindo Saulo, permanecem com a professora. Logo se separam novamente e Saulo continua andando pela sala, mexendo na mesa, na janela, no porta-garrafinhas. Com 20 minutos de atividade, a professora sugere a um colega de Saulo para brincarem juntos porque Saulo não havia trazido brinquedos, iniciando, assim, a mediação de uma brincadeira com uma colega que trouxera uma casinha e um menino com um sapo. A professora senta no chão, permanece junto por alguns instantes. Saulo fica pouco tempo, voltando a andar, abrindo e fechando o armário, subindo e descendo da mesa, mexendo na cortina enquanto a professora começa a pedir para as crianças começarem a trazer os brinquedos para que possa guardar na mochila, bem como os que não lhes pertenciam deveriam colocar na caixa de brinquedos da CMEI. Saulo pega uma boneca da amiga que estava sobre a mesa e começa a andar com ela, logo solta e vai mexer nas agendas que estavam sobre a mesa. A professora pede para Saulo trazer a boneca, mas não é atendida. Outra criança leva a boneca e Saulo continua com uma agenda na mão, perambulando. As demais crianças permanecem andando pela sala e Saulo senta perto da porta fechada e começa a folhear a agenda. Neste momento, a professora finaliza a atividade pedindo para que todos façam uma roda, dirige-se até Saulo e pega a agenda, Saulo logo sobe em um banco e a professora orienta: — *Sai daí, por favor Saulo, e vai sentar com seus amigos.* — neste momento pega Saulo no colo e o retira do banco, organizando a roda para outra atividade com Saulo ao seu lado. A atividade encerrou-se com 41 minutos de duração.

Continua folha 6-9 (...)

Fonte: Elaboração própria.

(...) Continuação folha 6-9

### CENA 3 - SAULO NA BRINCADEIRA NA SALA - 26/03/2013

A professora une três mesas, cobrindo-as com um grande lençol. A porta da sala permanece aberta, enquanto todas as crianças brincam em volta, algumas entram embaixo das mesas, ficam pulando, e Saulo está no canto da sala. A professora pega uma caixa grande cheia de retalhos e os espalha pela sala. As crianças começam a jogar os retalhos para o alto. Saulo mistura-se espontaneamente entre as crianças e começa a jogar também, todos gritam bastantes palavras isoladas. A professora orienta as crianças para que aguardem no canto da sala para que possa arrumar a mesa perto da parede ao lado da janela da sala, enquanto a outra professora arruma mais uma mesa no centro, coberta com um grande lençol branco. Logo a professora senta-se no chão e começa a amarrar os retalhos nas crianças, fazendo fantasias. Saulo ausenta-se da sala e começa a mexer nas mochilas do corredor, sendo seguido por mais duas crianças que se olham e Saulo pega aleatoriamente um lenço de uma mochila e volta para a sala, misturando o lenço no meio dos retalhos e entrando com os demais sob a mesa com o lençol. Alí permanece sentado com as outras crianças. A professora está na sala, sentada no chão ao lado da mesa com um grupo, e logo percebe mais crianças no corredor com as mochilas, dirige-se até lá e pergunta o que estão procurando. Solicita, então, para fecharem as mochilas e logo vai até a mesa e prega-lhes um susto falando — *Ahhhhhhh!!!* — e todos gritam muito. A professora fica mais próxima da mesa e as crianças começam a colocar os panos nela e ela nas crianças. Depois de dois minutos, Saulo sai de debaixo da mesa e, engatinhando, vai até a professora com os panos na mão, começando a jogar também. Uma amiga tenta pegar um pedaço de pano da mão de Saulo que não cede e iniciam uma disputa; a professora faz a mediação e avisa: — *Tem para todos!* — e oferece um pouquinho de pano a cada um. É uma brincadeira em que todas se movimentam muito pela sala, gritam sons diferentes e dão sustos um no outro. As crianças entram debaixo da mesa, Saulo as acompanha. Ergo o lençol para filmar, todas estão sentadas com seus panos no colo ou enrolados ao corpo. O espaço sob a mesa é como se fosse um grande esconderijo, esperando a professora vir dar o susto. De tempos em tempos aparece e todos dão muita risada e gritam muito. A professora começa a brincar com o grupo que está na sala e fora da mesa. Uma criança deita-se no chão e todos jogam muitos retalhos sobre ela, todos brincam e falam: — *Cadê?* — E começam a esconder-se um de cada vez; Saulo permanece debaixo da mesa. Cerca de dez crianças estavam com a professora, e revezavam-se com as que estavam embaixo da mesa. E cada vez que uma se escondia, a professora falava com uma entonação muito forte: — *A Ana sumiu!* — Logo se dirige à mesa, diz que é o lobo mau e avisa: — *Eu vou pegar vocês!!!* — Quando levanta o lençol da mesa, percebe a falta de Saulo e diz que está procurando um amigo: — *Está faltando um amigo!* — e logo pergunta: — *Cadê o Saulo?* — que aparece no outro canto da sala, e sua amiga mostra que Saulo já havia saído de debaixo da mesa e estava na outra ponta sozinho, mas quando a professora o chama, Saulo logo vem. A professora percebe que Saulo estava segurando a calça com a mão na região do pênis; assim, pergunta se quer ir ao banheiro e o incentiva a ir. Saulo vai sozinho, pois a porta está aberta e logo volta e fica atrás da professora, ora deitado,

Continua folha 7-9 (...)

(...) Continuação folha 7-9

### CENA 3 - SAULO NA BRINCADEIRA NA SALA - 26/03/2013

ora sentado no chão sozinho, ora em pé. Permanece brincando com os tecidos por cerca de três minutos sozinho, e a professora com os demais, alguns embaixo da mesa. A professora termina de colocar tecidos amarrados em uma criança, que se transforma em um monstro. Duas crianças desentendem-se e Saulo fica ao lado da professora, que está mediando uma situação, pois algum amigo bateu na criança fantasiada de lobo mau, e a professora pergunta a todos quem foi. Uma das crianças assume, pede desculpas e a brincadeira continua. Neste momento, Saulo está na ponta da mesa brincando com uma amiga com os tecidos, Saulo erguia os braços com o tecido e a amiga puxava. Ficam brincando por cerca de dois minutos e cada um sai com um pedaço de tecido. Saulo pega um pedaço preto, vai até a porta e volta, mostra para a professora levantando o pano como um avião, e a professora o estimula: — *É um avião!!!* — Saulo imita as asas com os braços novamente e logo afasta-se novamente, seguindo até a porta dirige-se para o corredor, com uns panos na mão e começa a jogá-los para cima. A professora percebe sua ausência e avisa para as outras crianças que vai buscar um amigo. Dirige-se à porta, chama Saulo que não responde; então, a professora anuncia: — *Vou atrás de um amigo fujão.* A professora vai saindo para o corredor e outras crianças a acompanham. Diz a professora: — *Vem ver no espelho o seu pano* — Saulo volta, coloca o pano na cabeça e posta-se diante do espelho, junto com um amigo. Saulo puxa o espelho e o solta, dividindo-o com um amigo. Neste momento, a segunda professora entra na sala e a primeira professora fala: — *Chegou a salvação da pátria!* — E muitas crianças dirigem-se à professora e a abraçam. Logo, o parceiro de Saulo que estava no espelho começa a chorar e a professora media a situação e pergunta o que aconteceu. Conta chorando que Saulo o bateu e a professora pergunta: — *Adianta chorar? Vamos resolver isto.* — A professora chama Saulo para uma conversa, mas Saulo não se apresenta e fica correndo pela sala, até que a professora consegue que os dois se encontrem lembra-o da regra que proíbe bater um no outro; logo continuam brincando, agora separadamente. Saulo volta na parte da sala em que está o espelho e começa a dividi-lo com outro amigo; estão com muitos retalhos. Puxam um pouco de cada lado, e Saulo logo se afasta, dirigindo-se para o corredor. Encontrando uma amiga começam a mexer na mochila de todos, mas a intenção do Saulo é a de fechar as mochilas. A professora ajuda Saulo nesta tarefa e chama pelo nome dos donos das mochilas, entregando a Saulo a sua. Logo a professora o chama para a sala, que agora conta com duas professoras e a atenção da primeira é dedicada mais ao Saulo. De volta à sala, as duas professoras ficam sentadas no chão, cantando, dando sustos, imitando animais e brincam com as crianças focando os dois grupos. Saulo está ao lado, um amigo compartilha panos e, de repente, um amigo começa a jogar panos em Saulo, que estava deitado. A professora aproveita a situação e fala: — *O Saulo foi embora... vamos chorar... cadê o Saulo?* — E todos jogam mais retalhos de tecido, dão gritos e, logo, Saulo levanta-se e todos começam a correr. A atividade da professora é a de transformar os tecidos em fantasias, as professoras amarram na cintura, braços, na cabeça como um lenço, e Saulo permanece na sala, entra debaixo da mesa, mas não fica com nada amarrado em

Continua folha 8-9 (...)

(...) Continuação folha 8-9

### CENA 3 - SAULO NA BRINCADEIRA NA SALA - 26/03/2013

seu corpo, mesmo com várias tentativas da primeira professora. Saulo entra e sai de debaixo da mesa e retorna para a professora, sempre sem o tecido na mão. A primeira professora pergunta o que o Saulo quer ser; Saulo puxa bem as mangas da camiseta para baixo deixando-as bem mais compridas que seus braços, balança, não responde e sai correndo novamente para debaixo da mesa, onde há mais amigos e todos entram e saem, gritando e sorrindo muito. A sala fica lotada de retalhos coloridos e todas as crianças têm algo amarrado em seu corpo, menos o Saulo. Um grupo começa a colocar também retalhos na segunda professora. Em pequenos momentos Saulo faz parceria com um amigo, juntos, jogam retalhos para cima. Aos 38 minutos de atividade, Saulo dirige-se até a mesa da professora mexe em uma caixa de papelão rapidamente e, voltando, começa a correr em volta da mesa; depois, encosta-se na parede, perto do espelho; por alguns segundos fica parado e logo corre novamente para debaixo da mesa. Depois de 40 minutos de atividade, a primeira professora vai ao encontro de Saulo, que está mexendo na televisão, com uma amiga ao lado, e começa a amarrar os retalhos e transforma os tecidos em capa, soltando um som — *Ahhhhh* — de braços abertos, saindo em seguida assustando os demais amigos. Chega até a segunda professora, brincam um pouco juntos e afasta-se, continuando a andar na sala com os demais. Saulo pega pedaços de pano e tenta, junto com a segunda professora, arrumar a fantasia de uma amiga, permanecendo com os retalhos em seu corpo como se fosse uma capa. Saulo sai da sala e vai mexer nas mochilas novamente. Pega uma e começa a puxar pelo pátio como se fosse um carrinho. Para no pátio e assiste outra turma brincar com os brinquedos da escola (cavalinhos de plástico, de madeira, escorregador). Depois de quatro minutos, a primeira professora chega à porta e diz para Saulo guardar a mochila e entrar. Saulo rapidamente obedece. A primeira professora pede para que todos permaneçam no fundo da sala e Saulo acompanha o grupo. A professora está com um dos lençóis na mão e, colocando-o sobre o corpo começa a gritar como se fosse pegar as crianças. Todos correm e, aos poucos, vão entrando debaixo do lençol, como se fossem um fantasma. Para dar um susto na segunda professora começam a cantar: — *Eu sou o lobo mau, lobo mau...* — Quando acabam, pedem para repetir e a professora começa tudo novamente. Agora, as crianças escondem-se debaixo da mesa e a professora fazendo — *Auuuu!!!* —, aproxima-se da mesa e todos vão saindo aos gritos. Novamente, todos ficam embaixo do lençol, andam e correm pela sala. A primeira professora avisa que será a última vez e ausenta-se da sala, mas Saulo a acompanha e a professora pede para que retorne. Saulo volta e tudo começa novamente. Vai lembrando o combinado, ou seja, que está na hora de fazer barrigão para guardar. Fazer barrigão significa puxar a camiseta com as mãos e encher de retalhos que estão pelo chão para guardar dentro da caixa. Neste momento, Saulo vai para as garrafinhas e a professora dirige-se para ele e avisa: — *Isto não está valendo! Eu não combinei isto!!!* — E retira a garrafinha dele e a coloca no lugar. Junto com Saulo, a professora vai fazendo barrigão com a camiseta, sendo imitada para guardar os retalhos. Saulo se olha no espelho e, rapidamente, joga tudo para o ar e fica se olhando no espelho. A primeira professora percebe que Saulo está

Continua folha 9-9 (...)

(...) Continuação folha 9-9

### CENA 3 - SAULO NA BRINCADEIRA NA SALA - 26/03/2013

mexendo no espelho e, chegando até ele, a professora segura o espelho e faz um barrigão nele e pede para que Saulo vá jogar. Ele vai até a caixa com os demais amigos e ficam colocando os retalhos na caixa. Saulo se empolga e começa a guardar tudo, até que um amigo o empurra e ele fica no chão chorando. A primeira professora pergunta o que aconteceu, uma amiga chega perto de Saulo e tenta mediar a situação. Saulo dirige-se ao amigo que o empurrou e, junto com a professora, relembram que não vale empurrar. A atividade é finalizada com a primeira professora tentando mediar a situação entre os dois relembrando o combinado de não empurrar. Saulo bate a sua palma da mão com a do amigo, sendo mediado pela professora que pergunta para todas as crianças como está a sala. Todos respondem que está linda, o que quer dizer, naquele contexto, que está tudo guardado, e a atividade é finalizada. A atividade encerrou-se com 58 minutos de duração.

Fonte: Elaboração própria.

No relato da primeira entrevista com as professoras de Vitor e Saulo, as dificuldades na realização das brincadeiras foram identificadas pela pesquisadora e descritas no Quadro 9. Estas foram identificadas também nas cenas 1, 2 e 3 (Quadro 8), que são narrativas dos vídeos dos primeiros 40 dias de atuação dos professores (Quadro 8), podendo, tanto pelo relato das entrevistas quanto pelas cenas descritas, perceber-se tanto a dificuldade das professoras quanto a das crianças.

Quadro 9. Dificuldades nas brincadeiras iniciais filmadas com atuação da professora.

CRIANÇA	PERÍODO	BRINCADEIRA	DIFICULDADE DA PROFESSORA (P)	DIFICULDADE DA CRIANÇA
Vitor	Matutino	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Brinquedo de casa (52 minutos).</li> <li>▪ Com brinquedos no pátio (18 minutos).</li> <li>▪ Com o brinquedo na sala (47 minutos).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ensinar a encaixar as peças do quebra-cabeça quando o grupo tem mais de seis crianças.</li> <li>▪ Ensinar a pedir o brinquedo.</li> <li>▪ Ensinar a brincar junto com o amigo.</li> <li>▪ Aceitar as regras do grupo.</li> <li>▪ Conseguir que permaneça no grupo e mantenha o interesse pela brincadeira.</li> <li>▪ Mantê-lo na sala.</li> <li>▪ Definir estratégias para que consiga brincar com o brinquedo que escolhe.</li> <li>▪ Em brincar com a criança.</li> <li>▪ Iniciar uma brincadeira com a fantasia que ele escolhe.</li> <li>▪ Perceber o momento de intervir e iniciar uma brincadeira.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Querer o brinquedo do amigo e não conseguir esperar.</li> <li>▪ Aceitar as regras do grupo.</li> <li>▪ Retirar os objetos da boca.</li> <li>▪ Atender a ordem verbal, quando o grupo tem mais de seis crianças.</li> <li>▪ Brincar no grupo.</li> <li>▪ Brincar com o brinquedo que escolhe.</li> <li>▪ Aceitar as duas tentativas da professora de brincar com a peruca e com o chapéu.</li> <li>▪ Em brincar com a atividade proposta para o grupo, que foi de se fantasiar.</li> </ul>

Continua folha 1-2 (...)

(...) Continuação folha 2-2

CRIANÇA	PERÍODO	BRINCADEIRA	DIFICULDADE DO PROFESSOR (P)	DIFICULDADE DA CRIANÇA
Saulo	Matutino	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Com o brinquedo de casa (41 minutos).</li> <li>▪ Brincadeiras no pátio com a caixa de brinquedos (27 minutos).</li> <li>▪ Brincadeira na sala com alinhavo (35 minutos).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Perceber que ele não trouxe o brinquedo.</li> <li>▪ Iniciar com ele uma brincadeira com o brinquedo da escola dado a todos os que não trouxeram.</li> <li>▪ Iniciar uma brincadeira a partir do material que ele encontrava sozinho na sala.</li> <li>▪ Iniciar com ele a brincadeira a partir do objeto que pega.</li> <li>▪ Inserir-lo nas brincadeiras do grupo.</li> <li>▪ Planejar estratégias para as demais crianças, nos momentos que precisava se ausentar com ele para levá-lo ao banheiro, deixando o grupo sozinho.</li> <li>▪ Permanecer com a sala aberta.</li> <li>▪ Iniciar uma brincadeira com o objeto que ele escolheu.</li> <li>▪ Iniciar uma brincadeira com ele e mais uma criança.</li> <li>▪ Perceber a ausência dele no grupo em diferentes momentos.</li> <li>▪ Perceber que ele necessita de ajuda para entender o processo do alinhavo.</li> <li>▪ Perceber os perigos que ele passa na sala quando não se interessa pela atividade, indo mexer no espelho, no armário, puxar a cortina, subir na mesa, puxar a televisão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Em se interessar por um brinquedo da sala.</li> <li>▪ Compartilhar com um amigo uma brincadeira que inicia sozinho.</li> <li>▪ De permanecer no grupo.</li> <li>▪ Solicitar ajuda no momento em que tem dificuldade em passar o fio na tábua; em pedir um fio.</li> <li>▪ Permanecer na atividade de alinhavo em dupla.</li> </ul>
	Vespertino	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Brincadeira na sala com retalhos de pano (58 minutos).</li> <li>▪ Brincadeira no pátio (32 minutos).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Planejar estratégias mais individualizadas/diretivas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ De fazer e manter uma dupla na brincadeira.</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria.

Na atuação das quatro professoras de Vitor e das quatro professoras de Saulo, percebeu-se uma diferença em sua prática na forma como se envolviam e executavam estratégias nas atividades, observadas nos relatos das Cenas 1, 2 e 3, bem como nos exemplos seguintes. Os sentimentos que permeavam as propostas inclusivas eram diversos, alguns adquiriam maior flexibilidade no pensar, no trabalho em dupla e nas adaptações de estratégias. A forma como as professoras atuavam e se envolviam nas atividades, recebia influências de suas vivências anteriores. No caso das crianças que participaram desta pesquisa, as duas professoras do período vespertino de Saulo vinham com experiências anteriores positivas de atuação em escola privada com o público-alvo da Educação Especial. Percebeu-se que a formação da professora relaciona-se com envolvimento pessoal da professora com suas propostas de trabalho, confirmadas nos estudos de Oliveira (2010), e não somente às propostas do Sistema Nacional de Educação, às condições da escola.

<b>P3</b>	<i>Eu brinco junto, me envolvo, se é na terra a gente vai pra terra, brinca com a terra, se é na mangueira a gente toma banho de mangueira junto, conversa com as crianças bastante tentando interagir, mas tem horas que elas não vão, elas não querem nossa mediação ali, a nossa conversa, tem hora que é só observação também, que a gente acha importante pra ver o que está acontecendo, quem interage com quem, mas Saulo fica mais sozinho e a gente brinca, tenta brincar junto.</i>
<b>P3</b>	<i>Hoje só tenho dúvida se Saulo mora com a mãe. Na atividade que estávamos fazendo sobre a história da vida deles, ele trouxe uma cartinha que até parecia que era a mãe contando, tivemos dúvida, pois relatava detalhes, mas sabemos que ele vive com o pai, e que ele ama muito este pai. O ano passado este pai não aparecia, hoje ele apareceu e quando ele chega, ele sai correndo.</i>
<b>P4</b>	<i>O Saulo, ele não para: uma hora ele está em cima da mesa, e aí você fala: “vem Saulo, o combinado não é esse, vamos descer”. Aí você vê, ele está lá em cima de novo.</i>
<b>P8</b>	<i>Saulo não participa no grupo, quer bater, quer tirar o brinquedo que está com o outro, se o brinquedo dele está no chão, ele vai pegar o que está na mão do outro, ele não vai pegar o dele, quando a gente está fora, ele corre por toda a escola, mas ele tem muita dificuldade de ficar com os outros, se ele está junto, ele bate, brinca sozinho.</i>
<b>P9</b>	<i>Eu encontro bastante dificuldade porque com o Saulo, a gente acaba de falar, de corrigir alguma coisa, que ele está fazendo, e ele em pouco tempo já faz a mesma coisa de novo.</i>

- P10** *Na sala Vitor, o tempo todo, ele fica procurando uma coisa: ele pega e larga e já vai para outra coisa, tudo é muito rápido, na contação de história é difícil, ele não consegue prestar atenção, a gente fica segurando, é até dolorido para a gente e para ele, se bate, quer sair e não consegue ficar.*
- P11** *A dificuldade que a gente tem é porque a gente não sabe o que o Vitor tem, a gente não fez uma entrevista com a família, nós, professores, para saber qual é a necessidade dele, qual o problema dele, está tendo dificuldade para gente até saber como lidar, Se a gente contém, como a gente está fazendo, se a gente deixa ele solto, e aí pode ser que ele se machuque, e a mãe pode dizer que a gente não acompanhou, não supervisionou, então são dúvidas que a gente traz em função de não saber ao certo o que está acontecendo com ele.*

A evidência de que as dificuldades das professoras de Vitor e Saulo, no momento da brincadeira, eram praticamente totais foi confirmada nos resultados do SFA (COSTER et al., 1998) (Anexo D), conforme os relatos de suas duas primeiras entrevistas, bem como nas Cenas 1, 2 e 3 descritas dos vídeos (Quadro 8), em suas atividades iniciais realizadas, e de acordo com o auxílio e a assistência da professora para com a criança, como demonstrado no Quadro 10.

O resultado indicou, tanto para a professora do período matutino (PM) quanto para a professora do período vespertino (PV) de Vitor, que a assistência e as adaptações realizadas eram totais (1). Em relação a Saulo, para o PM, a assistência e as adaptações eram totais (1), somente eram moderadas (2) na finalização de atividades e no cuidado pessoal. No período vespertino, a assistência e as adaptações eram totais, somente moderadas (2) na consciência corporal.

Quadro 10. Resultado do SFA de abril de 2013.

TAREFA COGNITIVA/COMPORAMENTAIS	ASSISTÊNCIA			ADAPTAÇÕES		
	Vitor	Saulo		Vitor	Saulo	
Comunicação funcional	PM1	PM1	PV1	PM1	PM1	PV1
Memória e Compreensão	PM1	PM1	PV1	PM1	PM1	PV2
Respeito a convenções sociais	PM1	PM1	PV1	PM1	PM1	PV1
Obediência às ordens de adultos e regras escolares	PM1	PM1	PV1	PM1	PM1	PV1
Comportamento na tarefa / Finalização	PM1	PM2	PV1	PM1	PM2	PV1
Interação Positiva	PM1	PM1	PV1	PM1	PM1	PV1
Regulação do Comportamento	PM1	PM1	PV1	PM1	PM1	PV1
Segurança	PM1	PM1	PV1	PM1	PM1	PV1
Consciência do cuidado pessoal	PM1	PM2	PV2	PM1	PM2	PV2

PM1 ⇒ Professora Matutino, realização total da assistência e das adaptações.

PM2 ⇒ Professora Matutino, moderadas na finalização de atividades e no cuidado pessoal.

PV1 ⇒ Professora Vespertino, realização total da assistência e das adaptações.

PV2 ⇒ Professora Vespertino, moderadas na consciência corporal.

Fonte: Elaboração própria.

Às vezes, uma das opções encontradas para Saulo e Vitor, nos relatos das professoras, era deixá-los sozinhos com uma atividade que gostassem para que conseguissem lidar com todo o grupo, além de solicitar a participação do grupo de Apoio Especializado do Município, por meio da auxiliar de supervisão e da diretora, e aguardar as orientações.

No relato da Auxiliar de Supervisão e da Diretora, que deste momento em diante serão denominadas AS e D nas transcrições das entrevistas, respectivamente, a única conduta adotada, na ausência destas orientações, foi a de não permitir que se evadissem da sala e, caso ocorresse, deveriam resgatá-los.

<b>AS</b>	<i>Às vezes o corpo docente está desfalcado, então, como hoje, hoje está desfalcado, aquela sala que tem uma inclusão hoje está com uma única professora. São 16. Então a quebra do corpo docente vai prejudicar o andamento do plano de aula.</i>
<b>D</b>	<i>Depois que eu converso com a mãe, que ela me faz algumas colocações que já me deixa intrigada, se tem algum medicamento ou dependendo de como ela é em casa, depois de uns 15 dias de convívio com essa criança que a gente percebe o que realmente tem, a gente conversa com o apoio especializado da secretaria de educação para eles virem observar.</i>
<b>D</b>	<i>Tudo muito novo, na minha função. O que procuro fazer, sendo pedagoga, auxílio elas para dar assistência, mesmo com a precariedade da própria educação em termos, de recursos financeiros e humanos mesmo. Eu não sei se nós vamos ter um professor de apoio, então, a gente acaba assim, sendo professor auxiliar, professor de apoio, socorrendo o professor no que ela precisa, dando assistência, porque a criança não para, não é ela que quer, o problema dela é que faz ser assim, que ela não controla, não tem um controle, então, eu tenho que auxiliar esse professor, indo na sala, quando eu vejo que ela está pedindo socorro, as crianças estão correndo, eu tenho que ir também para dar assistência para ela.</i>

Estas inquietações foram confirmadas, inclusive, nas cenas dos vídeos sobre as atividades iniciais das professoras. Muitas vezes, por desconhecer como conduzir a atividade e ter uma estratégia para envolver a criança, as professoras costumavam solicitar para Vitor e Saulo, por exemplo, pararem de jogar ou de bater, mas não obtinham êxito em envolvê-los nas brincadeiras para evitar que se evadissem, agredissem ou não levassem objetos à boca. Percebeu-se, novamente, o desconhecimento das competências da criança em relação ao seu comportamento e interesses lúdicos, suas habilidades e a necessidade de melhorar sua mediação, definindo estratégias adequadas de acordo com as suas necessidades individuais, favorecendo a interação professor-aluno e seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento.

#### 4.1.2 Estratégias e recursos utilizados pela professora para conhecer e mediar as capacidades e o interesse da criança em brincar

O desconhecimento do professor, em relação à competência e às necessidades do seu público-alvo da Educação Especial, quanto à capacidade e interesse, comprometia a elaboração de estratégias e a utilização de recursos para mediar as ações das crianças nas atividades, não importando o local, dentro ou fora da sala, dificultando o envolvimento das crianças que, muitas vezes, se evadiam de sua turma escolar e adquiriam comportamentos inconvenientes, como a destruição de material da sala, agressão a um amigo ou seu isolamento com a posse de somente um objeto. Observou-se que os problemas eram os

mesmos, independentemente da brincadeira propiciada, de acordo com a confirmação verificada nos relatos das entrevistas, bem como nos vídeos iniciais da atuação da professora exemplificados nas descrições do Quadro 8 das Cenas 1, 2 e 3.

Foram observadas, na descrição das atividades no semanário das professoras, a falta de sistematização e a frequência de propostas para brincadeiras, relatadas de diferentes formas e executadas em diferentes espaços físicos da CMEI, muitas com ausência de finalidades claras, sem descrição de recurso e estratégias e sem planejamento anterior.

Uma das formas descritas foi a da brincadeira realizada como parte da atividade do momento de acolhimento, identificada como “brincadeira na chegada das crianças com jogos de encaixe, brincadeira na entrada das crianças com brinquedos diversos, brincadeira na chegada das crianças com os brinquedos de casa”. As crianças, então, chegavam, uma a uma, e entregavam seus pertences à professora, que os organizava, enquanto as crianças brincavam com os brinquedos disponibilizados e aguardavam os demais colegas para iniciar a roda de conversa e as atividades planejadas para o dia.

Quando a atividade de brincar ocorria nos momentos após o acolhimento, era descrita como recreação, envolvendo “*recreação com brincadeiras diversas como peças de encaixe, quebra-cabeça, brinquedos da escola e de casa, jogos de memória, brincadeiras com caixas de papelão, brincadeiras com jogos simbólicos, jogos de regra, jogos com sucata, relações de convivência com os colegas através de brincadeiras, brincadeira no pátio, brinquedos na sala, brincadeira de roda*”.

Para maior aproveitamento da riqueza das brincadeiras e a execução do proposto nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, considera-se fundamental conhecer a importância do que cada atitude lúdica poderia desencadear no desenvolvimento motor, sensorial, cognitivo e emocional da criança, além da execução de planejamentos relacionados às brincadeiras na Educação Infantil (PIAGET, 1971; WINNICOTT, 1975; BROUGÈRE, 1998; VYGOTSKY, 2007; BRASIL, 2009a, 2010).

No apoderamento do conhecimento sobre a evolução do comportamento lúdico, é necessário pensar a criança a partir de suas características individuais, o que, segundo Bassedas; Huguet; Solé (1999), é um dos primeiros pontos facilitadores de inclusão do

público-alvo da Educação Especial na idade pré-escolar, uma vez que atuar sobre as necessidades individuais da criança deve ser uma das características do professor.

Nos contextos das brincadeiras iniciais, filmadas pela pesquisadora e exemplificadas nas Cenas 1, 2 e 3, apresentadas no Quadro 8, em que as professoras de Vitor e Saulo executavam estas atividades, percebeu-se que a criança, na maior parte das vezes, estava executando alguma ação isolada, ou fora da sala, enquanto a professora somente corrigia.

A inexistência de estratégias específicas para Vitor e Saulo era evidente, e não constavam no semanário dos três primeiros meses, em que relatavam as atividades a serem realizadas para todo o grupo, apresentando as dificuldades que encontravam em alguns dias, relacionadas aos comportamentos de Saulo e Vitor e ao trabalho promovido em sala, bem como relatando, neste planejamento semanal, como o dia transcorria mais tranquilo na ausência de Saulo e Vitor, conforme os exemplos das falas que seguem:

<b>PVM</b>	<i>É difícil fazer Vitor ficar atento ao vídeo e também na realização da atividade de pintura, não participa, não atende ordens.</i>
<b>PVM</b>	<i>Vitor não veio, faltou desde o dia 12/03. Atividade mais tranquila, crianças mais atentas e participativas.</i>
<b>PSM</b>	<i>Estava muito inquieto, batendo nos amigos e subindo nas mesas durante a atividade.</i>
<b>PSM</b>	<i>Estava muito agitado, durante a atividade, ficou mexendo nas coisas que estavam sobre a mesa.</i>
<b>PSV</b>	<i>Destampou todas as garrafinhas dos amigos e despejou todo o líquido sobre a bandeja onde as garrafas ficam guardadas.</i>
<b>PSV</b>	<i>Ao ser questionado sobre o que é o nariz, disse ser o chapéu, não se concentrou na hora da história, desestruturando a concentração da turma.</i>

PVM: Professora Vitor Matutino; PSM: Professora Saulo Matutino; PSV= Professora Saulo Vespertino.

A situação e os relatos dos professores (P) do público-alvo das demais CMEIs do município envolvidos na pesquisa não eram diferentes, principalmente quando as dificuldades das crianças relacionavam-se à deficiência intelectual e TGD, como pode ser notado nos relatos a seguir:

<b>P17</b>	<i>É mais na interação mesmo, não se sabe ao certo o que ele tem, não sei se é autismo, hiperatividade, várias coisas. Mas é a dificuldade de saber lidar com o outro, de conversar. Igual o carrinho, ele brinca com o dele, então se alguém vai perto, porque é um carro grande de pedalar, se alguém vai e senta no carro, ele já chega com agressão, “é meu” e já quer empurrar. Só que ele não consegue lidar com o grupo, é muito movimento para ele, então aí ele sai ou tem horas que ele fica.</i>
<b>P22</b>	<i>Eu encontro dificuldade porque foge do grupo. No pátio, por exemplo, tem que estar sempre buscando essa criança porque gosta de dar umas fugidinhas. Então, e a gente tem mais dezoito e fica muito sozinha.</i>
<b>P24</b>	<i>Então ao mesmo tempo em que está brincando aqui, daí um minuto já não quer mais e vai fazer outra coisa. Nesse momento é até meio complicado porque os amigos ficam meio naquela “poxa, ela estava brincando, o que será que eu fiz?”, e daí eles ficam meio que sem entender, e daí a gente explica “não, é o momento dela, ela não quer mais, continua brincando que ela vai brincar de outra coisa”. Não tenho estratégia específica para ela, aqui o planejamento é feito para a sala em geral, não é feito um planejamento específico para ela.</i>
<b>P25</b>	<i>Então primeiro eu deixo ele sentadinho e ele fica normal, quando está calminho e às vezes ele está meio elétrico também, daí ele sai da cadeira, vai cutucar o outro, porque agora ele está fazendo isso. Mas em questão de atividade é assim, quando eu faço atividade com os outros eu já deixo ele separado, coloco ele com os que sabem menos também, tudo junto, para depois orientar só aquela mesa.</i>
<b>P25</b>	<i>A gente conversa com a mãe, mas a mãe também não fala muito, acho que não entende muito ou não quer falar, mas em questão de falar com alguém especificamente sobre o que ele tem, ainda não falei.</i>
<b>P26</b>	<i>Ele não tem interesse e não tenho nenhuma estratégia para ajudá-lo. Assim, porque eu acabo deixando ele fazer só aquilo que ele gosta. Porque parece que quando ele não gosta de uma coisa ele não me fala, ele não me dá toque, e tipo assim ele só vai naquilo que ele gosta.</i>

Como o objetivo geral deste estudo foi o de proporcionar o acesso às propostas pedagógicas para o público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil apoiada na Política Nacional de Educação, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, na Resolução CNE/CEB nº 5/2009 e nas Deliberações Municipais nº 01/2009, é possível a condução do primeiro passo para a efetivação de um planejamento pedagógico sustentado em metas claras de desenvolvimento, partindo das competências e necessidades individuais das crianças públicos-alvo da Educação Especial, viabilizando a elaboração de estratégias e a utilização de recursos que subsidiem as atividades em que o planejamento do grupo não propicie o suporte necessário. Caso estas condutas fossem utilizadas,

supervisionadas e bem estruturadas, a qualidade do ensino para as crianças da Educação Infantil já teria como base conceitos teóricos e atuações mais sólidas e fundamentais para a infância (BRASIL, 1996, 1998, 2008b, 2009a, 2010).

#### 4.2 Fases operacionais 2 e 3: Concepção do objeto e preparação

Os resultados e a análise desta etapa foram apresentadas em conjunto, por terem sido vivenciados concomitantemente, pois a preparação demandou um compilamento de todos os dados das Fases 1 e 2, para o desenvolvimento da Formação Continuada em Serviço.

##### 4.2.1 Dificuldades e facilidades na elaboração e execução das estratégias para facilitar o brincar apresentadas na execução das brincadeiras propostas no semanário

Os dados advindos das primeira e segunda entrevistas com as professoras de Vitor e Saulo (Quadro 11), e as dez filmagens iniciais de sua atuação, exemplificadas na descrição das cenas no Quadro 8 e 12, foram essenciais, pois comprovaram a falta de estratégia da professora, que não conseguia incentivar o interesse e reduzir a dispersão e o desinteresse da criança pelas brincadeiras.

Quadro 11. Dificuldades relatadas pelas professoras nas 1ª e 2ª entrevistas.

PROFESSOR	PERÍODO	DIFICULDADES DO PROFESSOR (P)	DIFICULDADES DA CRIANÇA
Vitor	Matutino	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ter sempre um professor atento às suas ações, para que não deixe bater e nem sair da sala sozinho.</li> <li>▪ A falta de informação sobre o que tem, dificulta também, a possibilidade de entendê-lo.</li> <li>▪ Em fazer com traga o brinquedo de casa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Explorar o brinquedo.</li> <li>▪ Entender as regras gerais do grupo.</li> <li>▪ De estar concentrado, de ter interesse.</li> <li>▪ De verbalizar.</li> </ul>
	Vespertino	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ De saber como conversar com ele, como dar limites e explicar o que pode e o que não pode.</li> <li>▪ De saber o que ele tem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Em socializar com as outras crianças nas brincadeiras.</li> <li>▪ Verbalizar o que quer.</li> <li>▪ De compreender as regras das brincadeiras.</li> </ul>
Saulo	Matutino	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Em inseri-lo no grupo.</li> <li>▪ De perceber as suas necessidades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Em se interessar pela atividade do grupo.</li> </ul>
	Vespertino	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Relacionamento com as outras crianças.</li> <li>▪ Planejar ações mais individualizadas.</li> <li>▪ Dificuldade em permanecer somente uma professora na sala.</li> <li>▪ Em compreender o que lhe acontece, sua história, seu diagnóstico, como é sua rotina em casa e como sua família faz a mediação dos comportamentos em casa.</li> <li>▪ Encontrar estratégias para acompanhar as atividades no grupo e melhorar o tempo em que se envolve com a brincadeira.</li> <li>▪ Planejar as atividades para não permanecer somente uma professora na sala.</li> <li>▪ Dificuldade em fazê-lo parar de bater, em entender o que fala, em envolvê-lo numa brincadeira.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ De se manter em dupla.</li> <li>▪ Brincar com o brinquedo que escolhe.</li> <li>▪ Brincar no grupo.</li> <li>▪ Dividir e pedir o brinquedo.</li> <li>▪ Estar concentrado.</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria.

Constatou-se a dificuldade das professoras de Vitor e Saulo para identificar e propor estratégias em sua atuação como, por exemplo, entender o motivo pelo qual Vitor somente levava os objetos à boca e os jogava; de como fazê-lo brincar com mais um amigo; aproveitar o objeto em mãos e iniciar uma brincadeira, como na ocasião em que Vitor pegou uma fantasia e começou a balançá-la, mas nenhuma professora percebeu e, mesmo com a fantasia balançando em suas mãos, suas professoras ofereceram-lhe outra para vestir, não entendendo que Vitor, já com a fantasia em mãos, demonstrava uma escolha. Desconheciam, ainda, como fazê-lo atender às ordens verbais em um grupo com mais de seis crianças.

O mesmo ocorria com as estratégias para Saulo. Na maior parte do tempo, para se evitar a sua evasão, a porta permanecia fechada. Considerando-se que Saulo envolvia-se rapidamente em atitudes inapropriadas, como mexer nas garrafinhas de água, enrolar-se nas cortinas, abrir e fechar portas de armário, um das professoras, quando sozinho, procurava organizar as brincadeiras para todos e o advertia verbalmente (*Pare com isso, Saulo!*), às vezes retirando-o da situação, sem, entretanto, oferecer outra possibilidade. Já com a outra professora, as advertências verbais ocorriam da mesma forma, diferenciando-se pelo fato de mantê-lo em seu colo ou de mãos dadas para possibilitá-lo a trabalhar com os demais, mediando as situações com os colegas. Quando o grupo se acalmava, dirigia-se a Saulo e brincava, individualmente, a seu lado.

Percebia-se que as atitudes e as estratégias isoladas e diferenciadas das professoras de Vitor e Saulo aconteciam, principalmente, pela incompreensão do que ocorria com a criança, bem como pela falta de conhecimento sobre o desenvolvimento de seu comportamento lúdico, fazendo-os levantar hipóteses como “*será que em casa é assim também? Como será que os pais fazem para que fiquem quietos e brinquem?*”.

Nas cenas das filmagens iniciais, exemplificadas no Quadro 8, era evidente a falta de estratégias, por exemplo, com os brinquedos de casa. Vitor, quando chegava com o seu, logo largava e puxava o do amigo, muitas vezes gerando tapas entre ambos. De que forma a professora poderia pensar nas estratégias, afora as que costumava empregar, como orientar dizendo: “*Não, Vitor, não pegue o brinquedo do amigo, este aqui é o seu*”. Mesmo diante da atitude inalterada de Vitor, o processo de estratégia estabelecia-se somente na tentativa de resolver o problema imediato, evitando-se brigas e agressões para com o amigo, ao invés de se construir, com a criança, possibilidades de interesse, assimilando que, primeiramente, teria

de ser assistido diretamente na brincadeira com mais um amigo, a partir do objeto que escolhesse ou trouxesse de casa.

Tanto com Vitor como com Saulo a dificuldade era verbalizada pela professora da seguinte maneira: “*ele não traz o brinquedo, nós já avisamos na primeira reunião*”. Não conseguiam pensar em estratégias para melhorar a comunicação entre os pais para mostrar a importância dessa atividade, já que era parte de seu planejamento.

Observou-se pela ação e confirmou-se pelos dados, anteriormente descritos, que as dificuldades de definição de estratégia e mediação eram oriundas tanto da falta de elaboração de um projeto pedagógico mais claro sobre o uso de brincadeiras como conteúdo das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (BRASIL, 2009a; 2010), como da necessidade do uso de estratégias pedagógicas individualizadas para o público-alvo da Educação Especial (MANZINI, 2010), a partir de suas competências e do conhecimento da Evolução do Comportamento Lúdico de uma criança (FERLAND, 2006), com a finalidade de traçar projetos pedagógicos individualizados por meio dessas possibilidades para que as brincadeiras pudessem acontecer.

Em relação ao desenvolvimento do brincar na criança, este estudo seguiu a proposta de Ferland (2006) sobre a Evolução do Comportamento Lúdico. Segundo a autora, para uma criança poder brincar, são necessários três elementos principais; o interesse lúdico, a atitude lúdica e a ação, compostos por elementos fundamentais do desenvolvimento motor, intelectual, sensorial e emocional. Sustentada nesses conceitos, a autora apresentou a evolução do comportamento lúdico, o desenvolvimento dos componentes da ação e da atitude lúdica, respectivamente, na obtenção de um comportamento lúdico para criança na pré-escola em três fases: a) Estimular as respostas sensoriais; b) Viabilizar a exploração e a manipulação dos objetos e do espaço; c) Utilizar o brinquedo de maneira funcional e não convencional, conduzindo à aquisição de um repertório lúdico pessoal (Anexo A).

Para que o brincar seja instaurado no cotidiano escolar da criança, é necessário que o professor esteja ciente de que, nestes momentos de brincadeiras, as crianças estão elaborando, criando e recriando aquilo que sabem e vivenciam em seu processo de aprendizagem. O favorecimento da construção de estratégias individualizadas para viabilizar as vivências destas brincadeiras pode colaborar para que o público-alvo da Educação Especial realize e apodere-se desta atividade (FIGUEIREDO, 2000; DEBORTOLI, 2005; BRASIL, 2009a).

Cada dupla de professoras de Vitor e Saulo possuía seus projetos pedagógicos e conversava com a auxiliar de supervisão (AS), por meio da descrição no planejamento que, por sua vez, tentava atender à sua demanda sem uma conduta sistematizada como, por exemplo, a realização de reuniões mais frequentes para se discutir sobre os semanários e sobre o desenvolvimento e a evolução da criança, assim como diálogos sistematizados entre os pares dos dois períodos, já que a criança permanecia em período integral e as atividades deveriam se complementar, conforme o relato da auxiliar de supervisão.

**AS** *Procuro ler o planejamento delas semanalmente, caracterizando o tema da semana, os objetivos dentro do plano de aula, a metodologia, é esse suporte que eu dou, e se foge do que foi pedido dentro do trabalho estabelecido na reunião pedagógica, eu vou fazer uma investigação do por que, por que elas estão mudando, e escrevo no semanário algumas sugestões. Essa reunião pedagógica acontece dentro do calendário escolar três vezes ao ano, começa no início do ano, no meio do ano, e no final.*

Na execução das atividades propostas no planejamento, uma das percepções mais difíceis para cada professora foi a de identificar o motivo pelo qual a criança não conseguia acompanhar as regras da brincadeira propostas, bem como identificar o fator que propiciaria a melhora de seu desempenho na brincadeira, definindo-se, assim, o PPI.

Estas dificuldades começaram a ser pontuadas a partir da segunda entrevista com as professoras de Vitor e Saulo. A primeira, claramente citada por todos, era a de não haver sempre duas professoras em sala, e isso só poderia ser resolvido com o registro de uma solicitação com a auxiliar de supervisão, a direção e a gerência de apoio especializado do município.

---

Como as atividades eram planejadas por dupla de professoras de Vitor e Saulo, percebiam-se as características específicas destas professoras, os quais oscilavam e se diferenciavam nas suas atitudes, principalmente quanto ao envolvimento, aos interesses e às influências de experiências anteriores. Mas este momento das duplas não era contínuo no período escolar, ocasionando-lhes muita dificuldade. Quando da saída de uma professora, para hora/atividade ou para atender alguma solicitação da diretora e/ou da auxiliar de supervisão, surgiam duas problemáticas para a professora que permanecia: oferecer sua atenção a Saulo e a Vitor, cada qual em seu grupo, enquanto as demais crianças ficavam sozinhas, ou o oposto.

Neste momento, o problema de gestão e de legislação foi identificado. A hora/atividade, descrita no Decreto nº 922/2010, era cumprida, mas sem um planejamento que considerasse a necessidade do grupo, isto é, o estabelecimento do momento mais adequado para permitir que a professora cumprisse sua carga horária e que o seu colega ficasse com um professor de apoio.

Outro problema de legislação identificado referia-se à razão pela qual a Educação Infantil era impossibilitada de se beneficiar da mesma legislação municipal do Fundamental 1, ou seja, possuir um professor de apoio especializado em sala com um aluno da Educação Especial, baseado na Normativa nº 02/2013, para os alunos matriculados na Educação Básica da Educação Infantil ao 5º ano.

A pesquisadora, de acordo com os dados relatados, apresentou à diretora e a auxiliar de supervisão da CMEI os problemas e as necessidades identificadas que fundamentariam a Formação Continuada em Serviço, juntamente com o problema da hora/atividade. Ambas supriram a hora/atividade com um professor substituto, quando disponível, bem como se propuseram a evitar a solicitação dos professores do público-alvo da Educação Especial para atender à CMEI quando preciso, conduta que às vezes era adotada, principalmente nos momentos de falta de professor.

Nos semanários das professoras de Vitor, foram planejados e descritos 23 dias de aula, entre fevereiro e março. Neste período o aluno faltou nove dias, frequentou 18 e houve seis relatos da professora sobre dificuldades.

No planejamento das professoras de Saulo, do período matutino, dos 23 dias descritos, em 21 não houve dificuldade relatada. No período vespertino, em dez dias foram relatadas atitudes que necessitavam de mediações diferentes das dos demais colegas do grupo.

Nos vídeos iniciais, exemplificados no Quadro 8, sobre as atividades planejadas e executadas pelas professoras, verificou-se que o momento em que a ausência de estratégia tornou-se evidente para que a criança não conseguisse brincar foi desencadeada pela falta de conhecimento que esta professora tinha da criança, bem como a falta de nítidas estratégias básicas de execução, com metas a serem cumpridas em cada atividade, como, por exemplo, graduar a assistência proporcionada pela professora de acordo com a competência da criança no momento de brincar e, gradativamente, atingir a meta de cada brincadeira (Quadro 12).

Quadro 12. Falta de estratégia das professoras nas brincadeiras iniciais realizadas, filmadas pela pesquisadora.

CRIANÇA	PERÍODO	BRINCADEIRA	MOMENTOS EM QUE FALTARAM ESTRATÉGIAS
Vitor	Matutino	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ No pátio com brinquedos soltos.</li> <li>▪ Na sala com fantasia.</li> <li>▪ Brinquedo de casa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Definição de qual professor brinca com Vitor e outras duas crianças</li> <li>▪ Como iniciar a brincadeira a partir da escolha dele.</li> <li>▪ Revezar entre os professores para que, a partir dos brinquedos escolhidos por ele, iniciassem estratégias de maior assistência para criar a brincadeira, tentando ampliar o momento de interesse dele.</li> <li>▪ Como organizar para permanecer dois professores em sala.</li> <li>▪ Como iniciar a brincadeira a partir da escolha que ele fez da fantasia.</li> <li>▪ Como estabelecer uma comunicação diária com a família, para ele poder trazer o brinquedo.</li> <li>▪ Identificar as competências de Vitor com os brinquedos.</li> </ul>
Saulo	Matutino	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Brinquedo de casa (uma professora em sala).</li> <li>▪ Brincadeira no pátio com brinquedos da caixa do pátio, escorregador, cavalinho, (uma professora na brincadeira).</li> <li>▪ Brincadeira em sala com placa e fio (alinhavo, uma professora).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ No momento de distribuir os brinquedos, não percebe Saulo sozinho, brincando com a porta do armário.</li> <li>▪ Esperar que ele escolha o brinquedo da escola e brinque sozinho.</li> <li>▪ Dirige-se somente para corrigir e falar o que não pode fazer.</li> <li>▪ Permanência de somente uma professora para todo o grupo.</li> <li>▪ Ao pedir para retirar a mão do pipi.</li> <li>▪ A partir da escolha de um brinquedo, brincar com ele e mais uma amigo.</li> <li>▪ Para que verbalize durante a brincadeira.</li> <li>▪ Criar uma brincadeira que lhe interesse quando ele se dispersa.</li> <li>▪ Perceber que só falando “para lá” e não propondo uma brincadeira, ele não se envolve.</li> <li>▪ Saulo fica sem a placa e a professora propõem para ele dividir com uma amiga; permanece por pouco tempo e acaba sozinho com a placa.</li> <li>▪ Crianças ficam sozinhas para a professora levar Saulo ao banheiro.</li> <li>▪ Dificuldade da professora de propor uma brincadeira e saber do planejamento semanal da sala.</li> <li>▪ Professora dirige-se a Saulo somente uma vez no momento de entrega da placa de alinhavo.</li> <li>▪ Metade da atividade com uma professora e depois com outra.</li> <li>▪ Não permanece na atividade, mexe no espelho, nas garrafinhas, professora corrige verbalmente para ele não mexer e às vezes, vai até ele e o afasta de um lugar onde há perigo e ele sai andando pela sala.</li> </ul>
	Vespertino	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Brincadeira com retalhos em sala (duas professoras).</li> <li>▪ Brincadeira no pátio com bonecas, carrinhos, bolas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Perceber em alguns momentos que ele saiu da sala.</li> <li>▪ Intervir nos momentos de desentendimentos de Saulo com os colegas.</li> <li>▪ Para brincar com o colega.</li> <li>▪ Para criar com os retalhos.</li> <li>▪ Para que verbalize mais.</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria.

A partir da percepção das professoras sobre suas dificuldades e necessidades, iniciou-se a Formação Continuada em Serviço. Os problemas já haviam sido identificados, relatados e discutidos; assim, a primeira etapa da formação foi introduzida juntamente com o planejamento e a organização dos horários semanais de reunião, durante o período de abril a junho e de agosto a novembro de 2013.

A atuação da pesquisadora em sala ocorreu durante o período da segunda quinzena de abril a junho de 2013, em 37 atividades de brincadeiras previamente definidas com as professoras nas reuniões semanais, as quais foram filmadas por um das professoras. O Quadro 13 corresponde ao resumo da atuação da pesquisadora em sala, que servia de disparador de reflexão de estratégias para facilitar as brincadeiras de Saulo e Vitor.

Quadro 13. Resumo da atuação da pesquisadora em sala.

ALUNO	PERÍODO	ATIVIDADES	DURAÇÃO
Vitor	Matutino	9	4h20
	Vespertino	4	1h90
Saulo	Matutino	14	9h38
	Vespertino	10	6h05

Fonte: Elaboração própria.

Desta forma, a pesquisadora conseguiu vivenciar as dificuldades elencadas pelas professoras, principalmente naqueles momentos em que ficavam sozinhos em sala, colaborando para a construção de estratégias. Os relatos no Caderno de Campo foram preenchidos pelas professoras de Vitor e Saulo, descrevendo as experiências do dia a dia com as crianças público-alvo da Educação Especial, a partir do que assistiram nos vídeos realizados com a atuação da pesquisadora. A seguir, são apresentadas trechos desses relatos.

<b>P8 e 9</b>	<i>A ideia de um professor ficar “mais” responsável por Saulo durante o dia foi realizada, isso fez com que ele dispersasse menos na hora da brincadeira, interagiu mais com os amigos, brincou de fazer comidinha, dar comida para os bonecos, dar banho e fazer os bonecos dormirem.</i>
<b>P8 e 9</b>	<i>Preparamos a brincadeira salão de beleza, vimos na filmagem que ele demorou para entrar na brincadeira, o que foi interessante para vermos estratégias para trazê-lo junto aos amigos. Durante um tempo ele brincou junto com duas amigas, mas alguns colegas tiveram dificuldade em aceitá-lo nas suas brincadeiras. Outro ponto interessante foi em relação à caixa onde guardamos os brinquedos. Várias crianças, inclusive ele, tentaram brincar dentro da caixa. Neste momento também observamos diferentes intervenções e em nenhum momento a caixa foi retirada do local.</i>
<b>P8 e 9</b>	<i>Nesse dia brincamos com os brinquedos trazidos de casa. Achei interessante ver no vídeo a forma de valorizar cada brinquedo, convidando todos a brincar com os colegas, em especial o Saulo. Ele se divertiu mais quando sentiu seu brinquedo como “centro das atenções”. Também achamos relevante nos posicionarmos mais próximas da porta, assim inibimos a saída de Saulo e não precisamos ficar o tempo todo chamando a atenção dele para que não saia da sala.</i>
<b>P3 e 4</b>	<i>Na filmagem da atividade com a Madalena observamos que Saulo interagiu por um bom tempo com uma amiga, sem que tenha se feito nenhum tipo de intervenção. Ele saiu da sala uma única vez. Os conflitos têm diminuído no momento de brincar, no dia de hoje isso aconteceu apenas uma única vez e bem no final da brincadeira. Ele criou suas próprias estratégias em alguns momentos para brincar.</i>

A técnica proposta por Tochon (2002) de, a partir do registro da atuação, refletir sobre os problemas possibilitou que algumas professoras fizessem uso das filmagens da atuação da pesquisadora, o que permitiu aumentar a reflexão sobre as possíveis estratégias usadas pela pesquisadora e pela professora.

Desta forma, percebe-se que é essencial subsidiar estas professoras por meio da Formação Continuada em Serviço, com propostas claras e objetivas quanto às construções de estratégias pedagógicas direcionadas ao atendimento imediato das demandas dos professores, provendo-o do conhecimento sobre quem é esse público-alvo da Educação Especial, suas competências, características e singularidades (SILVA, 2007; MARTINS, 2012; OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2013).

#### 4.2.2 Instrumentos de avaliação utilizados por profissionais da saúde associados aos instrumentos de avaliação pedagógicos utilizados pelas professoras

Os instrumentos utilizados e selecionados para este estudo, construídos a partir de estudos de terapeutas ocupacionais, que serviram de subsídios para estruturar e delinear a Formação Continuada em Serviço às professoras de Saulo e Vitor foram a Entrevista Inicial com os Pais (EIP) (Anexo C), a Tabela de Evolução do Comportamento Lúdico, (Anexo A) e o roteiro de entrevista com o professor, diretor e supervisor (Apêndice D e Anexo B).

A EIP (Anexo C) foi a ferramenta inicial para subsidiar o professor sobre as principais características das brincadeiras que Vitor e Saulo realizavam, para se conhecer seu comportamento lúdico em casa, o que prendia seu interesse, como se comunicavam, do que gostavam e do que não gostavam, os brinquedos que conheciam e gostavam, suas preferências, além de seus parceiros habituais e esporádicos, sua atitude lúdica no ambiente familiar e externo (SANT'ANNA; BLASCOVI-ASSIS; MAGALHÃES, 2008; SANT'ANNA et al., 2015).

O uso da EIP (Anexo C) completou os dados para subsidiar as professoras na elaboração de suas estratégias para as atividades em sala, atendendo a uma das necessidades relatadas, que era a de conhecer melhor o comportamento e os hábitos de Vitor e de Saulo em casa e do que gostavam de brincar.

Neste encontro com os pais de Vitor e Saulo, realizado pela pesquisadora com a presença da diretora e da supervisora, a mãe de Vitor relatou que seu filho não se interessava por livros de imagens, virava duas páginas ao mesmo tempo e logo os descartava; adorava ouvir qualquer tipo de música e o instrumento preferido era o violão; não gostava de contato físico; a brincadeira de que mais gostava era correr; seus personagens prediletos eram Chaves, Tomas e seus amigos, Galinha Pintadinha e Patati Patatá. Usava fraldas e nunca pedia para ir ao banheiro. Expressava-se por meio de sons e de algumas palavras, gostava de arroz e de feijão e não gostava de comer pão de sal e carne. Não se alimentava sozinho. Gostava de ter sempre perto seu travesseiro e um ursinho; não gostava de pisar na areia nem de ficar descalço. Quando colocado no balanço, de início não gostava, mas depois se acostumava. Pouco ficava na mesma brincadeira, enjoava fácil das coisas; sua atividade preferida era a de brincar de bola; o que menos gostava era brincar de jogos de montar; não permanecia muito

---

tempo sentado. Os parceiros habituais para brincar eram seus pais. Relatou, ainda, que o considerava uma criança curiosa, pois, se lhe fosse permitido, mexia em tudo, a nada temia; contudo, se na brincadeira sentisse alguma dificuldade, desistia e interessava-se por outra coisa. Segundo a mãe, a família não possuía o hábito de sair muito de casa; às vezes, permaneciam no parque do prédio ou de um *shopping*. Vitor recebia medicação, orientado pela neuropediatra. A maior preocupação de sua mãe era a de que percebia seu filho cada dia mais teimoso e inquieto.

O pai de Saulo relatou que a convivência de seu filho era maior com a avó e a tia maternas, mas que o pai havia retornado para a casa da avó, retomando o relacionamento com o seu filho há pouco tempo. Mencionou que percebia que gostava de livros de história, de pintar, de música do Patati Patatá, da Galinha Pintadinha, da Xuxa, mas somente se estivesse na companhia de alguém; gostava um pouco de ser abraçado, mas não gostava de beijo. No parque do prédio em que morava, brincava com outras crianças. Temia cães, não possuía personagens preferidos, assistia de 20 a 30 minutos de televisão, mas o que mais gostava era de mexer nos armários, tomadas, abrir portas, mexer no botão da televisão, parando somente quando era repreendido pelo pai. Relatou que Saulo andava de triciclo, brincava com o seu carrinho, mas por pouco tempo. Em casa, dirigia-se ao banheiro sozinho. Gostava de comer, mas tinha dificuldade de mastigar carne. Comentou que o filho recebia medicação, pois apresentava quadro convulsivo desde os seis meses de idade; e que havia frequentado uma instituição para tratamento com psicóloga.

#### 4.3 Fase operacional 4: Desenvolvimento

##### 4.3.1 Saúde e educação: contribuições da terapia ocupacional

A parceria entre os profissionais da saúde e educação foi a base desta Formação Continuada em Serviço, vindo ao encontro do objetivo específico desta etapa: verificar como as professoras aplicaram a formação vivida com um terapeuta ocupacional.

Os resultados descritos anteriormente foram obtidos a partir da atuação de uma pesquisadora terapeuta ocupacional, na perspectiva de desempenhar o papel dentro de suas habilidades e competências, focando no desempenho ocupacional humano, por meio de ações colaborativas, em que a atuação deste profissional foi considerada um processo interativo e dinâmico, envolvendo atitudes de ação no ambiente escolar, com a participação de profissionais da saúde, família, professores e alunos (PFEIFER; CARVALHO; SANTOS, 2004; TOYODA et al., 2007; PELOSI, 2008; GEBRAEL; MARTINEZ, 2011; ROCHA; DELIBERATO, 2012b; DELLA BARBA, MINATEL, 2013; WFOT, 2013; AOTA, 2015).

A CMEI possuía uma conduta restritiva em relação à aproximação formal entre professores e pais das crianças, em entrevistas ou reuniões durante o período letivo, sem a presença do responsável pela instituição, por uma questão de cautela devido ao suposto despreparo. Assim, este estudo realizou as EIPs (Anexo C) em dois momentos, no início, com a presença da auxiliar de supervisão ou da diretora, e no final do estudo, com a participação da pesquisadora e das professoras de Saulo e Vitor.

Na primeira EIP (Anexo C), as professoras de Vitor, Saulo e Nélie, que eram o público-alvo da Educação Especial da CMEI participante da pesquisa, sentiram-se excluídas e questionaram o motivo pelo qual não participavam das entrevistas, já que eram as maiores interessadas no tema e detentoras das informações para se conhecer melhor as crianças. Desta forma, durante este estudo, confirmou-se que o roteiro elaborado poderia ser empregado pelo professor, o qual era um facilitador para conhecer as características lúdicas das crianças, assegurando informações com finalidades precisas para o cumprimento das investigações necessárias. Esta estratégia possibilitou, ainda, sugerir uma forma de acesso do professor com os pais, por meio de agenda diária da criança, bem como de reuniões para demandas específicas marcadas pelas professoras de Vitor e Saulo durante o semestre escolar, com a anuência da direção e da auxiliar de supervisão, independentemente dos contatos informais de início e de final do período diário, de acordo com a disponibilidade de ambas as partes, exemplificadas a seguir.

<b>P2</b>	<i>Só para você ter uma ideia, teve reunião aqui, foi recebida uma mãe e o professor não participou. Inclusive foi com você, foi com você e com a supervisora que fizeram uma reunião com os pais e não chamou o professor, e nos comentamos porque o professor não participou e eu não acho certo. O diagnóstico não deve ficar só na direção. Minha atitude foi mais de desespero de pensar que estava na inclusão e não sabia nada sobre ela.</i>
<b>P3</b>	<i>Tenho mais contato com o pai agora na saída, um dia ele até pediu para conversar com a outra professora. Estou tentando retomar com o pai uma reunião e ele falou que em casa está bem.</i>
<b>P4</b>	<i>O contato com a família foi muito importante também para saber o que ele fazia em casa, e ajudar o pai a procurar ajuda para tratamento fora da escola.</i>
<b>P8</b>	<i>Depois tivemos o laudo da instituição que frequentava, e na entrevista com o pai, a gente viu o que em casa ele gosta, que ele gosta de DVD de música, água e a gente vê isto mesmo, que ele adora água, e isso ajudou a entendê-lo um pouco mais.</i>

Como resultado dos dois momentos de entrevista, com a diretora e a auxiliar de supervisão deste estudo, foram apontadas dificuldades, benefícios e sugestões para a efetivação de uma escola inclusiva a partir da vivência da Formação Continuada em Serviço nesta CMEI. Foi citada a valorização proporcionada ao trabalho de parcerias e interdisciplinaridade como um fator primordial no favorecimento de um processo de inclusão, em que o professor não atue sozinho e obtenha estratégias de ensino adequadas, entendendo e apoiando a necessidade de um PPI, que favorecerá a vida escolar de seu aluno quando ingressar ao Fundamental 1.

Percebeu-se que estas questões estão atreladas aos conceitos teóricos sobre o PEI, que expõe a necessidade de mudanças político-pedagógicas para favorecer o processo de inclusão e o fortalecimento de um PPI com parcerias de educação e saúde, como afirmou Valadão (2010, 2013).

**Dificuldades:** Falta de conhecimento pedagógico sobre inclusão, de profissionais para atender, de recursos humanos, de ambiente físico adequado, de materiais; de preparo, de disponibilidade, de aceitação do professor; de propósitos claros, em manter um trabalho junto da equipe de terapeutas e professores.

- 
- Benefícios** : Crescimento da participação dos colegas de sala em suas atividades; desfocando o problema anteriormente centrado em Vitor e Saulo. Observou-se melhora na tolerância das outras crianças em relação a ambos. Concluiu-se que os problemas não se concentravam somente em Vitor e Saulo.
- Sugestões** : Elaboração de relatório da Educação Infantil para o Fundamental 1, para que o aluno percorra essa fase escolar com parcerias interdisciplinares já em desenvolvimento e com o histórico de sua vida escolar no CMEI. O professor deveria conhecer, realmente, a necessidade especial da criança e reelaborar seu trabalho. O corpo docente da escola deveria ser completo, contemplando uma criança incluída com dois professores na sala em permanência integral, com maior e melhor aproveitamento da hora/atividade.

Os resultados comprovaram a redução da assistência da professora e o crescimento da participação da criança no cotidiano escolar, e não somente na atividade focada neste estudo. Nas entrevistas, as professoras relataram o apoio em suas ações em atividades diversas com as crianças durante todo o ano, com as condutas e as estratégias vividas e discutidas. Na Formação Continuada em Serviço, proposta neste estudo, confirmou-se a relevância da atuação do terapeuta ocupacional no contexto escolar, fundamentado nos procedimentos terapêuticos dos terapeutas ocupacionais que também inserem suas ações contextualizadas em conceitos teóricos de diversas áreas, possibilitando utilizar instrumentos de avaliação que viabilizem subsidiar e comprovar os desfechos encontrados.

Neste estudo, adotou-se a parte II do SFA (COSTER et al., 1998), (Anexo D), que corresponde ao auxílio no desempenho de tarefas, sendo examinados dois tipos de suporte: a extensão do quanto o desempenho do aluno depende da assistência do adulto e a extensão de quanto o desempenho do aluno depende das adaptações.

<b>AS</b>	<i>Nesse ano eu percebi que faltou a minha participação, a partir da sua orientação, elas começaram a relatar o que fazer e o porquê fazer. Agora sou eu que vou precisar fazer, nessa próxima criança, ajudar o professor a planejar a partir do que ele observou que a criança sabe.</i>
<b>P2</b>	<i>A estratégia para Vitor é a observação a partir do interesse dele, vejo que ele está começando a sair da atividade, eu vou entrando e tentando ficar mais um pouco.</i>
<b>P10</b>	<i>Acho que como a gente se propôs a pensar antes e depois a gente trabalhar, vimos que dá certo, é muito bom, é uma satisfação, a gente conseguir cumprir o planejado. Como na roda de conversa, eu coloquei no planejamento para ele, de ele ficar entre eu e a outra professora, começamos no dia seguinte, foi trabalhado a semana inteira e na sexta surgiu efeito, ficou um bom tempo brincando na roda, com a gente, com as crianças, faz a diferença eu perceber o que ele precisa, onde ele estava na atividade e a gente tentar o que ele pode conseguir, é bem gratificante.</i>

As ações do terapeuta ocupacional, neste estudo, foram sustentadas em abordagens reflexivas e colaborativas realizadas em uma perspectiva intersetorial, pois a demanda para a execução de um PPI, que envolve a parceria entre a educação e saúde, dependeu destas atuações que embasaram o processo de ensino e de aprendizagem durante o ano letivo. Gradativamente, foi ocorrendo o apoderamento da professora na construção do planejamento diário e individualizado de suas atividades. Esse apoderamento concentrou-se, prioritariamente, em mudanças de atitudes de alunos, professores, familiares, conforme corroborado por Cardoso; Matsukura (2012), quando afirmaram que, no processo de inclusão, as ações do terapeuta ocupacional devem focar, principalmente, na prática e na Formação em Serviço do professor.

#### 4.3.2 Formação Continuada em Serviço: Análise das dificuldades

Anteriormente à proposta deste estudo para a implantação da Formação Continuada em Serviço, o CMEI oferecia reuniões semestrais para discussão dos projetos pedagógicos com os professores e, semanalmente, realizavam um planejamento pedagógico que era lido pela auxiliar de supervisão que, quando necessário, sugeria complementações para as atividades executadas pelos professores.

Este estudo, dentro do programa de Formação Continuada em Serviço, propôs reuniões semanais com as duplas de professoras de Vitor e de Saulo, para viabilizar a redução da assistência da professora e aumentar a participação das crianças.

No final de novembro de 2013, foi retomado o SFA (Anexo D), para a avaliação no auxílio do desempenho de tarefas que demandaram habilidades cognitivas, sociais e comportamentais, que constituem as bases prioritárias para que o Comportamento Lúdico fosse instaurado (COSTER et al., 1998). Cada professora do período matutino (PM) e professora do período vespertino (PV) pontuaram, novamente, em relação à assistência e à adaptação. Constatou-se maior participação de Vitor e Saulo nas brincadeiras. Tanto para o PM quanto para o PV de Vitor e Saulo, houve melhora na assistência e na adaptação. Para os PM de Saulo, foi mantida a mesma assistência, moderada somente para os comportamentos na tarefa e finalização das atividades; nas demais, tanto para os PM quanto para os PV, houve uma evolução.

Os PM de Vitor, com todas as dificuldades iniciais relativas ao envolvimento com a proposta de Formação Continuada em Serviço, conseguiram identificar uma diminuição de assistência em oito itens e uma diminuição de adaptações em cinco itens, apresentadas no Quadro 14.

Quadro 14. Resultado do SFA inicial e final de 2013.

TAREFA COGNITIVA/ COMPORTAMENTAIS	ASSISTÊNCIA			ADAPTAÇÕES		
	Vitor	Saulo		Vitor	Saulo	
Comunicação funcional	PM1/PM2	PM1/PM2	PV1/PV3	PM1/PM2	PM1/PM3	PV1/PV2
Memória e Compreensão	PM1/PM2	PM1/PM2	PV1/PV4	PM1/PM2	PM1/PM3	PV2/PV3
Respeito a convenções sociais	PM1/PM2	PM1/PM2	PV1/PV2	PM1/PM2	PM1/PM3	PV1/PV3
Obedecer ordens de adultos e regras escolares	PM1/PM2	PM1/PM2	PV1/PV3	PM1/PM2	PM1/PM3	PV1/PV3
Comportamento na tarefa / Finalização	PM1/PM1	PM2/PM2	PV1/PV3	PM1/PM1	PM2/PM3	PV1/PV3
Interação Positiva	PM1/PM1	PM1/PM2	PV1/PV3	PM1/PM1	PM1/PM3	PV1/PV2
Regulação do Comportamento	PM1/PM1	PM1/PM2	PV1/PV2	PM1/PM1	PM1/PM3	PV1/PV2
Segurança	PM1/PM2	PM1/PM2	PV1/PV2	PM1/PM2	PM1/PM3	PV1/PV2
Consciência do cuidado pessoal	PM1/PM1	PM2/PM4	PV2/PV3	PM1/PM1	PM2/PM4	PV2/PV3

PM1 ⇒ Professora Matutino, assistência e adaptações totais.  
 PM2 ⇒ Professora Matutino, assistência e adaptações moderadas.  
 PM3 ⇒ Professora Matutino, assistência e adaptações mínimas.  
 PM4 ⇒ Professora Matutino, nenhuma assistência ou adaptações.  
 PV1 ⇒ Professora Vespertino, assistência e adaptações totais.  
 PV2 ⇒ Professora Vespertino, assistência e adaptações moderadas.  
 PV3 ⇒ Professora Matutino, assistência e adaptações mínimas.  
 PV4 ⇒ Professora Matutino, nenhuma assistência e adaptações.

Fonte: Elaboração própria.

No parecer descritivo anual, emitido pela professora e ratificado pela equipe escolar, que é um documento oficial da Secretaria Municipal de Educação, realizado para todas as crianças das CMEIS no caso de transferência ou ao final de cada ano letivo, foram encontrados exemplos que ilustram os dados apresentados no SFA do Quadro 17, como mostram os trechos a seguir:

**Vitor** ⇒ Brinca com carros, jogos de encaixe, bichinhos de borracha e sucatas. Este momento do brinquedo mais livre que acontece logo que chegam, consegue ficar uns 20 minutos no tatame explorando os brinquedos. Quando começam a chegar mais crianças e o movimento e barulho aumentam, quer sair e ver o que acontece lá fora, perdendo interesse pela sala e seus amigos. Tem sido mais prestativo ao chegar, tirando agenda e copo da bolsa, algum objeto para a professora, guardando os brinquedos. Dependendo da roupa, tem autonomia para tirar sozinho, guardar na sua bolsa, tirar calçados e meias. Não faz mais uso da fralda, vai ao banheiro

---

com autonomia para fazer xixi (uma professora sempre acompanha). Necessita de um projeto pedagógico individualizado. Nosso planejamento semanal contém objetivos específicos para ele.

**Saulo** ⇒ Está apresentando cada vez mais facilidade em se envolver nas brincadeiras junto com seus amigos, mostrando preferência em brincar com as crianças mais calmas. Nas brincadeiras, já consegue criar e fantasiar situações, expressar opiniões. Diverte-se com amigos e professores, rindo de situações e mostrando alegria no ambiente escolar. Nos momentos de brincadeiras faz-se necessário a presença de uma professora, para garantir a interação do Saulo com os amigos. Quando a presença da professora não ocorre, sua concentração limita-se e começam a aparecer conflitos. Gosta de brincar com jogos de encaixe e quebra-cabeça; quando se dispersa, sua reação às vezes ainda é jogar as peças no chão, desequilibrando as brincadeiras dos colegas. Ainda apresenta variação de humor. Conseguimos perceber avanços ao longo do ano. Acreditamos que, com a continuidade dessa metodologia de trabalho e com os tratamentos adequados, seu avanço será cada vez maior.

A maior demanda de discussões e orientações, que subsidiaram a Formação Continuada em Serviço com as professoras de Saulo, aconteceu no período de abril a junho. No segundo semestre, estas professoras adquiriram maior domínio das situações, assumindo atitudes mais rápidas para as resoluções dos seus problemas diários. O maior envolvimento das professoras de Vitor, com este estudo, aconteceu no segundo semestre. Um dos motivos para isso, foram as faltas do aluno no primeiro semestre, que dificultaram a sistematização do trabalho proposto (Quadro 15).

Quadro 15. Reuniões com as professoras para Formação Continuada em Serviço.

CRIANÇA	SEMESTRE	SEMANAS	REUNIÕES
Vitor	1º semestre	12	7M 6V
	2º semestre	16	13M
Saulo	1º semestre	12	10M 9V
	2º semestre	16	8M 6V

M: Matutino  
V: Vespertino

Fonte: Elaboração própria.

As reuniões semanais, no primeiro semestre, tiveram duração de 30 a 40 minutos. Em relação a Vitor, no primeiro semestre, entre 16 de abril e 30 de junho, foram realizadas sete reuniões com as professoras do período matutino e seis com as professoras do vespertino; em relação a Saulo, foram dez reuniões do período matutino e nove do período vespertino. Observou-se, neste semestre, que o número de reuniões variou de acordo com as demandas das duplas de professoras. Com as professoras de Saulo, manteve-se uma constância maior, não sendo desmarcada nenhuma reunião, exceto aquelas dos feriados escolares. Com as professoras de Vitor ocorreu o oposto, considerando-se as dificuldades relativas à falta de um profissional que permanecesse em sala com as crianças no momento das reuniões, bem como pelas ausências de Vitor, que dificultavam o envolvimento entre professora e criança no que se referia à validade de sua participação na formação, no início deste estudo.

No segundo semestre, de 30 de julho a 26 de novembro, realizaram-se 13 reuniões com as professoras do período matutino de Vitor. Com as professoras do período matutino de Saulo foram realizadas oito reuniões e com o do vespertino seis, devido ao fato de que as professoras do período vespertino permaneceram na pesquisa somente até o final de setembro, pois foram transferidos para outra escola em outubro. O aumento do número de reuniões de Vitor no segundo semestre deveu-se à dificuldade enfrentada pelas professoras na realização das brincadeiras as quais demonstraram um crescente envolvimento na formação. Com as professoras do período matutino de Saulo houve redução do número de reuniões, pois as professoras melhoraram as suas estratégias, com diminuição das queixas e das demandas. A

necessidade de reuniões semanais foi reduzida, chegando a acontecer somente a cada três semanas, nos dois últimos meses. Percebeu-se que a substituição das professoras do período vespertino de Saulo não causou impacto em suas atitudes, pois as professoras do período matutino e a supervisora já se organizavam e passavam as principais estratégias que realizavam com Saulo a partir das reuniões da formação. Desta forma, verificou-se que, com o apoderamento de estratégias eficazes, as professoras foram capacitadas a conduzir suas atividades com maior autonomia, promovendo menor solicitação de orientações e a redução de reuniões com as professoras do período matutino de Saulo.

Os principais assuntos e estratégias discutidos nas reuniões da Formação Continuada em Serviço encontram-se no Quadro 16.

Quadro 16. Assuntos e estratégias discutidas nas reuniões com as professoras.

CRIANÇA	ASSUNTO/ ESTRATÉGIAS
Saulo	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Informações sobre seu diagnóstico clínico.</li> <li>▪ Prioridade de reencaminhamento para a instituição especializada que ele frequentava, para serviços de psicologia e fonoaudiologia.</li> <li>▪ Conhecer o que gosta de brincar em casa.</li> <li>▪ Planejamento dos horários das brincadeiras nos semanários.</li> <li>▪ Reorganizar os horários de atividade para repensar na prioridade de termos sempre duas professoras em sala.</li> <li>▪ Possibilidade de trabalharem com a porta um pouco mais aberta, posicionando-se quando possível mais perto da porta.</li> <li>▪ Orientação de como conduzir quando Saulo prefere ficar com um brinquedo fora da sala.</li> <li>▪ Quando não consegue brincar com um amigo porque eles não aceitam, mediar, ficando junto na brincadeira; diminuindo a assistência gradativamente.</li> <li>▪ Lembrar os pais para trazerem o brinquedo de casa, até que eles comecem a fazê-lo sistematicamente.</li> </ul>
Vitor	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ As professoras dos dois períodos comentam sobre as faltas de Vitor por apresentar muitos problemas respiratórios, o que dificultava um trabalho mais sistemático.</li> <li>▪ Falar com Vitor bem de frente, trocando olhar com ele; contextualizar na etapa da brincadeira que tem competência e ir graduando a assistência.</li> <li>▪ Reforçar o resultado das conquistas em relação ao olhar e à atenção.</li> <li>▪ Necessidade de gerenciar as energias do professor.</li> <li>▪ No semanário, deixar bem planejado o momento em que uma e outra professora atuam, buscando fazer um revezamento.</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria.

Nas reuniões com as professoras de Vitor e Saulo, o principal tema solicitado era o de propor estratégias de mediação da criança para brincar. Os questionamentos envolviam dúvidas do gênero: — *Como faço para que Saulo não saia da sala e brinque? — Como fazer Saulo não colocar os brinquedos na boca?*

Foi necessário, primeiramente, para estas crianças com quadro de TGD, a permanência contínua de duas professoras em sala, usando estratégias a partir dos critérios de assistência e adaptação do SFA (COSTER et al., 1998), (Anexo D), com a finalidade de aumentar, gradativamente, o envolvimento, a participação e a aprendizagem da criança, com redução, igualmente gradual, da assistência prestada pela professora (P), exemplificada no relato a seguir:

**P11** *Hoje não temos mais a madeira na porta, ele já senta um pouco, levanta, dá uma saída. Hoje a porta fica aberta, a gente fecha por conta do barulho, não mais por conta dele, se tem gente no pátio fazendo barulho, a gente fecha para não atrapalhar o grupo. Hoje, quando ele sai, a gente chega nele e fala... vamos fazer o trenzinho piuú...piuú..., e. ele vem.*

Os vídeos das atividades de participação nas brincadeiras, realizadas pela pesquisadora com o grupo em que estavam inseridos Vitor e Saulo, foram elaborados de abril a junho de 2013, cada um com duração média de 50 minutos. Com Vitor, foram 12 atividades, nove no período matutino e quatro no período vespertino, pois ainda permanecia na CMEI durante as tardes, sofrendo interrupção no mês de junho, quando a mãe passou a buscá-lo às 14h00, formalmente, pois era o período em que poderiam passar juntos em casa, já que trabalhava durante a noite. Esta necessidade foi identificada a partir das reuniões da Formação Continuada em Serviço, com a anuência da direção, gerência de Educação Infantil do Município e do apoio especializado do Município. A visão institucional de refletir e atuar sobre as demandas da família foram prioritárias para que fosse respeitada a necessidade e valorizada a importância de sustentar a relação mãe-filho, reiterada nos estudos de Winnicott (1975), Bassedas; Huguet; Solé (1999); Vygotsky (2007) e Oliveira-Formosinho; Araújo (2013).

---

Com Saulo foram realizadas de abril a junho de 2013, 14 atividades no período matutino e dez no período vespertino em sala, com a participação da pesquisadora. Um dos motivos deste número de atividades ser inferior ao do período vespertino foi a demanda igualmente inferior desta dupla de professoras, isto é, as estratégias discutidas e vivenciadas eram rapidamente aplicadas, mostrando menor necessidade de orientações e diminuição de queixas. As mudanças positivas no comportamento de Saulo, assim como nas brincadeiras, foram identificadas pelas professoras vespertinas neste período.

Dessa forma, a pesquisadora vivenciou as dificuldades relatadas pelas professoras e analisou os problemas enfrentados no dia a dia, principalmente, nos momentos que ficavam sozinhos em sala e as crianças ficavam expostas a várias dificuldades, quando as professoras necessitavam buscar Vitor ou Saulo no ambiente externo à sala. Verificou-se que a questão da hora/atividade era muito frágil e que apenas um professor em sala inviabilizava o atendimento adequado dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Constatou-se, ainda, a dificuldade de envolvimento das professoras do período matutino de Vitor, no primeiro semestre, considerando-se a sua agitação, a falta de perspectivas de melhora de seu quadro, as indefinições de diagnóstico, a falta de estrutura em manter duas professoras em sala, como elementos significativos, que justificaram a participação gradativa destas professoras. No primeiro semestre, as professoras precisavam ser lembrados da reunião sempre que a pesquisadora comparecia, demonstrando falta de comprometimento. Outrossim, muitas vezes, devido à ausência de alguém que permanecesse em sala, o tempo das conversas era reduzido, mesmo sendo sempre realizada nos horários de sono das crianças. Isso coincide com o que menciona Oliveira (2010), quanto à influência das características individuais de cada professor em seu ambiente de trabalho.

Considerando-se que toda proposta de Formação Continuada em Serviço dependeu, inclusive, do interesse de cada profissional em envolver-se e discutir as estratégias que planejavam para sua aula, no primeiro semestre, quando havia possibilidade de se discutir sobre as brincadeiras realizadas, as professoras de Vitor demonstraram muita dificuldade na iniciação da construção das estratégias individuais. Sugere-se ainda que a gravidade de seu caso, a falta de definição do seu diagnóstico, bem como as intercorrências clínicas por problemas respiratórios, eram causas de muitas faltas escolares, dificultando a sistematização do trabalho. Contudo, a partir de definições de condutas relativas à saída de Vitor, às 14h00, e

a necessidade da disponibilização de outro professor de apoio para permanecer em sala, constatou-se o crescimento do envolvimento das professoras com Vitor.

Os conteúdos relatados no Caderno de Campo fundamentaram as discussões nas reuniões sobre as estratégias pedagógicas, e auxiliaram na elaboração do PPI aplicado em sala, associando-se a algumas estratégias concebidas pela pesquisadora, como modelo de prática para as suas atividades.

Percebe-se que o resgate de estratégias iniciais era necessário a partir da demanda de Vitor e Saulo, pois se sabe que as mudanças comportamentais oscilam e dependem da singularidade de cada criança, e que fatores ambientais e emocionais podem interferir nas crianças com necessidades educacionais especiais. Devido à sua condição, elas costumam necessitar de recursos e estratégias mais específicas para atender a demanda em sala de aula (DELLA BARBA; MINATEL, 2014).

Verificam-se, abaixo, alguns exemplos dos relatos registrados pelas professoras (P) durante a Formação Continuada em Serviço no Caderno de Campo.

<b>P8 e 9</b>	<i>Na brincadeira de hoje de salão de beleza, brincou por um bom tempo junto com uma amiga sem que fizéssemos intervenção. Achamos interessante quando vimos o vídeo na parte de finalização da brincadeira quando as crianças começaram a recolher as tampas e Saulo ajudou, em seguida ajudou a achar os potes para fechar. O xixi está um pouco mais controlado, porém ainda escapa mais do que antes.</i>
<b>P3 e 4</b>	<i>Hoje Saulo está muito agressivo, batendo e puxando o cabelo das crianças o tempo todo e por nada. Perguntei para a professora do matutino como foi no período da manhã e ela disse que foi o mesmo comportamento da tarde, mas ela disse que o pai falou que ele acordou às 3hs da madrugada. Conversamos com ele várias vezes, os amigos também, mas hoje foi sem sucesso. Por vários momentos ele quis se isolar embaixo da mesa. Mas no final do dia, com tantas coisas para fazer, não víamos outra saída a não ser separá-lo dos demais pedindo a ele que ficasse sentado do nosso lado. Ele também não gostou, chorou (como em várias vezes que chamamos sua atenção ao longo do dia), mas depois permaneceu sentado. Enquanto ele estava sentado no meu colo, algumas crianças estavam brincando embaixo da mesa e as crianças me deram tchau e falaram que estavam brincando de trem. Saulo achou graça e também deu tchau, perguntei a ele se queria brincar e ele mexeu a cabeça dizendo “Sim”, eu disse que não valia bater e ele mexeu a cabeça dizendo “Não”. Até o final ele ficou mais tranquilo. Gostaria de ter conversado com o pai, mas não foi possível. Mas quem entregou ao pai disse que o pai estava bem bravo com o Saulo e disse que hoje a conversa vai ser “mais embaixo”.</i>

Juntamente com a atuação do pesquisador em sala, a EIP (Anexo C) acrescentou dados relevantes para melhor conhecer como brincavam em casa e do que gostavam; a partir de vivências *in loco* e dos dados obtidos dos pais, as possibilidades de trocas nas reuniões emergiam com maior espontaneidade.

Constatou-se que a EIP (Anexo C) possibilitou que as professoras entendessem como Saulo e Vitor brincavam em casa, como se interessavam pelos seus brinquedos e como comunicavam as suas necessidades. A partir destes dados obtidos na EIP originou-se maior comunicação com os pais, formalizando a agenda destas crianças como forma de comunicação diária, em que os pais relatavam como seu filho passou de um dia para o outro em casa, assim como estas professoras relatavam as principais atividades que ocorriam no período em que estavam no CMEI, ampliando a comunicação entre todos, favorecendo o auxílio a Saulo e a Vitor no relato de seu cotidiano, já que apresentavam dificuldade na expressão de suas necessidades e sentimentos.

**P5 e 6** *Foi de suma importância termos acesso à EIP sobre o comportamento lúdico do Vitor. Através da mesma pudemos conhecer um pouco melhor o nosso aluno, já que ele não permanece conosco a tarde toda. Conhecemos suas necessidades e preferências, pois desta forma quando precisar poderemos intervir, mediar e fazer adaptações sempre que necessário ou quando for possível.*

Percebeu-se a partir desta formação a mudança nos relatos dos semanários que eram elaborados descrevendo-se as atividades do dia, os recursos que seriam necessários para as atividades, a rotina, os propósitos e a avaliação do dia. No planejamento do primeiro semestre, em nenhum momento houve o relato de metas específicas para Vitor e Saulo. Somente no item da Avaliação Diária, a partir do mês de maio, foram descritos comportamentos inadequados das crianças em algum momento.

No segundo semestre foi iniciado, mais especificamente, a descrição do PPI para as brincadeiras nos semanários sobre Vitor e Saulo que eram direcionados a partir de suas competências. Além disso, em algumas avaliações já se encontravam descritos os pontos que cada um era capaz de realizar na atividade. Alguma dificuldade no relato das avaliações foi observada somente para as professoras P8 e P9.

**P3 e P4 (05/08/2013)**

**PPI** *Quero que Saulo decore o ioiô, pegando todos os lápis dentro do pote, sem espalhá-los na mesa e na hora de brincar, que ele brinque de acordo com a função correta do brinquedo dentro da sala e consiga dividir com os amigos, pois a quantidade de ioiô é menor do que a de crianças.*

**Avaliação:** *Realizou a atividade certinha usando o lápis e depois a cola. Dividimos em grupo e ele ficou com mais três para construir e depois com esses dividiu o ioiô.*

**P3 e P4 (12/08/2013)**

**PPI** *Para que ele participe da brincadeira de lenço atrás, ficarei do seu lado e quando chegar a sua vez, se precisar, vou segurá-lo pela mão e o conduzirei em pegar o amigo e cantando “lenço atrás, corre mais”, jogar o lenço em qualquer amigo e correr para não ser pego pelo mesmo.*

**Avaliação:** *A brincadeira deu supercerto com o Saulo. Fiquei sentada ao lado dele para auxiliá-lo, mas na vez dele nem precisei levantar, apenas fui conduzindo-o com a voz, dizendo o que era para ele fazer; demonstrou alegria ao brincar e fez tudo bem certinho.*

**P3 e P4 (09/09/2013)**

**PPI** *Deixar Saulo livre para observar se irá desenvolver alguma brincadeira com os retalhos e amigos. Caso não, entrarei com algum contexto relacionado a esta brincadeira para que ele se envolva com a brincadeira e com os amigos.*

**Avaliação:** *A brincadeira foi uma delícia só! O Saulo se envolveu na maior parte do tempo, participando dos contextos (lavando roupa, sendo lobo mau, fazendo comidinha para os amigos e comendo também). Foram poucas as vezes em que precisei intervir “trazendo-o” de volta para o contexto fantasioso. Conflitos quase não aconteceram e os que aconteceram foram conversados e resolvidos.*

**P10 e P11(16/08/2013)**

**PPI** *Esperar que Vitor perceba a brincadeira de rodar o pião e consiga imitar com o seu corpo.*

**Avaliação:** *Nesse dia a minha (P10) hora/atividade foi para conversar com a mãe de Vitor, foi muito bom. Ele demonstrou interesse em fazer a roda para ver o pião comigo, aos poucos fui colocando outras crianças e ele aceitou.*

<b>P10 e P11 (11/09/2013)</b>	
<b>PPI</b>	<i>Que consiga se interessar em brincar e emprestar o brinquedo e pedir para algum colega emprestado, sem tirar da mão.</i>
<b>Avaliação:</b>	<i>Na entrada brincou com sucata, chegou e procurou algo que o interessasse, jogou as tampinhas, potinhos até ver uma colega com uma garrafinha, quis tirar a todo custo de sua mão, mediei para que ele pudesse ver, viu, mediei novamente para que devolvesse, já foi mais fácil.</i>
<b>P10 e P11(28/20/2013)</b>	
<b>PPI</b>	<i>Brincar no pátio com os colegas trocando os brinquedos e esperando sua vez. Mediar para entender sem muita resistência a hora de entrar para a sala de aula e iniciar as atividades propostas.</i>
<b>Avaliação:</b>	<i>Fiquei junto no pátio (P11), bateu nas crianças, não espera a vez de andar nos brinquedos, fui mediando, segurando principalmente perto das mãos para esperar a vez, mas pegava filas pequenas. Nos momentos com bola ou corrida, brincava junto e ria muito.</i>
<b>P10 e P11(01/11/2013)</b>	
<b>PPI</b>	<i>Brincar coletivamente com os colegas com o seu brinquedo de casa.</i>
<b>Avaliação:</b>	<i>Trouxe um carro vermelho, largou no chão, quis pegar o Patati que a colega trouxe. Puxou, mediei segurando, e tentou morder a amiga, chorou, e eu segurando e aos poucos a amiga emprestou para ele ver, ficamos eu, ele e a amiga. Saiu da sala várias vezes, entrou nas outras, pegou brinquedos de outras crianças e eu junto com ele íamos devolvendo. Para voltar, às vezes se jogava e fazia manha, sempre junto comigo ou com a P11.</i>

Conforme a redução dos problemas diários de condutas inadequadas, que não permitiam as crianças usufruírem dos projetos pedagógicos, a professora dominava, cada vez mais, as suas crianças, aliado ao crescimento de seus Projetos Pedagógicos. A estratégia da pesquisadora era a de aproveitar estes relatos de conquistas e iniciar as reuniões sob a perspectiva de compartilhar as atividades de sucesso, possibilitando que as professoras começassem a identificar as etapas em que estas crianças se encontravam em relação à Evolução do Comportamento Lúdico proposta por Ferland (2003; 2006), apresentada no Anexo A.

Para constatar os resultados desse tipo de formação, além do resultado do SFA (COSTER et al., 1998) (Anexo D) apresentado no Quadro 14, foram reaplicados os mesmos instrumentos usados na Análise do Contexto: as entrevistas com seis professoras de Vitor e Saulo, auxiliar de supervisão e diretora; filmagem das mesmas oito atividades iniciais realizadas pelas professoras (Quadro 17); a EIP (Anexo C) com um pai e uma mãe do Grupo 1, com a participação das professoras de Vitor e Saulo, sendo confirmadas alterações positivas nas condutas de todas as professoras.

Quadro 17. Brincadeiras filmadas com atuação da professora ao final da pesquisa.

CRIANÇA	PERÍODO	BRINCADEIRA	ALTERAÇÕES NAS CONDUTAS
Vitor	Matutino	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Brinquedo de casa.</li> <li>▪ Brincadeira na sala de fantasia.</li> <li>▪ No pátio com brinquedos da caixa, escorregador, cavalinho.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sempre uma professora com ele.</li> <li>▪ Pega o brinquedo do amigo, mas devolve.</li> <li>▪ Professora criando a brincadeira a partir do objeto que ele tem nas mãos.</li> <li>▪ Bate em duas crianças, duas vezes em 30 minutos e a professora pontualmente relembra o combinado com os brinquedos e aumenta a assistência.</li> <li>▪ Consegue permanecer em pequeno grupo com a professora.</li> <li>▪ Não leva objetos à boca.</li> <li>▪ Professora tenta sempre uma fantasia, percebe que não gosta de colocar roupas e cria a brincadeira com as bolsas.</li> <li>▪ Quando sai, a professora vai buscá-lo e retorna com alguma proposta de brincadeira.</li> <li>▪ Ajuda a guardar as fantasias.</li> <li>▪ No final da brincadeira, sai antes da sala e a professora vai com o grupo ao seu encontro.</li> <li>▪ Professora mais próxima a ele, com maior percepção do grau de assistência necessário.</li> <li>▪ Permanece mais tempo em uma atividade.</li> <li>▪ Professora media os momentos de disputa de brinquedo.</li> <li>▪ Brinca sozinho.</li> <li>▪ Sai do grupo e vai até a sala da direção, retorna com uma atividade de pintura e entrega para a professora.</li> <li>▪ Sai do grupo e a professora pede para guardar o carrinho que está na mão para finalizar a atividade; demora, mas retorna.</li> </ul>

Continua folha 1-2 (...)

(...) Continuação folha 2-2

CRIANÇA	PERÍODO	BRINCADEIRA	ALTERAÇÕES NAS CONDUTAS
Saulo	Matutino	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Brincadeira em sala com placas de alinhavo.</li> <li>▪ Brinquedo de casa.</li> <li>▪ Brincadeira no pátio com brinquedos da caixa: bolas, boliche, cavalinhos, carrinhos, bonecas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Precisa ir buscá-lo para entrar na roda, mas com uma solicitação ele vem para o grupo sem precisar dar a mão para a professora.</li> <li>▪ No momento de entregar a placa de alinhavo junto com as crianças para finalizar a atividade, ele resiste e a professora permanece com ele até que coloque a placa na caixa; resiste, mas não bate nem joga o material.</li> <li>▪ Professora o recebe, verifica que ele não trouxe o brinquedo de casa e vão juntos escolher um brinquedo.</li> <li>▪ Dois professores em sala o tempo todo.</li> <li>▪ Não sai da sala.</li> <li>▪ Bate apenas duas vezes, mas professora medeia.</li> <li>▪ Professora medeia as brincadeiras com Saulo mais vezes.</li> <li>▪ Verbaliza mais com os amigos.</li> <li>▪ Cria uma brincadeira espontânea e agrega amigos.</li> <li>▪ Professora monitora ao lado e à distância as atitudes de Saulo nas brincadeiras</li> <li>▪ Duas professoras na atividade.</li> <li>▪ Quando sai do grupo retorna para a atividade com a professora sem resistência.</li> <li>▪ Não bate nos amigos.</li> </ul>
	Vespertino	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Brincadeira no pátio com panelinhas e bonecas.</li> <li>▪ Brincadeira em sala com pedaços de tecido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Permanece com a professora regente. Somente em dois momentos a professora assistente medeia uma ação com Saulo.</li> <li>▪ Bate somente uma vez.</li> <li>▪ Fica no colo da professora, mas por uma procura espontânea dele e não por necessidade.</li> <li>▪ Verbaliza várias partes da brincadeira com os amigos.</li> <li>▪ Cria brincadeira e agrega amigos.</li> <li>▪ Somente uma professora na sala.</li> <li>▪ Pedes para fazer xixi e retorna.</li> <li>▪ Brinca sozinho, mas no grupo.</li> <li>▪ Professora faz a mediação para brincar com o grupo.</li> <li>▪ A porta da sala permanece aberta.</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria.

Para a realização dos roteiros de entrevista (Apêndice D e Anexo B), foi retomado o Caderno de Conteúdo com a quarta entrevista com as professoras de Vitor e Saulo, sendo que a segunda, com a diretora e auxiliar de supervisão, indicou os pontos positivos da experiência vivida durante o ano na Formação Continuada em Serviço, exemplificadas no Quadro 18.

Quadro 18. Pontos Positivos da Formação Continuada em Serviço.

- **P11** - Implantar o uso da agenda como um meio de comunicação diária com a mãe de Vitor, pois como ele não verbalizava, essa estratégia foi fundamental para ajudar a entendê-lo melhor; pensar em estratégias para inclusão a partir do que a criança sabe.
- **P10** - A prioridade foi entender a necessidade e as habilidades dele e, a partir daí, fazer o planejamento. A prioridade é ter o apoio de uma pessoa de fora que conheça a inclusão, que traga alternativas, nos mostre coisas para pensar. Acho que a própria supervisora vai ter de começar a dar o apoio para pensar o planejamento específico para ele. O trabalho de ficar mais perto da família, o trabalho da agenda foi importante também.
- **P4** - Esse tipo de ajuda, de pensar especificamente no planejamento para ele, foi fundamental, porque são pequenas coisas que a gente no dia a dia não percebe, não vê. O contato com a família foi muito importante também para saber o que ele fazia em casa. Ajudar o pai a procurar ajuda para tratamento fora da escola também tem de ser desejo nosso, não adianta ter tudo isso e o professor em sala não querer fazer, vai do professor querer fazer.
- **P3** - No início ele deu muito trabalho, e me incomodava, porque eu não sabia o que fazer. A forma de conversar, sabia que não podia ser a mesma, mas não sabia como mudar. Eu tinha medo de não gostar dele, de ter uma repulsa, mas era só porque eu não sabia o que fazer para que ele não batesse, não fugisse. Isso mudou, pois consigo pensar na brincadeira a partir do que ele pode fazer e mediar para ele ir podendo brincar com mais crianças.
- **P9** - O que foi muito importante é perceber o tempo dele, na inclusão isso é fundamental, pensar e ver o que ele sabe, preciso perceber que tenho de estar sempre em duas professoras quando tenho uma sala com criança incluída. Não dá para ficar sozinha e pensar nele mais individualmente, uma professora sozinha com mais 17 crianças, ela não consegue.
- **P8** - No começo a gente não sabia trabalhar com ele. Quando você ficava na sala trabalhando com ele, você passou para a gente quem era ele. No segundo semestre a gente já conhecia ele, e as reuniões como você já conhecia também deixavam tudo mais fácil. Como você ficou com ele e a gente filmava, isso foi bom, porque você sabia de verdade como ele era.
- **D** - Por que não podemos ter mais um professor na sala que tem uma criança incluída, se podemos ter no Fundamental 1? Como vai ficar a Educação Infantil? O risco é maior, quem vai ter a noção da necessidade real, que as crianças estão correndo risco? Eu gostei dessa reunião na Secretaria de Educação sobre o que estávamos fazendo aqui, seu projeto fez mudar muita coisa, eu falando direto no Conselho Municipal de Educação sobre o problema, apoiada na sua pesquisa do que você estava fazendo, porque eu também sabia pouco sobre inclusão, do apoio dado ao professor, as possibilidades de ser ouvida foram maiores, com certeza.
- **AS** - Eu vejo que um trabalho que a gente conversou bastante é de não deixar as professoras sozinhas, é um trabalho de parceria, de equipe. Quando uma professora está com uma necessidade, a outra tem de olhar, de perceber e se disponibilizar, fazer uma dupla na sala, não ser um trabalho individualizado.

Fonte: Elaboração própria.

Com os resultados obtidos, percebeu-se a necessidade do modelo de Formação Continuada em Serviço, envolvendo ações colaborativas entre pesquisador, professor, aluno e família, pois a finalidade deste tipo de formação é a de subsidiar os professores nas estratégias para facilitar as brincadeiras diárias do público-alvo da Educação Especial, o que possibilitará, com ações colaborativas entre profissionais da saúde e educação, evitar relatos como os de P9 no Quadro 18, que demonstra a real situação do professor em sala comum composta por elevados números de alunos, sob os cuidados de somente um professor: a dificuldade de pensar as necessidades individuais de cada criança público-alvo da Educação Especial.

Este modelo de Formação Continuada em Serviço foi baseado nas necessidades individuais do aluno e do professor, sustentadas no dia a dia em seu contexto escolar. Foi composto de etapas de atuação do terapeuta ocupacional pesquisador em sala com o professor e em reuniões semanais e, posteriormente, quinzenais que demandaram uma inter-relação entre as etapas durante toda a formação, possibilitando ao professor alcançar o autogerenciamento de suas atividades para a elaboração e evolução do PPI, que sustentará o seu PEI. As etapas constam na Figura 2.

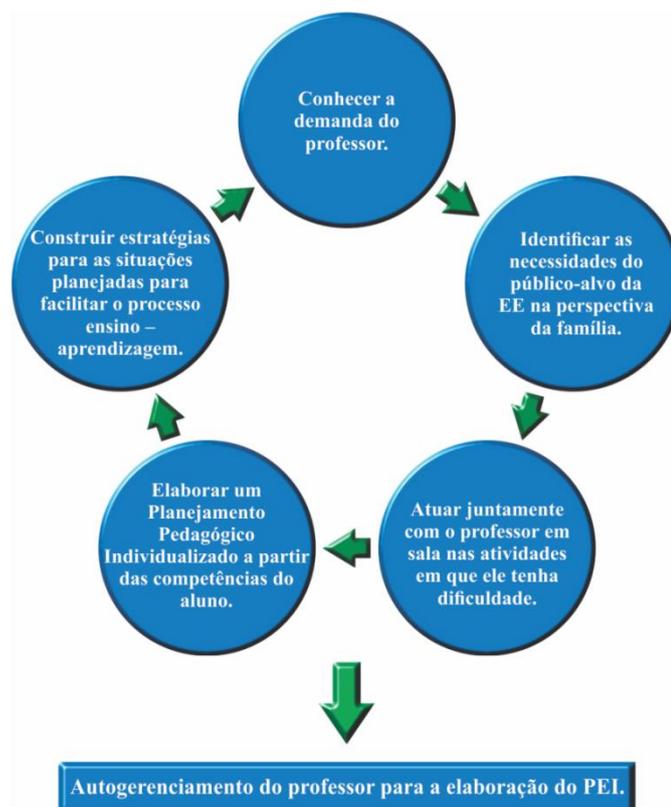


Figura 2. Estrutura da Formação Continuada em Serviço.

Fonte: Elaboração própria.

Desta forma, constatou-se que o investimento na Formação Continuada em Serviço, para os professores que atuam com o público-alvo da Educação Especial, quando realizada de forma contextualizada, reflexiva e colaborativa, a partir da identificação das potencialidades deste público, permitiu atingir o propósito básico da Educação Infantil, ou seja, proporcionar um desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos, independente de suas condições (BRASIL, 2009a; 2010; 2011).

A fundamentação teórica desta formação foi baseada nos conceitos de brincar propostos por Ferland (2003; 2006), buscando identificar a etapa em que se encontrava a criança no seu comportamento lúdico em relação ao interesse, à ação e à atitude lúdica, assim como nos conceitos e diferenciação de estratégias e recursos propostos por Manzini (2010), e na fundamentação teórica do PEI composto de construções curriculares individualizadas, com parceria da educação e saúde, com o propósito de aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem e as avaliações dos alunos sugerido por Valadão (2010, 2013), bem como as reflexões sobre a relação dos pais de seu filho com deficiência a partir do que propôs Ferland (2009), de modo a perceber a criança pelas suas capacidades.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo foi realizada uma Formação Continuada em Serviço, por uma terapeuta ocupacional, para professores da Educação Infantil que atuam com o público-alvo da Educação Especial, subsidiando os professores com estratégias para ampliar a participação destas crianças nas brincadeiras propostas no planejamento pedagógico, garantindo Projetos Pedagógicos Individualizados (PPI) e consolidando a necessidade e a importância da atuação de profissionais da saúde em parceria com a educação no contexto escolar.

A atuação do terapeuta ocupacional, como pesquisadora, é possível na perspectiva de ações colaborativas entre os profissionais da saúde e educação, pois esta atividade insere-se no campo de atuação deste profissional com a finalidade de disponibilizar e garantir brincadeiras no cotidiano das crianças que apresentam dificuldades em realizá-las.

Desta forma, por meio de atuações contextualizadas, colaborativas e reflexivas, entre profissionais da saúde e educação, o terapeuta ocupacional pode colaborar na qualidade de atuação destes profissionais no cotidiano escolar. O terapeuta ocupacional deve identificar a percepção e as necessidades dos professores, do supervisor pedagógico e da diretora da instituição, sobre o brincar das crianças, público-alvo da Educação Especial, elemento prioritário e de partida para iniciar as formações e parcerias de apoio à prática dos professores, instrumentalizando-os com estratégias individualizadas a partir de suas demandas e necessidades.

As intervenções em sala, realizadas pelo pesquisador, e as atividades realizadas pelas professoras nas brincadeiras foram registradas em vídeos e discutidas em reuniões semanais. Conforme a amplitude do domínio de suas necessidades, as reuniões foram se espaçando, confirmando que, a medida em que o professor apoderava-se de estratégias para sua atuação, gradualmente também se solidificava, evidenciando a necessidade de focar-se a mediação do professor com assistência graduada nas brincadeiras, tendo por base as características individuais de cada criança.

Os instrumentos padronizados utilizados neste estudo, pelo pesquisador terapeuta ocupacional, em parceria com os professores, foram elementos fundamentais para colaborar na identificação das estratégias, recursos, grau de assistência do professor e participação do

---

aluno nas atividades, e conhecer as capacidades e o interesse em brincar referente à criança incluída em sua sala de aula, pois direcionam e possibilitam identificar as etapas do comportamento lúdico no desenvolvimento infantil e o grau de assistência do professor nas brincadeiras com as crianças. Foi possível perceber a dificuldade dos professores em conhecer a capacidade e interesse lúdico dentro do desenvolvimento típico da criança. Desta forma, o resgate de conhecimentos teóricos sobre o desenvolvimento lúdico nas reuniões para elaborar o PPI tornou-se elemento importante para pensar as brincadeiras, pois estes são conteúdos das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil e base teórica para estruturar o plano pedagógico na educação infantil.

Por meio da identificação das dificuldades e facilidades, que o professor apresenta na elaboração de estratégias que priorizam a qualidade para atuar no momento de brincar com este público-alvo, ficou claro que é essencial manter-se, no mínimo, dois professores em sala quando houver uma criança público-alvo da Educação Especial, independente da medida de área física e do número de alunos em sala, pois as necessidades individuais das crianças, muitas vezes, exigem um apoio mais próximo do professor, fazendo com que as demais crianças prescindam dos cuidados necessários para a idade cronológica da educação infantil.

É preciso garantir, na legislação municipal, propostas educacionais inclusivas para o CMEI, que permitam um número de professores em sala compatível com a demanda do grupo com crianças público-alvo da Educação Especial. A inexistência desta providência, certamente, condenará o professor à falta de condições mínimas de trabalho, bem como todas as crianças correrão o risco de não se beneficiarem de uma aprendizagem de qualidade.

Estas demandas, quando identificadas nas parcerias colaborativas entre os profissionais das CMEIs e da saúde, devem ser discutidas com a Gerência da Educação Infantil e do Apoio Especializado do município, para que os profissionais da gerência da educação infantil possam cientificar-se das necessidades destes centros, com propostas inclusivas viáveis e que preservem o direito das crianças de uma qualidade de ensino compatível com suas necessidades.

---

É necessário preservar-se, no mínimo, dois professores em sala que pensem nas singularidades das crianças e atuem em parcerias, com um PPI concebido de acordo com suas competências, e não apenas colocar um professor de apoio ao lado da criança público-alvo, sem metas claras de atuação grupal, cuja atitude pode ser percebida mais como a de exclusão que de inclusão escolar.

Da mesma maneira, é imprescindível observar a demanda do grupo, quando o PPI da criança incluída alcança maior grau de complexidade, necessitando solicitar-se uma assistência do professor de total para moderada para que a atividade seja realizada. Desta forma, garantir um professor a mais em sala neste estudo foi fundamental, com a proposta de que os dois professores trabalhassem em parceria para atender às necessidades individuais, assegurando o processo de aprendizagem para todas as crianças do grupo.

Desta forma, a Formação Continuada em Serviço proposta neste estudo envolveu as demandas da criança, do professor e da família, com uma abordagem colaborativa e reflexiva. A partir da identificação destas demandas, as intervenções do pesquisador pautaram-se em fornecer um apoderamento ao professor de estratégias que focassem na possibilidade de um autogerenciamento das necessidades destas crianças e o encaminhamento para a elaboração e execução do PPI, o que garantiu que conseguissem, nos últimos meses, atuar com mais autonomia no PPI do público-alvo da Educação Especial.

Ao colocar o contexto familiar em foco, nesta formação, é possível identificar-se o valor das informações fornecidas pelos pais sobre o brincar de seus filhos, como um subsídio fundamental para colaborar na elaboração do PPI pelos professores no contexto escolar, possibilitando um ambiente escolar mais propício e com maiores oportunidades para o desenvolvimento do brincar livre ou estruturado, atividade-eixo norteadora do processo de aprendizagem na educação infantil.

Neste estudo, não foram empregadas as nomenclaturas PEI e PPI como sinônimos, com base na premissa de que, para se obter um PEI, é preciso uma legislação oficial, sustentada em parcerias entre os profissionais da Saúde e Educação, para o público-alvo da Educação Especial, que garanta seu percurso escolar baseado na efetivação e respeito de suas singularidades, necessidades e demandas. A partir deste PEI, deve-se elaborar, diretamente com o professor, o PPI para identificar no planejamento semanal, com base nas Diretrizes

Curriculares nacionais para a educação infantil, a etapa em que a criança se encontra na brincadeira proposta e as estratégias necessárias para sustentar sua participação, envolvimento e aprendizagem real.

Os resultados obtidos e apresentados poderão ser utilizados por novas pesquisas, para possibilitar a identificação da validade deste tipo de intervenção realizado pelo terapeuta ocupacional no contexto escolar, que foca a Formação Continuada em Serviço, envolvendo, a atuação mais direta com os supervisores dos professores, os quais terão a possibilidade de replicar as trocas entre aqueles que supervisionam.

A partir dos referenciais teóricos apresentados neste estudo, também foi possível perceber a importância de subsidiar aos professores estratégias de atuação, conforme a demanda do público-alvo da educação, bem como garantir, com o auxílio da Secretaria de Educação do município, mudanças efetivas na legislação quanto ao número de professores em sala, não deixando a permanência de somente um professor em sala com demandas do público-alvo da Educação Especial. Também é preciso que o PEI seja considerado um documento oficial que permite um melhor delineamento dos propósitos no sistema educacional vigente para este público-alvo, já que a meta quatro proposta pelo governo federal no Plano Nacional de Educação pretende, no prazo de 20 anos, ter o maior número de alunos público-alvo da Educação Especial incluídos no sistema educacional nacional.

A proposta apresentada neste estudo pode favorecer o impacto de mudanças no cotidiano escolar. Ainda como experiência de pesquisa, pode ser uma proposta utilizada com diferentes profissionais para atender a política intersetorial na educação. Para que exista este tipo de Formação Continuada em Serviço para professores de crianças público-alvo da Educação Especial, é necessário um investimento para que a formação inicial de professores e de profissionais da saúde seja voltada para aceitar parceiros na sala de aula, cujo espaço é considerado de atuação coletiva para o processo de uma escola inclusiva respeitando, desta forma, as singularidades e competências de seus alunos para a elaboração do PPI.

Para que isto aconteça, é fundamental garantir uma legislação federal, estadual e municipal que sustentem uma qualidade de formação inicial para os professores e um ensino infantil que valorize e fortaleça as singularidades e demandas individuais do público-alvo da Educação Especial.

## **REFERÊNCIAS**

---

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; ROCHA, M. J. S.; CUNHA, I. M. O desenvolvimento das crianças de três a seis anos. In: Palhares, M. S.; Marins, S. **Escola inclusiva**. São Carlos: EDUFSCAR, 2002. p. 237-249.
- AMARAL, M. M. **A inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil**: uma análise do currículo moldados pelas práticas pedagógicas de professoras da rede municipal de ensino de Belém. 140f. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2006. Disponível em: <<http://www.ppged.belemvirtual.com.br/arquivos/File/dissertacoes2006/MIRIAM.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2015.
- AMORIM, G. C. et al. Tecnologia Assistiva na Estrutura e Organização do AEE na Educação Infantil: Conhecimento e Uso na perspectiva do gestor. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7.; ENCONTRO NACIONAL DA ABPEE, 8., 05-07 de nov. 2013, Londrina. **Anais...** Londrina: ABPEE, 2013. p. 1661-1671. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT04-2013/AT04-010.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2015.
- ANDRADE, S. G.; BAPTISTA, C. R.; MÜLLER, L. I. As diferenças vão à escola... interatividade, individualização e a formação de professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23., 24-28 de set. 2000, Caxambu. **Anais eletrônicos...** 2000. p. 1-15. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/1526t.PDF>>. Acesso em: 16 ago. 2015.
- ARAÚJO, R. C. T. et al. A comunicação alternativa como área de conhecimento nos cursos de educação e da saúde. In: Deliberato, D.; Gonçalves, M. J.; Macedo, E. C. (Org.). **Comunicação alternativa**: teoria, prática, tecnologias e pesquisa. São Paulo: Memnon, 2009.
- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE TERAPIA OCUPACIONAL. Estrutura da prática da terapia ocupacional: domínio & processo, 3. ed. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, São Paulo, v. 26, ed. esp., p. 1-49, jan.-abr. 2015. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rto/article/view/97496/96423>>. Acesso em: 30 abr. 2015.
- BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, Marília, v. 17, n. 1, p. 59-76, maio-ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nsp1/06.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2105.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 281 p.
- BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999. 360 p.

BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses no conhecimento: evitando confusões. In: Bauer, M. W.; Gaskell, G. (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 17-36. Disponível em: <<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/bauer-m-w-et-al-qualidade-quantidade-e-interesses-do-conhecimento-evitando-confusc3b5es.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2013.

BORI, C. M. et al. Desempenho de professores universitários no levantamento e caracterização de problemas de ensino: descrição de um procedimento. In: REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA DA SOCIEDADE DE PSICOLOGIA DE RIBEIRÃO PRETO, 8., 1978, Ribeirão Preto. **Anais...** Ribeirão Preto: SBP, 1978, p. 213-214.

BRACCIALLI, L. M. P.; MANZINI, E. J.; REGANHAN, W. G. Contribuição de um programa de jogos e brincadeiras adaptadas para a estimulação de habilidades motoras em alunos com deficiência física. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 27., 21-24 nov. 2004, Caxambu. **Anais...** Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt15/t154.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2015.

BRANDÃO, M. T.; FERREIRA, M. Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação Infantil. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, n. 4, p. 487-502, out.-dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n4/v19n4a02.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2015.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda constitucional nº 9, de 9 de novembro de 1995. Dá nova redação ao art. 177 da Constituição Federal, alterando e inserindo parágrafos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 nov. 1995. Seção 1, 17961 p. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc09.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc09.htm)>. Acesso em: 02 fev. 2012.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Seção 1, p. 12. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=12&data=18/11/2011>>. Acesso em: 11 maio. 2013.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **ProInfância: apresentação**. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/proinfancia/proinfancia-apresentacao>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Seção 1, p. 13563. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 18 nov. 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 18 nov. 2011.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Seção 1, p. 1. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=07/02/2006&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=64>>. Acesso em: 20 jan. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**: introdução. Brasília: MEC/SEF, v. 1, 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf)>. Acesso em: 16 jan. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 dez. 2009a. Seção 1, p. 18. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf)>. Acesso em: 28 jan. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007. Estabelece as orientações e diretrizes para execução e assistência financeira suplementar ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil - PROINFÂNCIA. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Seção 1, p. 16. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=25/04/2007&jornal=1&pagina=16&totalArquivos=96>>. Acesso em: 26 fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=9769&Itemid=>](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9769&Itemid=>)>. Acesso em: 28 jan. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política nacional de educação infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, [2008a]. 32 p. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol\\_inf\\_eduinf.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf)>. Acesso em: 26 fev. 2012.

- 
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008b. 19 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2011.
- BRASIL. Secretaria Especial do Direitos Humanos. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia assistiva**. Brasília: CORDE, 2009b. 138 p. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-tecnologia-assistiva.pdf>>. Acesso em: 6 maio. 2014.
- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, jul.-dez. 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0102-25551998000200007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0102-25551998000200007&script=sci_arttext)>. Acesso em: 30 abr. 2006.
- CAPELATTO, I. **Diálogos sobre a afetividade**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2007. 123 p.
- CARDOSO, P. T.; MATSUKURA, T. S. Práticas e perspectivas da terapia ocupacional na inclusão escolar. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 7-15, jan.-abr. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rto/article/view/46905/50651>>. Acesso em: 01 maio. 2015.
- CHRISTOVAM, A. C. C.; CIA, F. O envolvimento parental na visão de pais e professores de alunos com necessidades educacionais especiais. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, n. 4, p. 563-582, out.-dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n4/v19n4a07.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2015.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela; 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 327 p.
- CORDAZZO, S. T. D.; VIEIRA, M. L. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. **Estud. Pesq. Psicol.**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 92-104, abr. 2007. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v7n1/artigos/pdf/v7n1a09.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2015.
- COSTABILE, C.; BRUNELLO, M. I. B. Repercussões da inclusão escolar sobre o cotidiano de crianças com deficiência: um estudo a partir do relato das famílias. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 124-130, set.-dez. 2005. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rto/article/view/13971/15789>>. Acesso em: 28 jan. 2012.
- COSTER, W. et al. **School function assessment: user's manual**. San Antonio: Psychological Corp., 1998. 120 p.
- CRUZ, G. C. Formação continuada em ambientes escolares inclusivos: foco nos professores de educação física. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. **Anais eletrônicos...** 2007. p. 1-17. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT15-2772--Int.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2015.

- DALL'ACQUA, M. J. C. Atuação de professores do ensino itinerante face à inclusão de crianças com baixa visão na educação infantil. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 115-122, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a11.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2015.
- DEBORTOLI, J. A. O. Educação infantil e conhecimento escolar: reflexões sobre a presença do brincar na educação de crianças pequenas. In: Carvalho, A. et al. (Org.). **Brincar(es)**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005. v. 1, p. 65-80.
- DELLA BARBA, P. C. S.; MINATEL, M. M. Contribuições da terapia ocupacional para a inclusão escolar de crianças com autismo. **Cad. Ter. Ocup. UFSCar**, São Carlos, v. 21, n. 3, p. 601-608, 2013. Disponível em: <<http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/download/920/472>>. Acesso em: 01 maio. 2015.
- EVANGELISTA, M. M. T. **A construção do projeto político-pedagógico na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) “Florípes Silveira de Souza”**. 228 f. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação)—Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2007. Disponível em: <[http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/evangelista\\_mmtt\\_me\\_mar.pdf](http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/evangelista_mmtt_me_mar.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2011.
- FERLAND, F. **Além da deficiência física ou intelectual: um filho a ser descoberto**. Tradução Maria Madalena Moraes Sant’Anna. Londrina: Midiograf, 2009.
- FERLAND, F. **Et si on jouait?: le jeu chez l’enfant de la naissance a six ans**. Montréal: Hôpital Saint-Justine, 2002. 177 p.
- FERLAND, F. **Et si on jouait?: le jeu durant l’enfance et pour toute la vie**. 2. ed. rev. et augm. Montréal: Hôpital Saint-Justine, 2005. 201 p. (Collection de l’Hôpital Sainte-Justine pour les parents).
- FERLAND, F. **Le développement de l’enfant au quotidien: du berceau à l’école primaire**. Montréal: Hôpital Saint-Justine, 2004.
- FERLAND, F. **Lé modèle ludique: le jeu, l’enfant ayant une déficience physique et l’ergothérapie**. 3. ed. Montreal: Les Presses de l’Université de Montreal, 2003. (Paramètres).
- FERLAND, F. **O modelo lúdico: o brincar, a criança com deficiência física e a terapia ocupacional**. Tradução de Maria Madalena Moraes Sant’Anna. 3 ed. São Paulo: Roca, 2006.
- FIGUEIREDO, R. V. **A educação infantil e a inclusão escolar: heterogeneidade, cultura e educação**. [S.l.: s.n.], 2000.
- FRAGOSO, F. M. R. A.; CASAL, J. Representações sociais dos educadores de infância e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, Marília, v.18, n. 3, p. 527-546, jul.-set. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n3/a11.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2015.

FRIESE, S. **ATLAS.ti 7.5 Quick Tour Revision 47.20150624**. Berlin: Scientific Software Development GmbH, 2012.

FRIESE, S. **ATLAS.ti 7.5 Quick Tour**. Berlin: Scientific Software Development GmbH, 2015. Disponível em: <[http://downloads.atlasti.com/quicktour/QuickTour\\_a7\\_en.pdf](http://downloads.atlasti.com/quicktour/QuickTour_a7_en.pdf)>. Acesso em: 19 jan. 2015.

FUJISAWA, D.S. **Utilização de jogos e brincadeiras como recurso no atendimento fisioterapêutico de crianças**: implicações na formação do fisioterapeuta. 2000. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.

GEBRAEL, T. L. R.; MARTINEZ, C. M. S. Consultoria colaborativa em terapia ocupacional para professores de crianças pré-escolares com baixa visão. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, Marília, v. 17, n. 1, p. 101-120, jan.-abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17n1/v17n1a08.pdf>>. Acesso em: 06 abr. 2015.

GHEDINI, L. S. L.; MANCINI, M. C.; Brandão, M. B. Participação de alunos com deficiência física no contexto da escola regular: revisão de literatura. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 1-9, jan.-abr. 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rto/article/view/14079/15897>>. Acesso em: 01 maio. 2015.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. 2 ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012. p. 164.

GRANDE, C.; PINTO, A. I. Estilos interactivos de educadoras do ensino especial em contexto de educação-de-infância. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 25, n. 4, p. 547-559, out.-dez., 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v25n4/a10v25n4.pdf>>. Acesso em: 07 fev. 2015.

HARVEY, S.; LOISELLE, J. Proposition d'un modèle de recherche développement. **Rech. Qualit.**, Paris, v. 28, n. 2, p. 95-117, 2009. Disponível em: <[http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero28\(2\)/harvey\(28\)2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28(2)/harvey(28)2.pdf)>. Acesso em: 12 jan. 2013.

IDE, M. G.; YAMAMOTO, B. T.; SILVA, C. C. B. Identificando possibilidades de atuação da Terapia Ocupacional na inclusão escolar. **Cad. Ter. Ocup. UFSCar**, São Carlos, v. 19, n. 3, p. 323-332, 2011. Disponível em: <<http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/502/349>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo escolar**: o que é o censo escolar? Brasília, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 19 fev. 2015.

JESUS, D. M.; BARRETO, M. A. S. C.; GONÇALVES, A. F. S. A formação do professor olhada no/pelo GT-15 - educação especial da ANPEd: desvelando pistas. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, Marília, v. 17, ed. esp., p. 77-92, maio-ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/07.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

JURDI, A. P. S.; AMIRALIAN, M. L. T. M. A clínica do amadurecimento e o atendimento às pessoas com deficiências. **Estud. Psicol.**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 191-202, abr.-jun. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v23n2/v23n2a09.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2012.

KAMPWIRTH, T. J.; POWERS, K. M. Overview of school: based consultation. In: Kampwirth, T. J.; Powers, K. M. **Collaborative consultation in the schools: effective practices for students with learning and behavior problems**. New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2003. p. 1-39.

KRAMER, S. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: Machado, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 117-132.

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: Bauer, M. W.; Gaskell, G. (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 137-155.

LOURENÇO, G. F.; CID, M. F. B. Possibilidades de ação do terapeuta ocupacional na educação infantil: congruência com a proposta da Educação Inclusiva. **Cad. Ter. Ocup. UFSCar**, São Carlos, v. 18, n. 2, p. 169-179, maio-ago. 2010. Disponível em: <<http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/352/283>>. Acesso em: 15 ago. 2013.

MACHADO, L. B.; ALBUQUERQUE, E. R. Inclusão de alunos com deficiência na escola pública: as representações sociais de professoras. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 1085-1104, set.-dez. 2012. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?ddl=7431&dd2=5024&dd3=&dd99=pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2013.

MANZINI, E. J. Recurso pedagógico adaptado e estratégias para o ensino de estudantes com deficiência física. In: Manzini, E. J.; Fujisawa, D. S. (Org.). **Jogos e recursos para comunicação e ensino na educação especial**. Marília: ABPEE, 2010. p. 117-138.

MANZINI, E. J.; DELIBERATO, D. **Portal de ajudas técnicas para a educação: equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos para a comunicação alternativa**. Brasília: MEC/SEE, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/comunicacao.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2011.

MARTINS, L. A. R. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: Miranda, T. G.; Galvão Filho, T. A. (Org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 25-38.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan.-jun. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630/1371>>. Acesso em: 16 fev. 2015.

- MELLO, S. A.; LUGLE, A. M. C. Formação de professores: implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural. **Rev. Contrapontos**, Itajaí, v. 14, n. 2, p. 259-274, maio-ago. 2014. Disponível em: <[http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/4763/pdf\\_31](http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/4763/pdf_31)>. Acesso em: 30 jan. 2015.
- MELO, F. R. L. V.; FERREIRA, C. C. A. O cuidar do aluno com deficiência física na educação infantil sob a ótica das professoras. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 15, n. 1, p. 121-140, jan.-abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v15n1/09.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2015.
- MENDES, E. G. Pesquisas sobre inclusão escolar: revisão da agenda de um grupo de pesquisa. **Rev. Eletr. Educ.**, São Carlos, v. 2, n. 1, p. 3-25, jun. 2008. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/11/11>>. Acesso em: 11 abr. 2011.
- MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educ. Rev.** [online], n. 41, p. 80-93. jul.-set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n41/06.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2015.
- NATIONAL ASSOCIATION FOR THE EDUCATION OF YOUNG CHILDREN. **Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8: a position statement of the National Association for the Education of Young Children**. Washington, 2009. Disponível em: <<https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/PSDAP.pdf>>. Acesso em: 07 fev. 2015.
- NAVARRO, M. S.; PROSDÓCIMO, E. Brincar e mediação na escola. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 633-648, jul.-set. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbce/v34n3/v34n3a08.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2013.
- NUNES L. R. D. P. et al. **Pesquisa em Educação Especial na Pós-Graduação**. Volume III. Série Questões Atuais em Educação. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.
- OLIVEIRA, A. A. S. Inclusão escolar e formação de professores: o embate entre o geral e o específico. In: Mendes, E. G.; Almeida, M. A. (Org.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 141-150.
- OLIVEIRA, M. I. Educação infantil: legislação e prática pedagógica. **Psicol. Educ.**, São Paulo, n. 27, p. 53-70, 2008. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n27/v27a04.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2015.
- OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Docência em Formação. Série Educação Infantil).
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ARAÚJO, S. B. **Educação em creche: participação e diversidade**. Porto: Porto Ed., 2013. 112 p. (Coleção Infância; 18).
- PACHECO, J.; EGGERTSDÓTTIR, R.; MARINÓSSON, G. L. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

- PAIVA, R. C. B.; CARDOSO, A. P. L. B. Formação Docente e psicomotricidade em tempos de escola inclusiva: uma leitura com base em Henri Wallon. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31., Caxambu. **Anais eletrônicos...** 2008. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT15-4920--Int.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2015.
- PELOSI, M. B. **Inclusão e tecnologia assistiva**. 2008. 303 f. 2v. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em <<http://www.lateca-uerj.net/publicacoes/docs/Inclus%C3%A3o%20e%20TA%20-%20Tese%20%20-%20Miryam%20Bonadiu%20Pelosi%20-%202008.pdf>>. Acesso em: 15 maio. 2013.
- PELOSI, M. B.; NUNES, L. R. D. P. A ação conjunta dos profissionais da saúde e da educação na escola inclusiva. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 52-59, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rto/article/view/14120/15938>>. Acesso em: 10 maio. 2013.
- PEREIRA, V. A.; MENDES, E. G. **Consultoria Colaborativa do psicólogo: Contribuições e desafio para a inclusão escolar**. In: Rodrigues, O. M. P. R.; Capellini, V. L. M. F. (Org). **Práticas Inclusivas: fazendo a diferença**. Rio de Janeiro: Wak, 2014, 216 p.
- PFEIFER, L. I.; CARVALHO, C. S.; SANTOS, V. M. D. A trajetória do brincar, da competição à criação. **Cad. Ter. Ocup. UFSCAR**, São Carlos, v. 12, n. 2, 2004. Disponível em: <<http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/185/142>>. Acesso em: 15 abr. 2014.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- PINTO, G. U.; GÓES, M. C. R. Deficiência mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, Marília, v. 12, n. 1, p. 11-28, jan.-abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v12n1/31982.pdf>>. Acesso em: 25 maio. 2014.
- POZAS, D. **Criança que brinca mais aprende mais: A importância da atividade lúdica para o desenvolvimento cognitivo infantil**. 1. ed. Rio de Janeiro: SENAC, 2014, 116 p.
- PRETO, V. O. **Adaptação de livros de literatura infantil para alunos com deficiência visual**. 2009. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2009. Disponível em: <[http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/preto\\_vo\\_me\\_mar.pdf](http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/preto_vo_me_mar.pdf)>. Acesso em: 16 abr. 2011.
- ROCHA, A. N. D. C. **Processo de prescrição e confecção de recursos de tecnologia assistiva para educação infantil**. 2010. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Filosofia e Ciência, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Marília, 2010. Disponível em: <[http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/rocha\\_andc\\_me\\_mar.pdf](http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/rocha_andc_me_mar.pdf)>. Acesso em: 31 mar. 2011.

- ROCHA, A. N. D. C. **Recursos e estratégias da tecnologia assistiva a partir do ensino colaborativo entre profissionais da saúde e da educação**. 2013. 210 f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2013. Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/#!/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/educacao/teses/>>. Acesso em: 18 jan. 2014.
- ROCHA, A. N. D. C.; DELIBERATO, D. Atuação do terapeuta ocupacional no contexto escolar: o uso da tecnologia assistiva para o aluno com paralisia cerebral na educação infantil. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 263-273, set.-dez. 2012b. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rto/article/view/55642/59102>>. Acesso em: 05 mar. 2013.
- ROCHA, A. N. D. C.; DELIBERATO, D. Tecnologia assistiva para a criança com paralisia cerebral na escola: identificação das necessidades. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, Marília, v. 18, n. 1, p. 71-92, jan.-mar. 2012a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n1/a06v18n1.pdf>> Acesso em: 20 fev. 2013.
- ROCHA, E. F. A terapia ocupacional e as ações na educação: aprofundando interfaces. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 122-127, set.-dez. 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rto/article/view/14015/15833>>. Acesso em: 20 fev. 2014.
- ROCHA, E. F.; LUIZ, A.; ZULIAN, M. A. R. Reflexões sobre as possíveis contribuições da terapia ocupacional nos processos de inclusão escolar. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 72-78, maio-ago. 2003. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rto/article/view/13919/15737>>. Acesso em: 20 fev. 2012.
- SANT’ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicol. Estud.**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a09.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2014.
- SANT’ANNA, M. M. M. Educação inclusiva e inclusão social: a clínica da terapia ocupacional. **Temas Desenvolv.**, São Paulo, v. 11, n. 61, p. 10-15, mar.-abr. 2002.
- SANT’ANNA, M. M. M.; BLASCOVI-ASSIS, S. M.; MAGALHÃES, L. C. Adaptação transcultural dos protocolos de avaliação do modelo lúdico. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 34-47, jan.-abr. 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rto/article/view/14026/15844>>. Acesso em: 25 jan. 2014.
- SANT’ANNA, M. M. M.; BLASCOVI-ASSIS, S. M.; MAGALHÃES, L. Modelo Lúdico: favorecendo o brincar da criança com deficiência física. **Rev. Soc. Bras. Ativ. Motora Adapt.**, Marília, v. 16, n. 1, p. 15-18, jan.-jun. 2015. Disponível em: <[revistas.marilia.unesp.br/index.php/sobama/article/download/4965/3549](http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/sobama/article/download/4965/3549)>. Acesso em: 25 jan. 2014.

- SANT'ANNA, M. M. M.; VOSGERAU, D. S. R.; MANZINI, E. J. Percepção do professor sobre as brincadeiras no parque de crianças da educação infantil com necessidades educacionais em processo de inclusão escolar. In: EDUCERE 2013 - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11.; SIRSSSE - SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 2.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, 4., 23-26 set. 2013, Curitiba. **Formação para mudanças no contexto da educação:** políticas, representações sociais e práticas. Curitiba: PUC-PR, 2013. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/14114\\_6783.pdf](http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/14114_6783.pdf)>. Acesso em: 25 jan. 2014.
- SANT'ANNA, M. M. M. et al. **Instrumentos de avaliação do modelo lúdico para crianças com deficiência física.** 1. ed. São Carlos: ABPEE: M&M, 2015. p. 96. Disponível em: <[http://abpee.net/homepageabpee04\\_06/editora/avaliacao.pdf](http://abpee.net/homepageabpee04_06/editora/avaliacao.pdf)>. Acesso em: 15 dez. 2015.
- SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SIAULYS, M. O. C. **Inclusão social e escolar de pessoas com deficiência visual:** estudo sobre a importância do brincar e do brinquedo. 2006. 174 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento)–Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2006. Disponível em: <[http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/IPM\\_260e22db219a69c3187f791510426304](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/IPM_260e22db219a69c3187f791510426304)>. Acesso em: 25 maio. 2014.
- SILVA, A. C. **Formação continuada em serviço e prática pedagógica.** 2007. Dissertação (Mestrado)–Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <[http://bdtd.bce.unb.br/tesdesimplificado/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=1398](http://bdtd.bce.unb.br/tesdesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1398)>. Acesso em: 24 jan. 2015.
- TAKATORI, M. **O brincar na terapia ocupacional:** um enfoque na criança com lesões neurológicas. São Paulo: Zagodoni, 2012. 176 p.
- TAKATORI, M. **O brincar no cotidiano da criança com deficiência física:** reflexões sobre a clínica de terapia ocupacional. São Paulo: Atheneu, 2003. 104 p.
- TAKATORI, M. **Vamos brincar?:** do ingresso da criança com deficiência física na terapia ocupacional à facilitação da participação social. 2010. 237 f. Tese (Doutorado em Psicologia)–Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <[http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-16042010-161357/publico/takatori\\_do.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-16042010-161357/publico/takatori_do.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2011.
- TOCHON, F.V. **L'analyse de pratique assiste par vidéo.** Montréal: CRP, 2002.
- TOMÉ, M. F. **A educação infantil foi para a escola, e agora?:** Ensaio de uma teoria para a gestão institucional da educação infantil. 2011. 298 f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, Disponível em: <[http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/tome\\_mf\\_do\\_mar.pdf](http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/tome_mf_do_mar.pdf)>. Acesso em: 14 abr. 2011.

- TOYODA, C. Y. et al. O contexto multidisciplinar da prática da Terapia Ocupacional frente ao paradigma da inclusão. **Cad. Ter. Ocup. UFSCar**, São Carlos, v. 15, n. 2, p. 121-130, jul.-dez. 2007. Disponível em: <<http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/141/98>>. Acesso em: 13 fev. 2015.
- TREVISAN, J. G.; DELLA BARBA, P. C. S. Reflexões acerca da atuação do terapeuta ocupacional no processo de inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais. **Cad. Ter. Ocup. UFSCar**, São Carlos, v. 20, n. 1, p. 89-94, 2012. Disponível em: <<http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/552/366>>. Acesso em: 15 nov. 2013.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/84708933/Livro-Introducao-a-pesquisa-em-Ciencias-Sociais-Trivinos#scribd>>. Acesso em: 09 mar. 2015.
- VALADÃO, G. T. **Inclusão e planejamento educacional individualizado**: avaliação de um programa de formação continuada para educadores. 2013. 245 f. Tese (Doutorado em Educação Especial)–Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <[http://www.bdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=8015](http://www.bdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=8015)>. Acesso em: 20 dez. 2014.
- VALADÃO, G. T. **Planejamento educacional individualizado na educação especial**: Propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha. 2010. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial)–Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <[http://www.bdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=3874](http://www.bdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3874)>. Acesso em: 31 jan. 2013.
- VAN DER MAREN, J. M. **Méthodes de Recherche pour l'éducation**: méthodes en sciences humaines. 2. ed. Bruxelles: De Boeck, 1996.
- VAN SCHAIK, E. E.; BRUNELLO, M. I. B. Propostas de inclusão escolar de crianças com deficiência no município de Holambra, SP: um estudo exploratório. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, v. 23, n. 3, p. 274-282, set.-dez. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rto/article/view/55643/59103>>. Acesso em: 30 abr. 2014.
- VELTRONE, A. A. **Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no estado de São Paulo**: identificação e caracterização. 2011. 192 f. Tese (Doutorado em Educação Especial)–Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011. Disponível em: <[http://www.bdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=4251](http://www.bdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4251)>. Acesso em: 31 jan. 2014.
- VILARONGA, C. A. R.; CAIADO, K. R. M. Processos de escolarização de pessoas com deficiência visual. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, Marília, v. 19, n. 1, p. 61-78, jan.-mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n1/05.pdf>>. Acesso em: 07 fev. 2015.

- 
- VITTA, F. C. F.; VITTA, A.; MONTEIRO, A. S. R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, Marília, v. 16, n. 3, p. 415-428, set.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v16n3/v16n3a07.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2014.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975. (Coleção Psicologia Psicanalítica).
- WORLD FEDERATION OF OCCUPATIONAL THERAPISTS. **Definitions of occupational therapy from member organisations**. [Forrestfield], 2013. Disponível em: <<http://www.wfot.org/ResourceCentre/tabid/132/did/608/Default.aspx>>. Acesso em: 01 maio. 2015.
- ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. 288 p.
- ZANLUCHI, F. B. **O brincar e o criar**: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e educação. Londrina: [s.n.], 2005.
- ZORTÉA, A. M. **Inclusão na educação infantil**: as crianças nos (*des*)encontros com seus pares. 2007. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13735/000617522.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 5 fev. 2013.
- ZUTTIN, F. S. **Efeitos dos recursos de baixa tecnologia assistiva nas atividades lúdicas para crianças com paralisia cerebral na educação infantil**. 2010. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial)–Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <[http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=4767](http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4767)>. Acesso em: 5 fev. 2013.

## **APÊNDICES**

---

## APÊNDICE A. PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

	<b>UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA</b> <b>"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"</b> Campus de Marília
<b>Parecer do Projeto nº. 0538/2012</b>	
<b>IDENTIFICAÇÃO</b>	
1. Título do Projeto: <b>FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A BRINCADEIRA LIVRE DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA E/OU INTELECTUAL</b>	
2. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Autor(a): <b>MARIA MADALENA MORAES SANT'ANNA</b>	
3. Instituição do Pesquisador: <b>Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Marília</b>	
4. Apresentação ao CEP: <b>29/06/2012</b>	
5. Apresentar relatório em: <b>Semestralmente durante a realização da pesquisa.</b>	
<b>Objetivos</b>	
Planejar e avaliar as estratégias e as dificuldades que os professores da educação infantil encontram para realizar a atividade do brincar livre das crianças com deficiência física e/ou intelectual no processo de inclusão escolar na educação infantil.	
<b>SUMÁRIO DO PROJETO</b>	
FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A BRINCADEIRA LIVRE DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA E/OU INTELECTUAL. OBJETIVOS: Planejar e avaliar as estratégias e as dificuldades que os professores da educação infantil encontram para realizar a atividade do brincar livre das crianças incluídas na educação infantil. MÉTODOS: Esta pesquisa será desenvolvida nos Centros de Educação Infantil do Município de Londrina - PR. Serão realizados quatro estudos, desenvolvidos a partir do Método Pesquisa Desenvolvimento, envolvendo análise do contexto, objeto, preparação, desenvolvimento e implantação. RESULTADOS ESPERADOS: Ao conhecer como a criança brinca e do que gosta de brincar, o professor poderá construir a hora do brincar para as crianças com deficiência física e/ou intelectual com melhores resultados.	
<b>COMENTÁRIO DO RELATOR</b>	
Após análise dos documentos que constituem o encaminhamento do projeto "Formação continuada para professores de educação infantil sobre a brincadeira livre das crianças com deficiência física e/ou intelectual", somos de parecer favorável à autorização da pesquisa, porque o estudo tem como proposta contribuir para a formação continuada do professor da educação infantil nas brincadeiras de crianças com deficiência física e/ou intelectual, através do conhecimento de como esta criança brinca na escola, em sua casa, com ênfase na necessidade de garantir este espaço na escola para a criança. O expediente foi instruído de acordo com as normas legais.	
Faculdade de Filosofia e Ciências Avenida Hygino Muzzi Filho, 737 CEP 17.525-900 Marília São Paulo Brasil Tel 14 3402-1300 fax 14 3402-1302	
Pág. 1 de 2	

## APÊNDICE B. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES, SUPERVISORAS, DIRETORA

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando uma pesquisa no Centro de Educação Infantil do Município de Londrina, intitulada **FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE O BRINCAR DAS CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**, da qual gostaríamos que participasse. Os objetivos desta são de planejar e avaliar as estratégias e as dificuldades que os professores da educação infantil encontram para realizar a atividade do brincar livre das crianças com deficiência física e/ou intelectual no processo de inclusão escolar na educação infantil. Participar desta pesquisa é uma opção. No caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa, fica assegurada a possibilidade de recusar ou retirar o consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar e sem sofrer dano algum.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa, gostaríamos que soubesse que:

- A) A pesquisa será desenvolvida em quatro estudos, em que participarão professores, pais e crianças com deficiência física e/ou intelectual incluídas na educação infantil.
- B) A divulgação dos resultados, com fins científicos, será feita em revistas e congressos acadêmicos, mantendo as identidades dos entrevistados preservadas.

Eu, \_\_\_\_\_ portador do RG \_\_\_\_\_ professor \_\_\_\_\_ concordo em participar da pesquisa intitulada **FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE O BRINCAR DAS CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS** a ser realizada no Centro Municipal de Educação Infantil \_\_\_\_\_. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento, sem que ocorra quaisquer prejuízos físicos, mentais ou no acompanhamento deste serviço. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do telefone (43) 3322.0811, falar com Maria Madalena Moraes Sant'Anna.

\_\_\_\_\_  
Drº Eduardo José Manzini  
Orientador

\_\_\_\_\_  
Maria Madalena Moraes Sant'Anna  
Orientanda

Autorizo.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Professor

\_\_\_\_\_  
Auxiliar de Supervisão

\_\_\_\_\_  
Diretora

## APÊNDICE C. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando uma pesquisa no Centro de Educação Infantil do Município de Londrina, intitulada **FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE O BRINCAR DAS CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**, da qual gostaríamos que participasse. Os objetivos desta são de planejar e avaliar as estratégias e as dificuldades que os professores da educação infantil encontram para realizar a atividade do brincar livre das crianças com deficiência física e/ou intelectual no processo de inclusão escolar na educação infantil. Participar desta pesquisa é uma opção. No caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa, fica assegurada a possibilidade de recusar ou retirar o consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar e sem sofrer dano algum.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa, gostaríamos que soubesse que:

- A) A pesquisa será desenvolvida em quatro estudos, em que participarão professores, pais e crianças com deficiência física e/ou intelectual incluídas na educação infantil.
- B) A divulgação dos resultados, com fins científicos, será feita em revistas e congressos acadêmicos, mantendo as identidades dos entrevistados preservadas.

Eu, \_\_\_\_\_ portador do RG \_\_\_\_\_ responsável pelo(a) participante \_\_\_\_\_ concordo em participar da pesquisa intitulada **FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE O BRINCAR DAS CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS** a ser realizada no Centro Municipal de Educação Infantil \_\_\_\_\_. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento, sem que ocorra quaisquer prejuízos físicos, mentais ou no acompanhamento deste serviço. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do telefone (43) 3322.0811, falar com Maria Madalena Moraes Sant'Anna.

\_\_\_\_\_  
Drº Eduardo José Manzini  
Orientador

\_\_\_\_\_  
Maria Madalena Moraes Sant'Anna  
Orientanda

Autorizo.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Responsável pela criança

\_\_\_\_\_  
Auxiliar de Supervisão

\_\_\_\_\_  
Diretora

## APÊNDICE D. ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

### ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

#### Preâmbulo

Estamos realizando um estudo sobre o brincar no parque e também com os brinquedos trazidos de casa, das crianças com necessidades educacionais especiais incluídas na educação infantil; ciente de sua experiência neste campo de atuação, gostaria de saber se posso contar com sua participação. Nossa entrevista será gravada e necessito que você assine um termo de consentimento para a autorização do uso dos dados fornecidos. Com isto, ficará garantido o sigilo quanto à sua identificação. Agradeço sua colaboração e disponibilidade, pois esta é muito importante para nossa pesquisa.

#### Objetivo da Entrevista

Identificar, segundo a percepção do entrevistado, as estratégias e as dificuldades que os professores da Educação Infantil encontram para realizar a atividade do brincar no parque e com os brinquedos trazidos de casa, das crianças com necessidades educacionais especiais no processo de inclusão escolar na educação infantil.

#### Participante

Professores de educação infantil

#### Critérios de inclusão

Ter uma criança com deficiência na turma

#### Local da Coleta

Centro Municipal de Educação Infantil de Londrina

#### Roteiro

1. Quais são as brincadeiras das crianças no parque? E você poderia me dar exemplos de como elas brincam? Ela tem preferência?
2. E com os brinquedos que trazem de casa, como brincam?
3. As crianças brincam no parque e com brinquedos que trazem de casa sozinha ou existe alguma participação do professor? O que os professores fazem nesta participação?
4. Você encontra dificuldade para realizar a atividade de brincar no parque com as crianças com necessidades educacionais especiais em sua turma? Quais? E com brinquedos que trazem de casa? Quais?
5. Em sua opinião, qual a maior dificuldade que a criança com deficiência apresenta quando brinca no parque? E com os brinquedos que trazem de casa?
6. Na sua opinião, existem brinquedos na escola que facilitam o brincar destas crianças no parque?
7. No seu planejamento, como você denomina a atividade de brincar no parque e com o brinquedo trazido de casa, ela tem um horário?
8. Você gostaria de acrescentar algo sobre o assunto tratado?
9. Finalizando nosso encontro, necessito de alguns dados sobre você e sobre sua formação acadêmica:
  - Nível da turma da criança na educação infantil:
  - Tipo de deficiência:
  - Idade da criança:
  - Graduação do professor:
  - Ano em que se formou:
  - Fez algum curso após a graduação? Se sim, qual?
  - Idade atual:

## APÊNDICE E. CADERNO DE CONTEÚDO

### NOME DO PROFESSOR CADERNO DE CONTEÚDO

Este caderno contém todas as informações que foram fornecidas nas nossas conversas.

Agora, você pode alterar, modificar ou complementar as informações.

Essas informações foram divididas em cinco colunas e uma seta indica o sentido da leitura.

Como eu auxilio a criança nas brincadeiras?	Como a criança incluída é? Como brinca?	Como as outras crianças brincam?	Contextos das brincadeiras	Outras informações
---	---	----------------------------------	----------------------------	--------------------

1ª entrevista –

2ª entrevista –

3ª entrevista –

4ª entrevista –

Como eu auxilio a criança incluída nas brincadeiras?	Como a criança incluída é? Como brinca?	Como as outras crianças brincam?	Contextos da brincadeiras	Outras informações
	(Inicio aqui) E – Quais são as brincadeiras das crianças que estão incluídas na sua sala com necessidades educacionais especiais? →	PX – É a gente brinca com pneus, com escorregador, tem cones, bola, a gente está brincando bastante nesse começo de ano. ←		
	PX – Ele gosta bastante de bola			
		→	E – Você tem atividade com o brinquedo que trás de casa?  PX - tem, toda sexta-feira e como estava muito no começo ele não trouxe ainda o brinquedo dele	
E- E como é esta brincadeira?		←		
	→	PX – A gente junta ou fora ou dentro da sala, cada um pega o seu, e a gente se reuni em grupinho para brincar com o que trouxe		

**ANEXOS**

---

## ANEXO A. EVOLUÇÃO DO COMPORTAMENTO LÚDICO

### EVOLUÇÃO DO COMPORTAMENTO LÚDICO

	<b>1ª ETAPA</b> Estimulação e respostas sensoriais	<b>2ª ETAPA</b> Exploração dos objetos, do espaço e manipulação do material.	<b>3ª ETAPA</b> Atividade Lúdica: utilização funcional e não convencional do brinquedo, levando à aquisição de um repertório lúdico pessoal.
<b>ATITUDE LÚDICA</b>			
<b>Características</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Despertar da atenção</li> <li>• Despertar da curiosidade</li> <li>• Despertar do interesse</li> <li>• Desejo de conhecer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interesse mantido</li> <li>• Sensação de prazer</li> <li>• Desejo de tomar a iniciativa</li> <li>• Desejo de explorar</li> <li>• Desejo de agir</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interesse pela ação</li> <li>• Prazer de agir</li> <li>• Iniciativa</li> <li>• Humor</li> <li>• Espontaneidade</li> </ul>
<b>Componentes afetivos/emocionais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentimento de confiança</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentimento de controlar os objetos</li> <li>• Expressão das necessidades</li> <li>• Início da autonomia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentimento de controle</li> <li>• Expressão das necessidades e sentimentos</li> <li>• Autonomia</li> <li>• Tomada de decisões</li> <li>• Auto-estima</li> </ul>
<b>AÇÃO LÚDICA</b>			
<b>Componentes sensoriais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Olha</li> <li>• Toca</li> <li>• Cheira</li> <li>• Escuta</li> <li>• Leva à boca</li> <li>• Mexe-se</li> </ul>		
<b>Componentes motores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pega</li> <li>• Manipula</li> <li>• Conserva uma posição</li> <li>• Mexe-se</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pega/larga</li> <li>• Abre/fecha</li> <li>• Arremessa/pega</li> <li>• Esvazia/enche</li> <li>• Empilha</li> <li>• Transporta</li> <li>• Troca de posição</li> <li>• Desloca-se</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliza ferramentas (lápiz, tesoura)</li> <li>• Utiliza vários objetos</li> <li>• Combina diversas ações</li> </ul>
<b>Componentes cognitivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experimenta situação de causa e efeito (início)</li> <li>• Experimenta a permanência do objeto (início)</li> <li>• Reconhece as características fundamentais do objeto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreende a relação de causa e efeito</li> <li>• Compreende o conceito de permanência do objeto</li> <li>• Compreende o funcionamento dos objetos</li> <li>• Ajuda a resolver problemas</li> <li>• Compreende o desenrolar das atividades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imita</li> <li>• Faz de conta</li> <li>• Cria uma brincadeira</li> <li>• Utiliza os símbolos (brinca de faz de conta, desenho, linguagem)</li> <li>• Generaliza</li> </ul>
<b>Componentes sociais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Brinca com um adulto</li> <li>• Brinca sozinho</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Brinca em dupla</li> <li>• Compreende a noção de propriedade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Divide o brinquedo</li> <li>• Brinca com os outros</li> <li>• Cooperar para uma brincadeira comum</li> <li>• Sabe pedir e aceita ajuda</li> <li>• Pode ajudar o outro</li> <li>• Exprime suas idéias</li> </ul>

Negrito: presente (2); Itálico: em desenvolvimento (1); Caracteres normais: ausente (0); \*: interesse; Fonte: Ferland (2006, p.86).

Fonte: Ferland (2006, p. 86).

## **ANEXO B. ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM DIRETOR E AUXILIAR DE SUPERVISÃO**

### **Roteiro para entrevista com diretor e auxiliar de supervisão**

**Questão 1.** Enumere até 5 dificuldades que a criança com necessidades educacionais especiais pode encontrar na escola.

**Questão 2.** Enumere até 5 benefícios que a criança com necessidades educacionais especiais pode encontrar na escola.

**Questão 3.** Aponte até 5 dificuldades encontradas pelo professor que trabalha com a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na escola.

**Questão 4.** Aponte até 5 sugestões de ações ou/e intervenções que possam auxiliar o professor que trabalha com a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na escola.

FONTE : Ide, M. G.; Yamamoto, B. T.; Silva, C. C. B (2011)

## ANEXO C. ENTREVISTA INICIAL COM OS PAIS (EIP) - VERSÃO 2

NOME DA CRIANÇA		
GÊNERO: M ( ) M ( )		
IRMÃOS	Nome:	Idade:
IRMÃS	Nome:	Idade:
FREQUENTANDO ESCOLA: Sim ( ) Não ( )		
PROCEDÊNCIA DOS PAIS E DOS AVÓS:		

IDADE DA CRIANÇA	DIA	MÊS	ANO
Data da avaliação			
Data de nascimento			
Idade da criança			
ENTREVISTADO	Mãe ( )	Pai ( )	Outro ( )
	Nome:	Nome:	Especifique:
	Idade:	Idade	
AVALIADOR:			
DURAÇÃO DA ENTREVISTA			

1. O que atrai particularmente a atenção de seu filho?		
ELEMENTOS VISUAIS	ASSINALAR	ESPECIFICAR
▪ livros de imagens		
▪ cores vivas		
<b>ELEMENTOS AUDITIVOS</b>		
▪ história		
▪ canções		
▪ música		
▪ timbre de voz		
<b>ELEMENTOS TÁTEIS</b>		
▪ contatos físicos		
<b>ELEMENTOS SOCIAIS</b>		
▪ presença de outras crianças		
▪ presença de um adulto conhecido		
<b>OUTROS</b>		
▪ personagens		
▪ situações cômicas		
▪ presença de um animal		
▪ atividades específicas (esvaziar um armário, abrir as portas, outros (programa de televisão, luz, computador)		

Continua folha 1-4 (...)

(...) Continuação folha 2-4

<b>2A. Como seu filho se expressa?</b>		
0: nenhuma expressão 3: sons	1: expressão do rosto 4: palavras / frases	2: gestos n.s.: não sei
NECESSIDADES	ESCORE	COMENTÁRIOS
• Fisiológicas		
• de atenção		
• de segurança		

INTERESSES	ASSINALAR	ESPECIFICAR
<b>SENTIMENTOS</b>		
• prazer		
• desprazer		
• tristeza		
• raiva		
• medo		

<b>2B. Em geral, como você faz para se comunicar com seu filho?</b>		
• expressão do seu rosto		
• demonstrações, gestos		
• palavras		
• explicações verbais		
• códigos de comunicações particulares (especifique)		

<b>3. Que tipo de interesse os elementos abaixo despertam em seu filho?</b>		
0: nenhuma interesse 2: grande interesse	1: interesse médio n.s.: não sei	
ALIMENTAÇÃO	ESCORE	COMENTÁRIOS
• comer		
• comer alimentos		
▪ salgados		
▪ doces		
▪ pastosos		
▪ em pedaços		
▪ frios		
▪ quentes		
• provar um novo alimento		
TEXTURAS		
• macio		
• rugoso		
Elementos tais como		
• areia		
• água		
• grama		
Odores		
Ser tocado		
Ser deslocado ou se deslocar no espaço		
Sons		

Continua folha 3-4 (...)

(...) Continuação folha 3-3

<b>4. Brinquedos</b>		
1: sim	2: Não	n.d.: (Não disponível)
Seu filho brinca com o material abaixo?	ESCORE	ESPECIFIQUE (a natureza do material e se ele é utilizado fora de casa)
• texturas diferentes		
• estímulos sonoros		
• estímulos visuais		
• estímulos para imitar situações freqüentes		
• estímulos para a imaginação		
• estímulos de deslocamento		
• estímulos para interação com os outros		

<b>5. Características das suas brincadeiras</b>		
1: Sim	2: Não	n.s.: Não sei
<b>O seu filho gosta das atividades abaixo?</b>	ESCORE	ESPECIFICAR
• repetir a mesma brincadeira para melhor dominá-la		
• brincar com brinquedos novos		
• estar em lugares novos		
• brincar explorando os espaços externos da casa		
<b>Seu filho consegue?</b>		
• utilizar um brinquedo de maneira convencional		
• imaginar novas maneiras de utilizar um brinquedo		
• deslocar-se utilizando seus próprios meios		

<b>6. Síntese dos interesses da criança</b>
Qual é a sua atividade preferida?
Qual é a atividade de que menos gosta?
Quais são suas posições preferidas para brincar?

Continua folha 4-4 (...)

(...) Continuação folha 4-4

<b>7. Parceiros de brincadeiras habituais e preferidos</b>		
<b>Parceiros habituais</b>	ASSINALAR	ESPECIFICAR
• Mãe		
• Pai		
• Irmãos / Irmãs		
• Outros		
<b>Parceiros preferidos</b>		
• Mãe		
• Pai		
• Irmãos / Irmãs		
• Outros		

<b>8. Atitude em Brincadeiras</b>		
0: Não	1: Às vezes	2: Sempre
<b>Você diria que seu filho</b>	SCORE	Isso é estimulado na sua família?
• É curioso		
• Tem iniciativa		
• Tem senso de humor		
• Tem prazer		
• Gosta de desafios		
• É espontâneo		

<b>9. Cotidiano</b>	MANHÃ	TARDE	NOITE
Segunda			
Terça			
Quarta			
Quinta			
Sexta			
Sábado			
Domingo			
Você gostaria de acrescentar indicações ou comentários sobre as atividades de seu filho relativas a brincadeiras, ou sobre seus interesses, seu modo de reagir?			

FONTE: Sant'Anna et al (2008)

## ANEXO D. SCHOOL FUNCTION ASSESSMENT (SFA)

PARTE II AUXILIO NO DESEMPENHO DE TAREFAS		
<b>a) Comunicação Funcional:</b> comunicação de todos os tipos de informações aos colegas e adultos de forma clara e apropriada, incluindo expressão de necessidades básicas, escolhas e necessidade de assistência; identificação de objetos e suas localizações; dar ordens complexas; comunicação de mensagens de/para outras pessoas.	1 2 3 4	1 2 3 4
<b>b) Memória e Compreensão:</b> compreender e lembrar direções, localizações, rotinas e uso de materiais escolares; seguir uma série de três ou mais instruções.	1 2 3 4	1 2 3 4
<b>c) Respeitar Convenções Sociais:</b> reconhecer quando é necessário pedir permissão e saber fazer perguntas de forma apropriada na sala de aula, durante a refeição e no contexto social; ter boas maneiras ao comer, respeitar a privacidade, propriedade, limites físicos e sociais dos outros; observar convenções considerando erros não intencionais; usar linguagem apropriada .	1 2 3 4	1 2 3 4
<b>d) Obedecer Ordens de Adultos e Regras da Escolares:</b> cooperar com as orientações do adulto em todos os contextos; observar regras referentes a conversa, deslocamento, restrição de áreas e materiais e organização dos próprios pertences; seguir rotinas da sala de aula, do horário da refeição e do pátio; cooperar quando é solicitado para ajudar.	1 2 3 4	1 2 3 4
<b>e) Comportamento na Tarefa/Finalização:</b> manter atenção e concentração em tarefas individuais e de grupo; demonstrar hábitos de trabalho independente; comunicar quando necessitar de informação ou ajuda; modificar a abordagem de tarefas ou materiais apropriadamente; responder de forma construtiva ao retorno (feedback) ou falha.	1 2 3 4	1 2 3 4
<b>f) Interação Positiva:</b> iniciar ou participar de interações com colegas (tarefas orientadas e sociais); trabalhar cooperativamente com os outros, inclusive compartilhando materiais, negociando e se comprometendo, observar normas convencionais; modulação do tom e volume da voz; esperar a sua vez de falar e ouvir os outros.	1 2 3 4	1 2 3 4
<b>g) Regulação do Comportamento:</b> aceitar mudanças na rotina, não provocar colegas; resolver conflitos independentemente ou com a ajuda de um adulto, apropriadamente; manter o controle em um grupo grande de alunos; lidar com frustração; não adotar comportamento de auto-estimulação.	1 2 3 4	1 2 3 4
<b>h) Segurança:</b> demonstrar cautela apropriada em veículos, em áreas de tráfego, durante o uso ou quando está perto de equipamentos (incluindo computadores, vídeos, equipamentos adaptativos), tomadas, objetos cortantes; regular a alimentação para evitar engasgos; não levar à boca materiais não comestíveis; evitar situações perigosas no pátio; informar sobre acidentes; responder sinal de emergência já estabelecido.	1 2 3 4	1 2 3 4
<b>i) Consciência do Cuidado Pessoal:</b> monitorando e mantendo aparência apropriada; lavando/secando o rosto, nariz e mãos quando necessário; limpando-se e vestindo a roupa após o uso do toalete.	1 2 3 4	1 2 3 4

Iniciais de quem fornece informações \_\_\_\_ Escore bruto de Participação Assistência \_\_\_\_ Adaptações

Obs.: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Fonte: Coster et al. (1998)

**NORMAS ADOTADAS**

---

## NORMAS ADOTADAS

ABNT. **NBR 10520**. Informação e documentação - Citações em documentos - Apresentação. 2002.

ABNT. **NBR 6023**. Informação e documentação - Referências - Elaboração. 2002.

ABNT. **NBR 6027**. Informação e documentação - Sumário - Apresentação. 2003.

ABNT. **NBR 6028**. Informação e documentação - Resumo - Apresentação. 2003.

HOUAISS, A. **Dicionário Eletrônico da Língua Portuguesa**. Versão Monousuário 2009.3. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.