

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

**KELI DOS SANTOS GUADAGNINO**

**SABERES DOCENTES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE FAVORECEM A  
INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

MARÍLIA/SP

2021

KELI DOS SANTOS GUADAGNINO

**SABERES DOCENTES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE FAVORECEM A  
INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Educação Especial.

**Orientadora:** Profa. Dra. Jáima Pinheiro de Oliveira.

MARÍLIA/SP

2021

G897s

Guadagnino, Keli dos Santos

Saberes docentes e práticas pedagógicas que favorecem a inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil / Keli dos Santos Guadagnino. -- Marília, 2021

161 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientadora: Jáima Pinheiro de Oliveira

1. Educação especial. 2. Educação infantil. 3. Formação de professores. 4. Inclusão escolar. 5. Práticas pedagógicas. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

KELI DOS SANTOS GUADAGNINO

**SABERES DOCENTES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE FAVORECEM A  
INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília/SP, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, linha de pesquisa: Educação Especial.

**BANCA EXAMINADORA**

Orientadora

Profa. Dra. Jáima Pinheiro de Oliveira

UFMG/ UNESP - Câmpus de Marília

Prof. Dr. Nilson Rogério da Silva

UNESP - Câmpus de Marília

Profa. Dra. Aliandra Cristina Mesomo Lira

UNICENTRO, PR

Marília, 28 de janeiro de 2021.

*Dedico este trabalho, primeiramente, a Deus, sem ele nada seria possível!  
Para meus pais Carmeno (in memoriam) e Maria de Lourdes a quem devo a vida.  
Para todos que acreditam na Educação e por ela trabalham, mesmo nas  
adversidades.*

## AGRADECIMENTOS

*“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”.*

*(Paulo Freire)*

Agradeço, sobretudo, a Deus, por cuidar de mim todos os dias e por me conduzir na realização desse trabalho.

Aos meus pais Carmeno Espósito Guadagnino (*in memoriam*) e Maria de Lourdes dos Santos, por me darem a vida, por serem a base do que hoje eu sou enquanto pessoa, pela minha constituição moral e pelo amor incondicional.

À minha irmã Verônica, por se preocupar e me amparar com suas palavras de conforto tão importantes em momentos difíceis dentro e fora da pesquisa.

Ao meu companheiro Cleber por todo apoio e paciência, por compreender as minhas ausências necessárias e por suportar toda a minha ansiedade.

Ao meu filho Kevin, pelo carinho e compreensão nas minhas horas de angústias, por reconhecer a importância deste trabalho em minha vida.

À minha querida amiga Ana Paula Ribeiro Alves, por estar ao meu lado em muitos momentos dessa trajetória, por me compreender e amparar em importantes situações dentro e fora da pesquisa, pelas contribuições ofertadas durante todo o percurso deste trabalho. Que a nossa amizade permaneça verdadeira como sempre foi. Você é especial para mim!

À Universidade Estadual Paulista (UNESP, Campus de Marília/SP) por disponibilizar acesso ao conhecimento de qualidade, por promover minha formação profissional e aos funcionários sempre gentis e solícitos.

Agradeço a minha querida orientadora Prof.<sup>a</sup> Dra. Jáima Pinheiro de Oliveira por acreditar em mim mesmo sem me conhecer, pela paciência, pelos ensinamentos e apoio durante todo esse processo. Pessoas como você (extremamente profissional e respeitosa) me fazem acreditar que mesmo em tempos difíceis as conquistas são possíveis. Muito obrigada por tudo!

Aos professores convidados para as bancas de qualificação e defesa: Prof. Dr. Nilson Rogério da Silva e Prof.<sup>a</sup> Dra. Aliandra Cristina Mesomo Lira, por toda

atenção com o trabalho, pela paciência na leitura e relevantes contribuições para melhor constituição desta pesquisa.

Aos participantes deste estudo, que aceitaram meu pedido e foram pacientes e acolhedores durante todo o período de coleta de dados.

Às colegas que conheci nessa trajetória: Mariana Magni Bueno Honjaya, Emely Kelly da Silva Santos Oliveira, Aline de Novaes Conceição, Vanessa Calciolari Rigoletti, Carla Cristine Tesaro Santos Lino e Drielly Adrean Batista, pelo apoio, por torcerem por mim e pela realização deste trabalho. Vocês são especiais para mim!

A todos os professores e colegas integrantes do grupo de pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais (DefSen), os quais me proporcionaram muitos ensinamentos e conhecimentos ao longo deste trabalho.

Agradeço a todos que mesmo indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa e, aqueles que acreditam e lutam por uma Educação Inclusiva de qualidade. Muito obrigada a todos!

*“A INCLUSÃO ACONTECE QUANDO SE  
APRENDE COM AS DIFERENÇAS E  
NÃO COM AS IGUALDADES”.*

*(PAULO FREIRE)*

## RESUMO

As experiências da criança na Educação Infantil devem ser enriquecedoras e, particularmente, a condição de deficiência de algumas crianças pode requerer atividades condizentes com suas especificidades. Nesta direção, este trabalho teve o objetivo de analisar fatores pedagógicos, de formação e atuação profissionais que favorecem a inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil. De modo específico, buscou-se: a) Identificar saberes implicados na atividade docente de professores da sala de aula comum e do Atendimento Educacional Especializado que contribuem para a inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil; b) Descrever situações de organização das práticas pedagógicas, com foco para a organização do ambiente, das crianças, do tempo e dos materiais; c) Investigar situações de intencionalidade pedagógica que valorizem a brincadeira, a interação e a comunicação; d) Constatar atividades da rotina pedagógica do AEE que auxiliam a participação das crianças com deficiência nas atividades da sala de aula comum. A pesquisa teve como participantes uma criança com deficiência intelectual e outra com deficiência física e suas respectivas professoras, de sala comum e do AEE. Para a coleta de dados, realizou-se entrevistas com as professoras, por meio de um roteiro previamente elaborado e do auxílio de um gravador de áudio. Além disso, foram realizadas 12 sessões de observações, utilizando-se de filmagens, fotos e anotações de campo, sendo seis sessões com cada criança e suas respectivas professoras. Tanto as entrevistas como as observações foram analisadas a partir de seu conteúdo temático. Na análise das entrevistas, foram obtidas quatro categorias temáticas: 1) Saberes da Formação Profissional; 2) Saberes Disciplinares; 3) Saberes Curriculares e; 4) Saberes Experienciais. E, no caso das observações, três categorias: 1) Organização do ambiente, das crianças, do tempo e dos materiais; 2) Mediações pedagógicas para favorecer a interação e a comunicação da criança e; 3) Atividades pedagógicas do AEE para favorecer a participação da criança com deficiência nas atividades da sala de aula comum. Os resultados indicaram que os *Saberes Experienciais* das professoras estão mais favoráveis ao processo de inclusão da criança com deficiência, bem como, o trabalho colaborativo entre a sala comum e o AEE. As mediações pedagógicas auxiliaram as crianças, conforme suas especificidades, e garantiram aspectos, como: compreensão das instruções (o que, como, e para que fazer); atenção (ouvir a professora e realizar o que foi pedido por ela); oferta de recursos materiais para as atividades (lápiz, tinta, tesoura, cola, papéis diversos); e auxílio para desenvolver as habilidades da criança (coordenação motora fina e ampla, equilíbrio, memória). Constatou-se ainda que as mediações foram efetivas, quando estavam articuladas às estratégias pedagógicas, tais como: a) organização dos espaços com o auxílio das crianças; aproximação física das crianças (sentar-se ao lado delas); oferta de materiais de apoio ou de modelo (escrita do nome, números); proposição de atividades em grupo; e utilização de jogos e brincadeiras, dentre outras. Os dados obtidos permitiram constatar que foi dada a devida importância à participação da criança com deficiência em atividades que dão suporte fundamental ao desenvolvimento infantil. Concluímos que os dados positivos destacados nessa pesquisa, se devem ao trabalho colaborativo entre as professoras do AEE e da sala comum. Esse trabalho colaborativo contribuiu para o planejamento das atividades, considerando as especificidades das crianças com deficiência, quando necessário. Concluímos também que tanto os saberes docentes identificados como a articulação do trabalho realizado entre as professoras, foram fatores determinantes para a promoção da participação da criança com deficiência junto aos seus pares no contexto da Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Educação Especial; Educação Infantil; Formação de Professores; Inclusão Escolar; Práticas Pedagógicas.

## ABSTRACT

The child's experiences in Early Childhood Education must be enriching and, in particular, the condition of disability of some children may require activities consistent with their specificities. In this direction, this work aimed to analyze pedagogical factors, professional training and performance that favor the inclusion of children with disabilities in Early Childhood Education. Specifically, we sought to: a) Identify knowledge involved in the teaching activity of teachers in the common classroom and Specialized Educational Services that contribute to the inclusion of children with disabilities in Early Childhood Education; b) Describe situations of organization of pedagogical practices, focusing on the organization of the environment, children, time and materials; c) Investigate situations of pedagogical intentionality that value play, interaction and communication; d) To verify the activities of the pedagogical routine of the Specialized Educational Service that help the participation of children with disabilities in the activities of the common classroom. The research had as participants a child with intellectual disability and another with physical disability and their respective teachers, from the common room and the Specialized Educational Service. For data collection, interviews were conducted with teachers, using a previously prepared script and the aid of an audio recorder. In addition, 12 observation sessions were held, using footage, photos and field notes, with six sessions with each child and their respective teachers. Both interviews and observations were analyzed based on their thematic content. In the analysis of the interviews, four thematic categories were obtained: 1) Knowledge of Professional Training; 2) Disciplinary Knowledge; 3) Curricular Knowledge and; 4) Experiential Knowledge. And, in the case of observations, three categories: 1) Organization of the environment, children, time and materials; 2) Pedagogical mediations to favor the child's interaction and communication; 3) Pedagogical activities of the Specialized Educational Service to favor the participation of children with disabilities in the activities of the common classroom. The results indicated that the Teachers' Experiential Knowledge is more favorable to the process of inclusion of children with disabilities, as well as to the collaborative work between the common room and the Specialized Educational Service. Pedagogical mediations helped children, according to their specificities, and guaranteed aspects, such as: understanding of instructions (what, how, and what to do); attention (listening to the teacher and doing what she asked); offering material resources for the activities (pencils, paint, scissors, glue, various papers); and assistance to develop the child's skills (fine and wide motor coordination, balance, memory). It was also found that the mediations were effective, when they were linked to pedagogical strategies, such as: a) organization of spaces with the help of children; physical approach of the children (sitting next to them); offer of support materials or templates (writing the name, numbers); proposition of group activities; and use of games and games, among others. The data obtained showed that due importance was given to the participation of children with disabilities in activities that provide fundamental support for child development. We conclude that the positive data highlighted in this research are due to the collaborative work between the teachers of Specialized Educational Service and the common room. This collaborative work contributed to the planning of activities, considering the specificities of children with disabilities, when necessary. We also concluded that both the teaching knowledge identified and the articulation of the work carried out among the teachers, were determining factors for the promotion of the participation of the child with disabilities with their peers in the context of Early Childhood Education.

**Keywords:** Special Education; Child education; Teacher training; School inclusion; Pedagogical practices.

## LISTA SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
Defsen	Deficiências físicas e sensoriais
DF	Deficiência Física
DI	Deficiência Intelectual
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PC	Paralisia Cerebral
PEI	Plano Educacional Individualizado
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEESP	Secretaria da Educação Especial
SME	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Escrita do número quatro .....	111
<b>Figura 2</b> - Escrita da vogal A .....	111
<b>Figura 3</b> - Escrita da vogal U .....	111
<b>Figura 4</b> - Escrita do número seis .....	111
<b>Figura 5</b> - Desenho: Teatro a centopeia .....	112
<b>Figura 6</b> - Escrita dos números .....	112
<b>Figura 7</b> - Desenho livre .....	112

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Caracterização das crianças participantes .....	47
<b>Quadro 2</b> - Caracterização das professoras participantes .....	49
<b>Quadro 3</b> - Atividades observadas na sala comum (participantes Elisa e Matheus) .....	56
<b>Quadro 4</b> - Atividades observadas no AEE (participantes Dora e Matheus) .....	56
<b>Quadro 5</b> - Atividades observadas na sala comum (participantes Diana e Raul) .....	56
<b>Quadro 6</b> - Atividades observadas no AEE (participantes Ester e Raul) .....	56
<b>Quadro 7</b> - Saberes docentes presentes nos relatos das professoras do AEE .....	63
<b>Quadro 8</b> - Saberes docentes presentes nos relatos das professoras da sala comum .....	70
<b>Quadro 9</b> - Descrições que indicam a presença do tema 1 (Elisa e Matheus) .....	99
<b>Quadro 10</b> - Descrições que indicam a presença do tema 1 (Diana e Raul) .....	102
<b>Quadro 11</b> - Descrições que indicam a presença do tema 2 (Elisa e Matheus) .....	108
<b>Quadro 12</b> - Descrições que indicam a presença do tema 2 (Diana e Raul) .....	113
<b>Quadro 13</b> - Descrições que indicam a presença do tema 3 (Dora e Matheus) .....	122
<b>Quadro 14</b> - Descrições que indicam a presença do tema 3 (Ester e Raul) .....	126

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	19
1 REFERENCIAL TEÓRICO .....	24
1.1 Considerações acerca da Educação Infantil na perspectiva inclusiva .....	24
1.2 Formação de professores: Saberes Docentes como possibilitadores de práticas pedagógicas bem-sucedidas .....	31
1.3 Especificidades da formação de docentes ou de profissionais para atuar na Educação Infantil .....	36
2 MÉTODO .....	43
2.1 Aspectos Éticos .....	43
2.2 Local .....	44
2.3 Participantes e critérios de seleção .....	45
2.3.1 Caracterização dos participantes .....	47
2.4 Equipamentos e materiais .....	50
2.5 Instrumentos .....	51
2.5.1 Roteiro de entrevista semiestruturada .....	51
2.6 Procedimentos de coleta de dados .....	53
2.6.1 Entrevista semiestruturada .....	53
2.6.2 As observações no contexto escolar .....	53
2.7 Atividades selecionadas para observação .....	55
2.8 Procedimentos de análise de dados .....	57
2.8.1 Entrevista semiestruturada .....	57
2.8.2 As observações no contexto escolar .....	60
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	63
3.1 Saberes docentes das professoras do AEE .....	63
3.2 Saberes docentes das professoras da sala comum .....	70
3.3 Pontos comuns relacionados aos saberes docentes: AEE e sala comum .....	75
3.4 Pontos específicos referentes aos saberes das professoras do AEE .....	79
3.5 Pontos específicos que envolvem os saberes das professoras da sala comum ..	89
3.6 Tema 1: Organização do ambiente, das crianças, do tempo e dos materiais .....	99
3.7 Tema 2: Mediações pedagógicas para favorecer a interação e a comunicação da criança .....	107

3.8 Tema 3: Atividades pedagógicas do AEE para favorecer a participação da criança com deficiência nas atividades da sala de aula comum .....	121
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	136
REFERÊNCIAS .....	140
APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista Semiestruturada .....	150
APÊNDICE B - Autorização da Instituição para realização da pesquisa .....	153
APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os pais dos alunos .....	154
APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os professores, estagiários e auxiliares .....	156
ANEXO 1 - Parecer Consubstanciado .....	158

## APRESENTAÇÃO

*“Eu sou aquela mulher a quem o tempo muito ensinou. Ensinou a amar a vida e não desistir da luta, recomeçar na derrota, renunciar a palavras e pensamentos negativos. Acreditar nos valores humanos e ser otimista”.*  
(Cora Coralina)

Durante a caminhada a vida nos presenteia com desafios diários. Sim, isso mesmo, para mim os desafios são presentes, pois eles nos proporcionam duas alternativas: a primeira é estagnar-se nas barreiras colocadas, e a segunda é encontrar meios para superá-los. Comumente opto pela segunda opção, pois através dos desafios eu tenho a oportunidade de inovar, de me transformar, de inventar e me reinventar, avançando rumo a evolução desejada. Desse modo, não poderia deixar de contar, com muita humildade, os principais fatores que me influenciaram a lutar a cada dia para alcançar os meus objetivos.

Quando ainda era criança, cresci ouvindo a história de vida de minha mãe. Ela conversava muito comigo sobre a vida difícil que teve quando era criança na década de 40. Meu avô, pai dela, não permitia que estudasse, dava maior importância para o trabalho no sítio onde moravam, e dizia sempre para ela: “menina não pode ir para a escola... senão aprende a escrever carta pra namorado”. Ainda me angustio lembrando dessas tristes palavras.

Meu avô tinha uma forma rude de lidar com as situações, era uma pessoa fria e difícil de conviver, e não dava nenhum valor para a educação escolar. Com isso, minha mãe sofreu, se frustrou, e levou toda a sua infância e juventude trabalhando nas plantações de algodão, cuidando dos animais e das obrigações que lhes foram impostas. Enquanto seu maior sonho era estudar, saber ler e escrever para sair daquela condição.

Todas as conversas com minha mãe foram introduzidas em minha mente e me auxiliaram nas escolhas de minha vida. Todo amor e dedicação que tenho para os estudos, adquiri desde a infância quando minha mãe, sem nenhuma formação escolar, me contava suas experiências de vida, e da maneira que podia me incentivava a ter um futuro melhor.

Realizei todo o Ensino Básico em escola pública e quando terminei, senti um vazio profundo por ter que me distanciar da escola, e logo no ano seguinte comecei

a prestar os vestibulares da Unesp da cidade onde moro, sempre em cursos de licenciatura, porque sabia que assim eu conseguiria voltar para a escola não somente para aprender, mas também para ensinar. E essa ideia me agradava muito! No entanto, tentei por duas vezes, uma no curso de História e outra no curso de Letras, infelizmente, sem êxito.

Naqueles tempos o número de candidato por vaga era alto, meus amigos do Ensino Médio, a grande maioria, fizeram cursinhos preparatórios para o vestibular, e muitos conseguiram entrar para a faculdade dessa forma. Devido às minhas condições financeiras não consegui proceder da mesma maneira. Mesmo assim, a vontade de vencer e alcançar meus objetivos não se apagaram.

No entanto, devido a alguns problemas familiares e pessoais eu adoeci de forma tão profunda, que parei de tentar os vestibulares naquele momento. Surgiram outras prioridades, e assim que me restabeleci, tive que começar a trabalhar em um lugar que não gostava, além de me esgotar fisicamente e psicologicamente. Mas por incrível que pareça, isso me deu forças para agir. Passou-se mais de uma década, até que aos trinta anos de idade consegui ingressar no curso de Pedagogia.

Após um ano de curso, devido às dificuldades financeiras, me inscrevi no Programa Escola da Família. Dessa forma, também comecei a trabalhar na escola aos finais de semana para conseguir a bolsa de estudos do Programa e poder continuar na faculdade. Foram longos anos, de segunda a segunda no trabalho privado e na escola sem descanso, e estudava em horário noturno todos os dias na faculdade. Mas a emoção de poder estudar e saber que logo os resultados mudariam a minha vida, me motivavam muito a me dedicar cada vez mais.

No último ano da faculdade prestei um concurso público no município onde moro. Terminei a faculdade em dezembro de 2014 e ingressei como professora na Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino em janeiro de 2015. Não tenho palavras para expressar a alegria daquele momento! Enfim efetivara o resultado de todo esforço.

Desde que terminei a faculdade não parei de fazer cursos e me dedicar aos estudos. Tive a oportunidade de fazer duas Pós-Graduações *Lato Sensu*, uma em Gestão Escolar e outra em Psicopedagogia Institucional, e vários outros cursos de curta duração. Mas para mim ainda faltava realizar um grande sonho, o Mestrado Acadêmico. Assim, comecei mais um percurso de minha vida, e com muita persistência tentei por duas vezes ingressar no Mestrado na Unesp do meu

município, porém não era na área da Educação como eu tanto queria. Tive essa escolha devido ao grande medo que tinha de dirigir na estrada. Mas minha amiga Ana Paula, me abriu os olhos e me incentivou a superar os meus medos. Ela pediu autorização para o seu orientador o professor Dr. Nilson Rogério da Silva, líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Saúde e Deficiência (UNESP/MARÍLIA), o qual ela faz parte, para me convidar a participar do grupo. O professor Nilson, muito querido, me recebeu de braços abertos.

Dessa forma, comecei a me familiarizar com o campus de Marília, com os integrantes do grupo, e a cada viagem, aquele medo de dirigir na estrada, aos poucos foi acabando. Esse foi o fator motivador para continuar persistindo na realização do meu sonho. No mesmo ano, em 2018, prestei o Processo Seletivo para o Mestrado em Educação, o qual eu tanto queria, passei por todas as etapas, e fui selecionada para a entrevista. Nesse dia tive uma mistura de sensações, felicidade por ter chegado até ali, ansiedade, medo, angústia, alegria intensa, uma grande mistura de sentimentos.

A professora Dra. Jáima Pinheiro de Oliveira se interessou pelo meu projeto, me deu essa oportunidade de desenvolver essa pesquisa, me orientou e apoiou em cada etapa desse estudo. Temos a intenção de contribuir para as pesquisas, com a temática da inclusão escolar, relacionada às crianças com deficiência no contexto da Educação Infantil, indicando aspectos importantes para o trabalho docente com esse público e possíveis indicadores de práticas pedagógicas bem-sucedidas nessa perspectiva.

## INTRODUÇÃO

A infância é a fase em que o ser humano está aberto para aprender e descobrir o mundo. Dessa forma, uma educação que atenda às especificidades de cada criança, deve ali se iniciar. Aspectos relacionados à inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil vêm gerando discussões e muitos desafios, pois trata-se de uma etapa da educação, bastante negligenciada pelas políticas educacionais de estado, de um modo geral.

O paradigma da Educação Inclusiva também passou a fazer parte desses discursos e tem possibilitado avanços, principalmente em relação ao direito das pessoas com deficiência à educação escolar.

A partir de 2008, com a implementação da Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), as escolas de diferentes níveis passaram efetivamente a receber mais matrículas de crianças com deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento (atualmente denominado como Transtorno do Espectro Autista-TEA) e Altas Habilidades/Superdotação.

A primeira etapa da Educação Básica denominada Educação Infantil, faixa-etária de 4 a 5 anos, considerada pré-escolar (BRASIL, 1996) passa a ser obrigatória de acordo com a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, a qual estabelece que “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2013).

No entanto, conforme estudos existentes sobre a temática, a criança com deficiência ainda enfrenta dificuldades relacionadas a essa oportunidade. O desafio maior no contexto da Educação Brasileira, é a implantação de uma educação de qualidade e com a organização de escolas que atendam todas as crianças sem nenhum tipo de discriminação e que reconheçam as diferenças como fator de enriquecimento no processo educacional (BRASIL, 1999).

De acordo com Azanha (1998), dentre as dificuldades existentes na educação brasileira, o problema da formação de professores se destaca e parece nunca sair de pauta (CRUZ; GLAT, 2014). Segundo Azanha (1998), a qualidade do ensino será possível quando antes enfrentarmos a questão da formação.

No contexto da Educação Infantil, também é presente a discussão sobre a formação de professores para essa etapa ou de profissionais que cuidam de crianças em ambiente educacional, já que essas ações pedagógicas devem ser permeadas pela integração entre o cuidado e educação e devem ser efetivadas por meio de interações e brincadeiras (NASCIMENTO, LIRA, 2017; 2019).

É imprescindível a discussão acerca da formação para o trabalho docente que leve em consideração as crianças com deficiência e a diversidade presente na escola, de maneira geral. Aqui, o foco é a criança com deficiência, mas essa é apenas uma das diferenças que encontramos nas instituições escolares e que gera tanto debate.

Discorreremos neste trabalho, sobre a importância dos saberes docentes constituídos ao longo das trajetórias das professoras da sala comum e do Atendimento Educacional Especializado, que fornecem base para a transformação das atividades cotidianas em práticas pedagógicas, de forma competente e coerente em cada etapa escolar (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991,) e, principalmente, em fases decisivas do desenvolvimento da criança, respeitando a especificidade de cada uma delas e a sua infância.

Abordamos pontos importantes relacionados à atuação de professores, como o *Desenvolvimento Profissional Docente e Identidade Profissional*.

Marcelo (2009) conceitua sobre o *Desenvolvimento Profissional Docente*, e destaca relevantes definições do conceito *desenvolvimento profissional de professores* realizados por distintos autores (HEIDEMAN, 1990; FULLAN, 1990; SPARKS & LOUCKS-HORSLEY, 1990; OLDROYD & HALL, 1991; DAY, 1999; BREDESON, 2002; VILLEGAS-REIMERS, 2003) sobre a temática.

Dentre as definições, tanto as mais antigas como as mais recentes, entendem o desenvolvimento profissional docente como um processo que pode ser individual ou coletivo, devendo se contextualizar no local de trabalho do docente. Esse processo favorece o desenvolvimento das competências profissionais por meio de experiências de diferentes índoles, tanto formais como informais (MARCELO, 2009).

A identidade profissional diz respeito à forma como os professores definem a si mesmos e aos outros. Para Marcelo (2009), é uma construção do seu eu profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, que “integra o compromisso

peçoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional.

Discorremos sobre os dez domínios de competências reconhecidas como prioritárias na formação contínua de professores, que corroboram com a prática educativa (PERRENOUD, 2000).

Aspectos referentes à *Profissionalidade Docente* também foram discutidos neste trabalho. O termo profissionalidade docente surge nas pesquisas sobre professores a partir de 1990. Ambrosetti e Almeida (2009) ressaltam que as pesquisas sobre profissionalização e profissão docente, anteriormente, tiveram resultados poucos satisfatórios ao tentar compreender a atividade docente. O aparecimento do conceito de profissionalidade docente teve como intenção ampliar essa compreensão, articulando o termo profissionalidade ao termo profissionalização.

De acordo com as políticas vigentes, um dos apoios principais que a escola possui é o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os professores que atuam no AEE têm a função de organizar recursos pedagógicos que contribuam para as necessidades e especificidades de cada criança, que é única. (BRASIL, 2008). Em novembro de 2011, foi promulgado o Decreto nº. 7.611, que dispõe a respeito do AEE, o qual são regulamentados itens norteadores para este atendimento. O artigo 3º deste decreto menciona os objetivos do AEE,

- I – Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II – Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III – Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV – Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011, s/n).

No entanto, deve-se considerar que o AEE é um apoio para a criança com deficiência e outras especificidades, porém, esse apoio não abrange toda a rotina escolar. Assim, o trabalho colaborativo entre professores do AEE e da Educação Infantil também se torna fundamental, no sentido de favorecer o desenvolvimento da criança e a sua participação integral na sala comum, durante as atividades propostas e nas interações com seus pares.

Portanto, a problematização dessa pesquisa partiu do seguinte pressuposto: quais saberes docentes estão mais relacionados ao processo de inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil? Quais práticas pedagógicas dão suporte a esse processo?

A partir dessas questões, tivemos como **objetivo geral** analisar fatores pedagógicos, de formação e atuação profissionais que favorecem a inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil. De modo específico, buscou-se: a) Identificar saberes implicados na atividade docente de professores da sala de aula comum e do Atendimento Educacional Especializado que contribuem para a inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil; b) Descrever situações de organização das práticas pedagógicas, com foco para a organização do ambiente, das crianças, do tempo e dos materiais; c) Investigar situações de intencionalidade pedagógica que valorizem a brincadeira, a interação e a comunicação; d) Constatar atividades da rotina pedagógica do AEE que auxiliam a participação das crianças com deficiência nas atividades da sala de aula comum.

O *Referencial Teórico*, primeira seção dessa dissertação, consistiu em três tópicos, o primeiro intitulado *Considerações acerca da Educação Infantil na perspectiva inclusiva*, abordou aspectos relacionados ao contexto da Educação Infantil, levando em conta a importância da interação, da comunicação e da linguagem, bem como, as mediações pedagógicas realizadas em diferentes situações para favorecer o processo de inclusão da criança com deficiência.

O segundo intitulado *Formação de professores: saberes docentes como possibilitadores de práticas pedagógicas bem-sucedidas*, contemplou aspectos relacionados aos diversos saberes desses profissionais, advindos de sua formação inicial e da própria experiência de trabalho, com intuito de promover práticas pedagógicas bem-sucedidas, considerando uma perspectiva inclusiva.

E o terceiro intitulado *Especificidades da formação de docentes ou de profissionais para atuar na Educação Infantil*, teve como intuito contemplar aspectos da formação que favoreçam a aquisição de conhecimentos para atuação na Educação Infantil, demonstrando o perfil necessário para esse docente ou profissional que trabalham com esse público.

Na sequência, no *Método* descreveu-se como foi realizada a pesquisa, quais critérios de seleção para escolhas dos locais e dos participantes, as características de cada um, os procedimentos de coleta para as entrevistas e para as observações

de campo, entre outros aspectos. Descreveu-se ainda a organização e análise dos dados dando origem às categorias temáticas (BARDIN, 2016).

Em seguida, temos os *Resultados e Discussão*, seção na qual foram apresentados os resultados por meio de quadros, com os relatos descritos no caso das entrevistas, e no caso das observações de campo descreveu-se os contextos das práticas pedagógicas. Para as entrevistas a discussão contemplou três pontos: 1) Pontos comuns relacionados aos saberes docentes: AEE e sala comum; 2) Pontos específicos referente aos saberes das professoras do AEE e; 3) Pontos específicos que envolvem os saberes das professoras da sala comum.

Para as discussões das observações abordamos pontos comuns e particulares relacionados as práticas pedagógicas das professoras da sala comum e do AEE, compostos por três temas, a saber: Tema 1: Organização do ambiente, das crianças, do tempo e dos materiais; Tema 2: Mediações pedagógicas para favorecer a interação e a comunicação da criança e; Tema 3: Atividades pedagógicas do AEE para favorecer a participação da criança com deficiência nas atividades da sala de aula comum.

As *Considerações Finais* apresentam algumas conclusões acerca dos saberes docentes e das práticas pedagógicas em prol da criança com deficiência no contexto da Educação Infantil. Ademais, as discussões aqui propostas dão margem a novos questionamentos, que instigam possíveis investigações com foco no processo de inclusão escolar desse público.

## **1 REFERENCIAL TEÓRICO**

Neste referencial apresentamos tópicos relevantes acerca da Educação Infantil, considerando o tripé fundamental que envolve essa etapa: a interação, a comunicação e a linguagem, dentro de uma perspectiva inclusiva. Além disso, foram ressaltados aspectos da formação de professores relacionados aos Saberes Docentes como possibilitadores de práticas pedagógicas bem-sucedidas. Assim como, as especificidades da formação de docentes ou de profissionais para atuar na Educação Infantil.

### **1.1 Considerações acerca da Educação Infantil na perspectiva inclusiva**

Ao longo da história, movimentos sociais contribuíram para garantir a educação institucionalizada das crianças público-alvo da Educação Especial, desde a primeira etapa do ensino, melhor denominada Educação Infantil. A Educação Infantil foi uma conquista permeada por obstáculos durante essa trajetória, para que se obtivesse a compreensão de que as crianças, mesmo as bem pequenas são dignas de aprender em um ambiente institucionalizado.

Ressalta-se, porém, que essa etapa escolar deve respeitar as peculiaridades da infância e, portanto, é necessário focar aspectos educacionais e não de ensino, como nas outras etapas de educação.

Questões relacionadas a educação e o cuidado na primeira infância geram discussões e vêm sendo tratados como assuntos prioritários em muitos governos, organismos internacionais e organizações da sociedade civil, por um número crescente de países em todo o mundo (BARROS, 2008).

Ao longo da história, muitos estudos foram realizados, os quais importantes autores (LEONTIEV, 1978, 2004, 2010, 2018; LURIA, 2015, 2018; PIAGET, 1964, 1970, 1994, 2014; VYGOTSKY, 1978, 1995, 1996, 1997, 2007, 2009, 2018; entre outros) já mostravam que os seis primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento humano e a formação da inteligência e da personalidade. Entretanto, até 1988, a criança brasileira com menos de 7 anos de idade não tinha direito à Educação.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 reconheceu, pela primeira vez, a Educação Infantil como um direito da criança, opção da família e dever do Estado.

Com isso, a Educação Infantil deixou de estar vinculada somente à política de assistência social passando então a integrar a política nacional de educação (BARROS, 2008). O direito a educação é assegurado pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205 expõe-se que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de dezembro de 1996, a Educação Infantil passa a ser definida como a primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996).

A Educação Infantil, hoje considerada como primeira etapa da Educação Básica, constitui-se em um direito à educação de crianças em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 5 anos), sendo que as matrículas dessas crianças na pré-escola, assim como dos estudantes nas demais etapas da Educação Básica, é de responsabilidade tanto da família, quanto do Estado, e caso haja negligência na efetivação dessas matrículas, eles poderão ser acionados (BRASIL, 2013).

Entretanto, embora reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Essa extensão foi incluída na LDB em 2013, consagrando a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças a partir dos 4 anos de idade em instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2009).

Nas últimas décadas vem se consolidando na Educação Infantil a concepção que vincula *educar* e *cuidar*, compreendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. As instituições referentes a essa etapa, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente familiar e no contexto de sua comunidade, e articulá-lo em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito

próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BNCC, 2017).

Nessa perspectiva, para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, são essenciais a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família. Além disso, as escolas precisam conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza e a diversidade cultural das famílias e da comunidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º, definem a criança como:

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

De acordo com as Diretrizes, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas nessa etapa escolar são as interações e a brincadeira, pois as crianças durante essas relações, passam por experiências nas quais podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, favorecendo as aprendizagens, o desenvolvimento e a socialização (BRASIL, 2009).

A criança durante o cotidiano na Educação Infantil pode observar, questionar, levantar hipóteses, concluir, fazer julgamentos, assimilar valores, construir conhecimentos e se apropriar do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social. No entanto, essas aprendizagens não devem resultar apenas de um processo de desenvolvimento natural e espontâneo da criança, mas sim, da atuação docente permeada de intencionalidade educativa durante às práticas pedagógicas (BNCC, 2017).

A intencionalidade docente é essencial para auxiliar a prática e favorecer as atividades pedagógicas, entre elas as escolhas das brincadeiras das crianças, que mesmo quando realizadas livremente, precisam de planejamento prévio e supervisão dos professores para nortear as crianças na aquisição de experiências produtivas e adequadas para a faixa etária. Através do planejamento e da intenção dos professores, a brincadeira pode promover aprendizagens e conhecimento de

mundo, como por exemplo, constituir aspectos culturais dessas crianças, bem como, demonstrar a importância existente na cultura delas e de outros pares.

A brincadeira possibilita a expressão e a apropriação do mundo das relações, das atividades e dos papéis dos adultos, pois as capacidades que influenciam os atos de representar, imaginar, planejar e apropriar-se de novos conhecimentos, são incentivadas nas crianças por meio do brincar (VYGOTSKY, 1998). Assim, durante as atividades lúdicas, a criança atua e vivencia situações diferentes, incentivando sentimentos e experiências novas carregadas de significados.

Por isso, no contexto da Educação Infantil a brincadeira é fundamental e uma importante forma de comunicação, já que facilita a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade. Nas atividades relacionadas ao ato de brincar, podemos transmitir para a criança a ideia de que aprender pode ser divertido, e para isso é necessário que as iniciativas lúdicas estejam presentes nessas ações, para fomentar a criatividade e favorecer o desenvolvimento das crianças (BRASIL, 2017).

Nesse entendimento, os professores por meio da mediação pedagógica podem promover o desenvolvimento integral da criança, assim como, a participação no processo de interação social e cultural. Segundo Vygotsky (1978) a mediação fornece meios de aprendizagem no processo de intervenção que compõe um elemento intermediário nas relações que se constroem, servindo como um elo na atividade da criança.

A criança aprende quando é protagonista da construção do seu conhecimento. Desse modo, o ambiente deve possibilitar situações mediadas para favorecer a interação e relações cognitivas. Para Vygotsky (1995, p. 229), a criança não espera se desenvolver para aprender algo, mas por meio da mediação impulsiona sua aprendizagem a partir do momento em que se estabelecem as possibilidades de aprender nas experiências significativas, durante as interações que vivencia no meio e no contexto social.

Na Educação Infantil é fundamental o desenvolvimento de práticas pedagógicas que favoreçam a interação, a comunicação e a linguagem da criança, considerando também nesse contexto, as diferenças culturais dessas crianças e as particularidades do seu desenvolvimento. A criança deve ser percebida como um sujeito histórico e de direitos nesse processo de construção de seus conhecimentos (BRASIL, 2009).

A partir desses aspectos, destacamos a importância da organização de interações que melhor contribuam para a aprendizagem, desenvolvimento e inclusão escolar da criança com deficiência junto aos seus pares.

A criança no cotidiano de suas relações age em determinadas situações, que levam à aprendizagem durante a interação com as outras pessoas ou com os artefatos da cultura. De acordo com Vygotsky (1978), tais artefatos são os elementos produzidos pela cultura do ser humano, como a linguagem, os vários sistemas de contagem, as técnicas mnemônicas, os sistemas simbólicos algébricos, os esquemas, os diagramas, os mapas, os desenhos, as placas de trânsito, os gestos e todo tipo de signos convencionais utilizados nos diferentes grupos sociais (VYGOTSKY, 1978).

Nos momentos das atividades quanto mais o professor conversar, cantar, contar histórias e dialogar, mais a criança tem possibilidades de aprender, enriquecer o vocabulário e desenvolver a linguagem, devido a interação que incentiva essa comunicação com seus pares e com os adultos.

Para Cruvinel, Lima e Alves (2013) o desenvolvimento da linguagem na Educação Infantil é um dos elementos importantes para as crianças ampliarem suas possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais. O trabalho com a linguagem nessa etapa escolar constitui-se em um dos pilares essenciais devido a sua importância para a formação do sujeito, para a interação com as outras pessoas, na orientação das ações e na construção de amplos conhecimentos das crianças.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

[...] dentre os bens culturais que as crianças têm o direito a ter acesso está a linguagem verbal, que inclui a linguagem oral e escrita, instrumentos básicos de expressão de ideias, sentimentos e imaginação. A aquisição da linguagem oral depende das possibilidades das crianças observarem e participarem cotidianamente de situações comunicativas diversas onde podem comunicar-se, conversar, ouvir histórias, narrar, contar um fato, brincar com palavras, refletir e expressar seus próprios pontos de vista, diferenciar conceitos, ver interconexões e descobrir novos caminhos de entender o mundo. É um processo que precisa ser planejado e continuamente trabalhado (BRASIL, 2009, p. 15).

A Educação Infantil ao promover experiências significativas de desenvolvimento da linguagem, torna-se em um dos espaços de ampliação das

capacidades de comunicação e expressão, e de acesso ao mundo letrado pelas crianças. Assim, favorecendo na criança que participa desse contexto, o desenvolvimento gradativo das habilidades associadas às quatro competências linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever (MELLO; MILLER, 2008).

Destaca-se aqui, porém, que devem ser também consideradas, fundamentalmente, as outras formas de expressão da linguagem e da comunicação, de um modo geral, que não estejam ligadas à fala ou à oralidade, a exemplo das crianças com necessidades complexas de comunicação (MASSARO, DELIBERATO, 2019).

Cruvinel, Lima e Alves (2013) destacam que a linguagem é dialógica, por natureza não pode ser individual, ela é social, pois ocorre na interação entre duas ou mais pessoas. Assim sendo, a linguagem possibilita a comunicação, visto que as pessoas não trocam palavras e sim enunciados, bem como, favorece a interação, pois um aprende com o outro. Afirmam ainda, que a linguagem é algo contínuo e com o passar do tempo vai se transformando, passando por mudanças conforme a época, a cultura social da região, entre outros aspectos.

No entanto, é preciso que os professores não se preocupem em antecipar o processo escolar, para não submeter as crianças ao aprendizado da linguagem e escrita, por meio de leituras repetitivas de letras, sílabas e palavras, sem considerar as particularidades que envolvem a Educação Infantil. O trabalho lúdico é fundamental nesse contexto. Mello e Miller (2008) destacam que essas situações podem gerar uma experiência de fracasso para a criança, causando prejuízos em seu desenvolvimento.

Em vista disso, destaca-se a importância da construção do trabalho pedagógico e da mediação, com intuito de promover condições de realizar uma organização intelectual ao longo do desenvolvimento da criança. Segundo Lustosa e Melo (2018), a mediação pedagógica estabelece uma relação de positividade no processo de aprendizagem das crianças, principalmente, daquelas que tem dificuldades mais acentuadas advindas ou não de uma deficiência, por exemplo. Essa mediação, por sua vez, pode ampliar as possibilidades de sucesso da inclusão da criança na sala de aula e no próprio trabalho escolar.

Vygotsky e Luria (2007) ressaltam que a mediação integra a utilização simbólica dos signos e dos instrumentos, incluindo nesse processo a interação colaborativa das pessoas. Afirmam ainda que, na mediação simbólica “existem os

instrumentos materiais (objetos externos) e os instrumentos psicológicos (os signos)” (p. 68), os quais são meios auxiliares que servem como mediadores na educação infantil.

Esses instrumentos favorecem a aprendizagem da criança, especialmente no que tange às funções psicológicas superiores de pensamento, tais como a atenção voluntária, a memorização ativa, o pensamento abstrato, o comportamento intencional, a percepção direcionada e a ação conscientemente controlada (VYGOTSKY; LURIA, 2007).

Nesse entendimento é necessário que na atuação docente os professores introduzam mudanças na maneira de organizar e gerir o ensino para o atendimento à diversidade de todas as crianças, ofertando determinados instrumentos que ajudem a interpretar o que acontece na aula, bem como, para conhecer melhor o que pode se fazer e o que foge às suas possibilidades. Assim, é possível revisar o que não está claro e priorizar as práticas pedagógicas que são favoráveis ao ensino e aprendizagem da criança (LUSTOSA; MELO, 2018).

Nas atividades pedagógicas por exemplo, segundo Chaves et al (2014) o objetivo posto pelo educador, quando demonstrado para a criança, juntamente com suas orientações e instruções de como, porque e para que fazer, propicia a constituição de um campo psicológico novo na ação infantil, favorecendo a formação de intenção e planejamento prévio da ação propositada. Assim sendo, a intenção e o planejamento são postos primeiramente pelo professor, mas isto cria condições para a criança internalizar tais modos de conduta e desenvolver a capacidade de planejar (CHAVES et al, 2014).

Os espaços que ocorrem essas interações devem ser planejados e flexíveis, podendo as crianças expressarem seus desejos quanto à organização. Os materiais e mobiliários precisam ser adequados à idade das crianças, dispostos de modo a favorecer a aprendizagem e o alcance delas. Ressalta-se aqui, a importância do planejamento, visto que os participantes desse ambiente são crianças em pleno processo de desenvolvimento e construção de seus conhecimentos (HORN, 2007; MATOS, 2015).

Com base nas ideias iniciais explicitadas e considerando a perspectiva inclusiva no contexto da Educação Infantil, o próximo item abordará sobre a formação docente, considerando aspectos que dão apoio ao desenvolvimento de práticas pedagógicas para atuação com esse público. Inicialmente, faremos algumas

considerações gerais sobre a formação de professores e, em seguida, serão especificados alguns aspectos dessa formação no contexto da Educação Infantil.

## **1.2 Formação de professores: Saberes Docentes como possibilitadores de práticas pedagógicas bem-sucedidas**

Em um panorama geral, Nóvoa (2017, p. 1128) destaca que “a formação de professores deve criar as condições para uma renovação, recomposição, do trabalho pedagógico, nos planos individual e coletivo”. O autor ressalta ainda, a importância dos professores realizarem estudos de análise das realidades escolares e do trabalho docente. Pois os estudos feitos somente “fora” da profissão não são suficientes, mas o que enriquece a atuação docente é a maneira como a própria profissão incorpora na sua rotina uma dinâmica de pesquisa.

Nessa perspectiva, destaca-se a importância de uma reflexão profissional própria, feita da análise sistemática do trabalho, realizada em colaboração com os colegas da escola para impulsionar a ação docente. Na formação de professores este ponto é central, segundo Nóvoa (2017), também é relevante para construir uma capacidade de renovação, de recomposição das práticas pedagógicas. O crescimento profissional dos professores depende desse esforço de pesquisa, que deve ser o centro organizador da formação continuada. Dessa forma, aprendemos a conhecer como professores.

Esses aspectos nos remetem a um dos pontos importantes da atuação dos profissionais da educação: a constituição da profissionalidade ou o desenvolvimento profissional.

Cunha (2013) em seus estudos nos quais teve como objetivo estimular sínteses que favorecessem a compreensão da trajetória da formação de professores no Brasil em uma perspectiva processual, destacou que para refletir acerca da formação de professores como um problema que incita múltiplos estudos, eventos, diretrizes e políticas, é preciso ampliar a abrangência do foco. A autora comenta que essa ampliação se justifica porque o professor é um profissional que, salvo em situações raras, exercita a sua atividade em locais específicos: a escola e a universidade (CUNHA, 2013).

Ao abordar a temática da docência não podemos desconsiderar o lugar no qual ela se produz enquanto profissão (CUNHA, 2006). A partir desse raciocínio a autora destaca que:

Não há professores no vazio, em uma visão etérea, propondo deslocamentos entre sujeito e contexto. O professor se faz professor em uma instituição cultural e humana, depositária de valores e expectativas de uma determinada sociedade, compreendida em um tempo histórico (CUNHA, 2013, p. 4).

Ao refletirmos sobre a formação de professores, notamos a necessidade de mudanças, tendo como foco a aceitação de que a formação é um processo subjetivo, no qual o professor se forma como uma condição de sua mobilização para tal (NÓVOA, 1994).

Para Cunha (2013) os estímulos externos podem ser importantes, mas precisam contar com o significado que o professor atribui à experiência de formação. Essa experiência inclui as trajetórias de vida, os referentes culturais e os valores sociais em um amálgama de possibilidades de construção da profissionalidade docente, sendo entendida como a profissão em ação.

Ainda no que tange os aspectos de formação docente, Perrenoud (1999, p. 11) afirma que, é preciso transformar as práticas profissionais. “Os valores, as atitudes, as representações, os conhecimentos, as competências, a identidade e os projetos de cada um são, portanto, decisivos”.

Nessa linha de pensamento, Marcelo (2009) destaca o desenvolvimento profissional dos professores como um processo individual e coletivo, que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais. Esses aspectos contribuem para fortalecer a formação motivado pela evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender e ensinar (MARCELO, 2009).

Nóvoa (2019) em um recente estudo destaca a escola em um processo de metamorfose que implica a criação de um novo ambiente educativo, promovendo uma diversidade de espaços, práticas de cooperação e de trabalho em comum, relações próximas entre o estudo, a pesquisa e o conhecimento. Do mesmo modo, a mudança na formação de professores implica a criação de um novo ambiente para a formação profissional docente.

Essa afirmação nos leva a reconhecer que os ambientes que existem nas universidades (no caso das licenciaturas) ou nas escolas (no caso da formação continuada) não são propícios à formação dos professores para contemporaneidade. “Precisamos reconstruir esses ambientes, tendo sempre como orientação que o lugar da formação é o lugar da profissão” (NÓVOA, 2019, p. 7).

Nesse entendimento, Nóvoa (2019) comenta que devemos compreender a importância de uma interação entre três espaços, os quais o autor denomina como *Triângulo da Formação*, a saber: os professores, as universidades e as escolas. Assim, na interação entre os três vértices deste triângulo, podemos encontrar as potencialidades transformadoras da formação docente.

É preciso constituir uma comunidade de formação, na qual, coletivamente, se definam espaços de experimentação pedagógica e de novas práticas, criando assim, condições para uma verdadeira formação profissional docente. No caso da Universidade, é importante que haja uma grande abertura, no diálogo com as escolas e os professores, induzindo oportunidades de formação e de desenvolvimento profissional. E nas escolas, é importante que haja um compromisso de acolhimento e de trabalho com os licenciandos e os professores iniciantes (NÓVOA, 2019).

Nesse contexto, se faz necessário unir formação e profissão. Possibilitando condições para que os professores estejam à altura dos novos tempos, e sejam capazes de participarem ativamente das mudanças, melhor dizendo, conforme Nóvoa (2019) da metamorfose da escola.

Estabelecer conceitos que envolvam o trabalho colaborativo durante a formação enriquecem as práticas pedagógicas para a atuação docente, particularmente, pensando na criança com deficiência junto aos seus pares. Segundo Damiani (2008, p. 215) “ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem a não hierarquização, liderança compartilhada e corresponsabilidade pela condução das ações”.

A formação com foco para o trabalho colaborativo pode auxiliar os professores no cotidiano escolar, durante as diferentes situações vivenciadas. Para Santos, Makishima e Silva (2015) o trabalho colaborativo consiste em uma estratégia pedagógica em que o professor especialista na Educação Especial e os

professores da sala comum planejam de forma articulada, procedimentos de ensino para atendimento às necessidades educacionais especiais desse público.

O trabalho colaborativo pode promover o desenvolvimento de práticas pedagógicas e favorecer a parceria de trabalho entre profissionais da educação especial e da educação comum, desencadeando estratégias e a preparação do plano de ação e intervenção da escola (SANTOS; MAKISHIMA; SILVA, 2015).

De acordo com Lago, Oliveira e Avelino (2012), é essencial desenvolver conceitos e abranger o trabalho colaborativo na formação de professores, para incentivar uma nova concepção de educação, cujo foco é produzir e desenvolver atividades coletivamente. Essa concepção motiva a construção de um novo sujeito, que em formação estabelece relações, compartilha objetivos e conduz ações com apoio de seus pares.

Especificamente sobre o contexto da Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, destacam que a proposta pedagógica é o plano orientador das ações da instituição, e deve ser elaborada num processo coletivo com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar (BRASIL, 2009).

Também é importante que a gestão escolar compreenda como parte do planejamento, a realização de um trabalho coletivo junto aos professores para apoiar as práticas pedagógicas. É preciso estabelecer um foco de gestão considerando a perspectiva inclusiva, para eliminar qualquer possibilidade de exclusão da criança nesse contexto. (DUTRA, GRIBOSKI, 2005).

Perrenoud (2000), Gauthier et al (2006) e Tardif (2014), destacam a necessidade de adquirir competências e saberes para atuação docente. De maneira similar, os autores comentam que, a profissão docente requer desse profissional diferentes competências e saberes que ultrapassam a formação inicial e adentram o exercício da profissão. Salientam a importância dos saberes advindos da formação acadêmica, e afirmam que esses se fortalecem na própria atuação complementados pelos saberes procedentes da prática docente.

Tardif (2014) em sua obra *Saberes Docentes e Formação Profissional*, trata de pontos importantes para os profissionais da Educação, e teve como foco o estudo do saber docente não de um ponto de vista fragmentado, compartimentalizado, mas sim, de um ponto de vista holístico, ou seja, o saber docente como sendo a junção

de vários saberes, os quais o autor denomina como: Saberes da Formação Profissional; Saberes Disciplinares; Saberes Curriculares e Saberes Experiências.

O autor faz referências ao conceito de *saber* e como ele é constituído, iniciando a partir de problematizações, por exemplo, algumas delas são: Quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor? Como esses saberes são adquiridos? Através da experiência pessoal, da formação recebida num instituto, numa escola normal, numa universidade, através de contato com os professores mais experientes ou através de outras fontes? Entre outras (TARDIF, 2014). Essas indagações nos remetem a entender que os saberes que servem de base ao ofício do professor são constituídos por todos esses elementos.

Portanto, é de suma importância a compreensão de que o saber do professor não é oriundo apenas da formação inicial, isto é, aquela formação de base; científica, realizada nos institutos de formação, mas sim, por toda a complexidade vivida por estes professores. Desse modo, as experiências adquiridas durante a Educação Básica, também servem de base para essa constituição, assim sendo, o saber do professor começa a ser construído antes mesmo da sua formação inicial (TARDIF, 2014).

Para Tardif (2014, p. 11) no âmbito dos ofícios e profissões não podemos falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho, pois “o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer”. Assim, compreendemos que cada professor tem o seu próprio saber que está relacionado com a pessoa e a identidade deste, com as experiências de vida, com a história profissional, com as relações com os alunos em sala de aula e com todos os integrantes da escola, entre outros (TARDIF, 2014).

As relações que o professor estabelece no trabalho docente e no ambiente escolar conduzem a entender os seus saberes (TARDIF, LESSARD, LAHAYE, 1991). Pois durante o trabalho por intermédio das relações vivenciadas, o professor constrói seus princípios norteadores para o enfrentamento das situações cotidianas da atividade docente. O conhecimento adquirido no cotidiano escolar favorece a construção do saber, nesse caso, melhor denominado como saberes experiências (TARDIF, 2014).

Considerando as especificidades da Educação Infantil apoiamos a ideia de que os saberes docentes possam fornecer base, para que os professores transformem as atividades cotidianas em práticas pedagógicas de maneira

competente e coerente com essa etapa de desenvolvimento da criança, respeitando o contexto de vida de cada uma e a fase da infância.

A seguir, no próximo item destacaremos as especificidades da formação de docentes ou de profissionais para atuar na Educação Infantil, considerando as particularidades que envolvem o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças nesse contexto.

### **1.3 Especificidades da formação de docentes ou de profissionais para atuar na Educação Infantil**

Ao longo do tempo a Educação Infantil e a formação dos profissionais que nela atuam foram marcadas por ações e discursos de cunho assistencial e filantrópico e estiveram relegadas a um segundo plano no Brasil (LIRA; DREWINSKI; OLIVEIRA, 2017). Esse percurso foi difícil e lento, pois não havia um entendimento que a criança necessitava de uma atenção especial nos primeiros anos de vida. Apesar dos avanços obtidos na Educação Infantil, muito precisa ser feito para diminuir a distância entre a legislação e a realidade.

Ainda persiste a ideia de que a Educação Infantil, possui como finalidade apenas cuidar da criança, enquanto os pais encontram-se inseridos no trabalho. Evidenciamos o quanto estamos atrelados as perspectivas passadas de caráter assistencialista, ainda que estejamos diante de um mundo globalizado, altamente tecnológico, também conhecido como sociedade do conhecimento.

Segundo Lira (2010), ainda hoje o profissional que trabalha na Educação Infantil é tratado como “tio” ou “tia” por diversos sujeitos sociais e vivencia uma triste realidade de desqualificação e desvalorização que se explicita nos baixos salários atribuídos à categoria e nas precárias condições de trabalho.

Essa forma de tratamento e denominação dos profissionais da educação, particularmente da Educação Infantil, já foi abordada por Freire (1997) em uma de suas obras, na qual o autor nos alerta sobre a importância de se evitar a troca de papéis entre a tarefa de ser professor e a de ser “tio” ou “tia” de uma criança.

De acordo com Freire (1997), para os professores essa forma de tratamento à princípio pode parecer inofensiva, no entanto, a aceitação dessa denominação pode acarretar prejuízos para a relação professor-aluno, uma vez que as crianças

podem confundir a natureza dessa relação, pois nesse contexto ela deve ser profissional e não familiar.

No que tange à formação para atuação na Educação Infantil, Lira, Drewinski e Oliveira (2017) destacaram um número considerável de profissionais ainda sem formação para atuação nesse contexto numa análise feita numa cidade de médio porte do estado do Paraná. As autoras identificaram que muitos desses profissionais possuem somente a formação mínima, como o magistério, enquanto as orientações legais indicam como formação desejável, preferencialmente, aquela obtida em cursos de licenciatura.

As autoras reiteram ainda que, os profissionais da Educação Infantil deveriam ter como formação inicial, a licenciatura em Pedagogia, visto que nesse curso terão a oportunidade de aprofundar-se teoricamente nos assuntos relacionados à faixa etária de 0 a 5 anos, assim como em questões metodológicas que tratem especificamente da organização do trabalho pedagógico com esse público (LIRA, DREWINSKI, OLIVEIRA, 2017).

Nessa direção, Lira, Drewinski e Oliveira (2017) salientam como ponto preocupante a formação realizada na modalidade a distância, pois considera-se a necessidade de aprofundamento teórico e prático para atuar na Educação Infantil e esse ensino deve acontecer com aulas presenciais, as quais desenvolvem debates e reflexões acerca de diferentes aspectos que envolvem as especificidades dessa etapa escolar.

É preciso prezar por uma formação que capacite os profissionais para o enfrentamento de desafios que ocorrem no cotidiano das instituições, relacionados ao fazer pedagógico, ao espaço físico, à gestão, entre outros, buscando superar os problemas e intervir, mediando pedagogicamente, nas mais distintas situações. Nesse sentido, tanto a formação inicial como a formação continuada devem ser organizadas com o intuito de aprimorar a ação profissional, garantindo assim, a efetivação de práticas pedagógicas de qualidade (LIRA, DREWINSKI, OLIVEIRA, 2017).

A formação com carga horária mínima também causa preocupação quanto a integralidade dos conteúdos, considerando a complexidade dos conhecimentos necessários para atuação docente, particularmente, na Educação Infantil. Sobre essa questão Lira, Drewinski e Oliveira (2017, p. 391) comentam que:

O aligeiramento na formação dos professores da educação básica brasileira, especialmente da educação infantil e do ensino fundamental, em virtude da realização de um percurso de formação com o mínimo de carga horária e conteúdos, ou seja, “currículos e carga horária enxutos”, caracteriza um processo de formação imediatista, superficial, pragmático, tecnicista, que reduz o papel do professor ao de tutor e visa muito mais à certificação dos sujeitos envolvidos.

Refletimos sobre as especificidades relacionadas ao perfil do profissional que atua na Educação Infantil, tendo como pressuposto, o reconhecimento da infância como fase primordial no processo de desenvolvimento humano, bem como a necessidade de institucionalização dos atos de cuidar e educar nesse contexto. Nascimento e Lira (2017) enfatizam o quão imprescindível é a formação que contemple conhecimentos sobre como atuar na primeira etapa da educação, com vistas à superação do caráter assistencialista que marcou a história do atendimento às crianças pequenas.

Peroza e Martins (2016) discutem que, para a formação desses profissionais é fundamental entender quem são as crianças, os modos como elas se desenvolvem e se constituem enquanto sujeito, mas também, conhecer a história das instituições que hoje compõem a primeira etapa da educação básica e as especificidades de sua prática pedagógica.

As autoras afirmam ainda que, “toda proposta educativa se fundamenta em uma concepção de mundo, de homem e de sociedade” (p. 821). De certo modo, na Educação Infantil, a prática pedagógica é determinada pela maneira com que os profissionais compreendem a criança e a infância. Devido ao aumento de pesquisas e estudos referentes à infância, o conceito de criança enquanto sujeito de direitos vem sendo construído nas últimas décadas levando em conta sua participação ativa na vida social, na interação com a cultura e na vivência de diferentes experiências de forma peculiar (PEROZA, MARTINS, 2016).

Freitas e Montandon (2013) salientam sobre a importância dos estágios supervisionados, componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores, como possibilidade de reflexão para a ação docente desses futuros profissionais. Nos cursos de licenciatura, particularmente no curso de Pedagogia, o estágio é um momento importante da formação e da constituição do educador e auxilia no conhecimento e compreensão do campo de atuação do Pedagogo relacionando teoria e prática.

Quando se coloca o futuro profissional docente como pesquisador nesse ambiente, é permitido a ele um olhar crítico sobre a educação, nesse caso mais especificamente sobre a Educação Infantil, tendo como benefício a aquisição de conhecimentos e de habilidades específicas necessárias para atuação nesse contexto (FREITAS, MONTANDON, 2013). No estágio é possível presenciar a prática pedagógica, as relações que se estabelecem entre os professores e as crianças e em alguns casos é possível auxiliar as ações dos professores nesse cotidiano, possibilitando o aperfeiçoamento da formação inicial desse futuro profissional.

Nóvoa (2019) afirma que a relação que se estabelece na formação inicial entre os estudantes das licenciaturas e os professores da educação básica, é muito importante para conceber políticas de indução profissional, isto é, de inserção dos jovens professores na profissão e nas escolas em vista de que a formação nunca está pronta e acabada, é um processo que continua ao longo da vida.

Nesse entendimento é fundamental que as escolas definam regras de corresponsabilização pela integração dos novos professores. Sobre essa questão Nóvoa (2019, p. 10) explicita que, “esta missão é considerada a mais nobre pela maioria das profissões, pois dela depende o futuro dos jovens profissionais, mas também o futuro da própria profissão e da sua capacidade de renovação”.

Segundo Nóvoa (2019) para esse acolhimento e acompanhamento é necessário fazer mudanças profundas na organização das escolas e da profissão docente. Precisamos ser capazes de valorizar os professores para essa missão que é a mais prestigiante que podem desempenhar. Essas ações implicam que abandonemos uma visão individualista da profissão para instaurarmos processos coletivos de trabalho.

Essas mudanças são urgentes e necessárias para favorecer a formação de profissionais da educação, considerando que ninguém se integra numa profissão sozinho, isoladamente. Para a construção de novas práticas pedagógicas é preciso reflexões com os colegas de trabalho, pois é nesse caminhar junto com os outros é que nos tornamos professores (NÓVOA, 2019).

Silva (2016) apresenta algumas indagações em relação à atuação de professores com as crianças pequenas, por exemplo: o que é ser professor na Educação Infantil? Qual o sentido dessa prática? Como um professor se sente ao se responsabilizar pelos cuidados e pela educação de crianças ainda tão pequenas?

Quais os desafios enfrentados no cotidiano no exercício da docência? Estas questões fortalecem a reflexão sobre a temática e a própria reflexão de professores em relação a docência nessa etapa escolar.

Segundo Silva (2016, p. 59) a reflexão pessoal de professores:

“pode ser enriquecida com informações e análises sobre essa prática ao longo da história recente da educação no Brasil e à luz dos desafios atuais da docência na Educação Infantil. Isso porque a prática profissional faz parte de um contexto mais amplo de relações que a torna uma ação social, histórica e cultural, marcada por visões, representações e concepções que a influenciam, mesmo que não se tenha plena consciência disso”.

A dimensão dessa reflexão refere-se à importância do reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos. Mais especificamente, conforme Silva (2016), sujeitos de direito à educação pública, que ocorre em ambientes coletivos, fora dos espaços privados familiares, desenvolvida por profissionais capazes de articular experiências enriquecedoras. A compreensão das funções e dos papéis sociais e políticos que o professor da Educação Infantil desempenha e pode desempenhar em nossa sociedade, ao lado do profundo conhecimento das crianças com as quais trabalha, é de fundamental importância na concretização desse direito.

A formação profissional e a construção da identidade dos professores da Educação Infantil constituem elementos centrais das políticas e práticas dessa etapa. “Essa questão envolve tanto a formação e a habilitação profissional quanto as condições de trabalho e a carreira profissional nas redes de ensino que oferecem essa etapa da educação” (SILVA, 2013, p. 31).

Vieira e Souza (2010) salientam que a precariedade nas condições de trabalho, baixa remuneração e ausência de carreira são aspectos que caracterizam a realidade de muitas redes de ensino. Reconhecer e valorizar o trabalho docente na Educação Infantil implica exigir políticas de carreira e salariais justas para professores e crianças.

Silva (2013) ressalta que ser professora da Educação Infantil significa pertencer ao conjunto dos professores dos nossos sistemas de ensino como categoria profissional única. No entanto, cada etapa escolar exigirá de seus profissionais a mobilização de saberes, competências, habilidades e disponibilidades específicas. As práticas profissionais caracterizam-se pela articulação entre as

finalidades sociais da etapa da educação a que se referem com as necessidades e demandas dos sujeitos que participam desse ambiente.

Entre as finalidades da Educação Infantil está o compartilhamento do cuidado e da educação das crianças até os cinco anos de idade com as famílias e a comunidade. Isso implica o desenvolvimento de ações fundamentadas em conhecimento aprofundado sobre a criança e seu meio, sobre a sociedade, sobre o papel das interações entre adultos e crianças, entre as crianças e seus pares e o ambiente natural e social, para o seu bem-estar, desenvolvimento e participação na cultura (SILVA, 2016).

É necessário pensar em educação de forma ampla, sem deixar de considerar que há ações que a caracterizam, assim como no caso do cuidado. Pensar de forma ampla significa considerar que nessa prática – a de educar – estão presentes as aprendizagens de diferentes conteúdos, procedimentos e técnicas e, também, aquelas relativas às atitudes, à compreensão de si, do outro e do mundo. Para ensinar, orientar, construir regras de convivência, de uso dos espaços e dos materiais, de organização dos tempos, é necessário ao mesmo tempo cuidar tanto da dimensão física quanto da social, da afetiva e da cultural.

O adulto que exerce a docência é o agente com maior responsabilidade na relação com as crianças no contexto pedagógico da Educação Infantil. No entanto, é importante que estes profissionais atuem atentos diante do que manifestam as crianças.

A Educação Infantil possui especificidades e a criança que frequenta essa etapa da Educação Básica, deve ser respeitada a partir de suas manifestações de aprendizagem, que revelam o processo de desenvolvimento, o qual em cada período tem marcos referenciais comuns a depender das intervenções educativas. É importante assegurar práticas mediadoras entre os conhecimentos sistematizados e os saberes cotidianos, considerando que as aprendizagens são dependentes da qualidade das mediações oportunizadas pela comunicação, pela ação com os objetos e pelas brincadeiras (BNCC, 2017).

Todas as atividades realizadas no contexto da Educação Infantil são pedagógicas, a mediação do professor favorece a criança não somente na realização de atividades escritas, utilizando papeis e materiais diversos, mas em todas as situações que envolvem as crianças. Nesse entendimento, o professor que

atua nessa etapa escolar deve incentivar interações significativas entre as crianças, para enriquecer as experiências e os momentos de aprendizagem.

## **2 MÉTODO**

Este trabalho consistiu em um estudo descritivo, no qual, o problema de pesquisa foi apresentado de maneira qualitativa. Atualmente podemos observar que a maioria das pesquisas na área da Educação é de natureza descritiva (TRIVIÑOS, 1987). Para Triviños (1987, p. 110), “o estudo descritivo pretende descrever “com exatidão” os fatos e fenômenos de determinada realidade”.

Gil (2019) destaca que este tipo de pesquisa tem o propósito de descrever as características de determinada população ou fenômeno, bem como, possibilitar o estabelecimento de relações entre variáveis.

No caso deste trabalho, considerando a perspectiva inclusiva e os fatores que podem favorecer este processo, foram descritas as práticas pedagógicas realizadas pelas professoras de duas escolas de Educação Infantil, sobretudo, da sala comum e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), para as crianças com deficiência, sendo uma com deficiência intelectual e outra com deficiência física e paralisia cerebral (PC). Também foram descritas algumas das ações dessas crianças durante a participação nas atividades propostas pelas professoras.

### **2.1 Aspectos Éticos**

Essa pesquisa contemplou as normas estabelecidas pelas Resoluções 466/2012 e 510/2016, referentes aos aspectos éticos em pesquisas com seres humanos e foi realizada após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP, campus de Marília, sob o parecer nº 3.640.519 e CAEE: 17860619.0.0000.5406.

Ademais, as professoras e os responsáveis pelas crianças receberam e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para participação voluntária. Nesse termo foram apresentadas informações referentes ao projeto, tais como: objetivos da pesquisa, procedimento de coleta de dados e utilização de resultados para fins científicos com preservação da identidade dos participantes. Foram solicitadas a leitura e a assinatura dos termos de consentimento para os professores e para os pais das crianças, tendo em vista que todas possuem idade abaixo de seis anos.

## 2.2 Local

A pesquisa foi realizada em duas escolas de Educação Infantil (EMEI) da Rede Municipal de Ensino de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Para a seleção desses locais foram estabelecidos quatro critérios, a saber: 1) possuírem funcionamento e jurisdição de escolas; 2) escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino (EMEI), com e sem sala de Atendimento Educacional Especializado dentro da instituição; 3) possuírem crianças com deficiência matriculadas; 4) estarem localizadas em diferentes regiões da cidade.

Estabelecidos os critérios com intuito de auxiliar na seleção dos elementos que compuseram a amostra, no segundo semestre de 2019 foi realizado contato com a Secretaria Municipal de Educação do município em questão, a fim de apresentar o projeto de pesquisa e obter informações. A partir desse contato foi disponibilizada uma lista constando a quantidade de EMEI com matriculadas de crianças com deficiência, a idade e ano escolar dessas crianças.

Com base nessas informações constatou-se cinco escolas, sendo três na região periférica da cidade e duas na região central. Apenas uma EMEI possui AEE dentro da instituição e se localiza na região central da cidade.

Nas pesquisas são utilizados diversos tipos de amostragem, que podem ser classificados em dois grandes grupos: amostragem probabilística e não probabilística. Os tipos do primeiro grupo fundamentam-se nos princípios estatísticos já considerados. São, portanto, baseados na premissa de que todos os elementos da população têm a mesma chance de serem selecionados para compor a amostra. Os do segundo grupo não apresentam fundamentação matemática ou estatística, dependendo dos critérios estabelecidos pelo pesquisador. O que significa que os componentes da população não terão a mesma chance de serem selecionados (GIL, 2019).

Gil (2019) destaca que os tipos de amostragem probabilística mais usuais são: aleatória simples, sistemática, estratificada, por conglomerado e por etapas. Dentre os tipos de amostragem não probabilística, os mais conhecidos são: por conveniência, por tipicidade, por julgamento, por cotas e bola de neve.

Para a escolha do local foi utilizado nesse estudo amostragem por conveniência que corresponde ao segundo grupo descrito; não probabilística. A

amostra foi construída a partir dos dados obtidos e, principalmente, dos critérios de inclusão. Desse modo selecionou-se a primeira escola, a única EMEI do município com AEE na própria instituição. A segunda EMEI escolhida se localiza na região periférica da cidade. Os critérios de seleção das crianças participantes, particularmente, a alta frequência escolar, favoreceram essas escolhas.

Cabe ressaltar, que a escola de Educação Infantil sem AEE, fornece atendimento especializado para a criança em outra instituição, a qual possui uma sala de recursos e professor efetivo para esse atendimento. Essa escola e, particularmente, o contexto da sala de recursos foi considerado nessa pesquisa.

Foi solicitada autorização para a Secretária de Educação e para as diretoras das escolas, para fins de efetivação da coleta de dados nessas instituições. Após a autorização foram realizados contatos com os professores e responsáveis pelas crianças. Por se tratar de escolas de Educação Infantil, também foi solicitada a autorização para os pais, a fim de que eles permitissem a participação voluntária dos filhos no estudo.

Para as finalidades dessa pesquisa, será denominada como E1 (escola 1) para se referir à escola localizada na região periférica da cidade, EMEI que fornece o AEE em outra instituição, e E2 (escola 2) a que se encontra localizada na região mais central, a qual dispõe AEE na própria instituição.

### **2.3 Participantes e critérios de seleção**

Conforme a listagem da Secretaria de Educação constavam seis crianças com deficiência matriculadas nas EMEI do município. Com base nos critérios para a inclusão dos participantes e fundamentadas na amostragem por conveniência, como explícita anteriormente, os participantes foram selecionados para compor a amostra dessa pesquisa (GIL, 2019).

Participaram desse estudo duas crianças com deficiência matriculadas na Educação Infantil e suas respectivas professoras da sala de aula comum e do Atendimento Educacional Especializado. Na E1 havia uma criança com deficiência e na E2 instituição com AEE, havia duas crianças com deficiência matriculadas no ensino regular. O fator principal que determinou a amostra foi a alta frequência escolar dessas crianças em relação as demais.

Os diagnósticos dessas crianças são: uma com Paralisia Cerebral (PC) e sequelas que caracterizam uma Deficiência Física, mais especificamente, conforme diagnóstico médico denominada Diplegia, e outra com Deficiência Intelectual. As duas crianças são do sexo masculino e ambas iniciaram a pesquisa com cinco anos e terminaram faltando poucos meses para completarem seis anos de idade.

Por se tratar de uma pesquisa em contextos com perspectiva inclusiva, cabe destacar que embora não tenham sido participantes diretas deste estudo, estavam presentes nas observações as demais crianças matriculadas em ambas as escolas (aproximadamente 30 crianças em cada turma) e os estagiários de cada instituição.

Os estagiários são estudantes contratados/remunerados por tempo determinado (dois anos) pela prefeitura do município em questão, sem nenhuma possibilidade de renovação desse contrato após esse período. Exercem a função de auxiliar e realizar cuidados básicos para as crianças público-alvo da Educação Especial no ensino regular na Educação Infantil. A exigência para essa função é estar cursando o nível superior (qualquer curso).

Para a seleção dos professores foram estabelecidos quatro critérios: 1) ser professor(a) no ensino regular, 2) ter uma ou mais crianças com deficiência na sala de aula, 3) ser professor(a) no Atendimento Educacional Especializado, 4) ambos estarem em exercício na Educação Infantil há pelo menos dois anos.

Para a seleção das crianças foram estipulados três critérios: 1) a criança estar regularmente matriculada na Educação Infantil, 2) ter uma ou mais deficiência: física, auditiva, intelectual ou visual, 3) ter alta frequência escolar.

Foi realizado contato pessoalmente com as diretoras das instituições para conhecê-las, explicar sobre a pesquisa e agendar uma reunião para convidar as professoras a participar do estudo, assim como, para informar e pedir autorização para os pais das crianças.

A diretora da E1 solicitou que a pesquisadora agendasse uma reunião com a professora da sala juntamente com o responsável pela criança, esse encontro foi marcado de acordo com a disponibilidade e preferência da professora e da mãe da criança, ocorreu em um dia antes do início da aula.

Na E2 foi realizado contato por telefone com a mãe da criança e ela não apresentou disponibilidade para ir até a escola, devido a esse fato autorizou a presença da pesquisadora em seu local de trabalho em horário e sala disponível para essa reunião. Dessa forma a pesquisadora juntamente com a professora foram

até o encontro da mãe da criança em dia e horário marcados, explicou-se os objetivos e aspectos éticos da pesquisa.

Durante as reuniões as professoras e os responsáveis pelas crianças assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.

### 2.3.1 Caracterização dos participantes

A caracterização dos participantes foi realizada durante as visitas nas escolas, perante informações fornecidas sobre as crianças com auxílio dos registros de matrícula e prontuários para confirmação dos dados. As observações da pesquisadora, os relatos das professoras e dos estagiários, também complementaram a caracterização que consta desta pesquisa, por exemplo, as informações da coluna: demais características, presentes no Quadro 1.

De acordo com os critérios éticos da pesquisa, foram atribuídos nomes fictícios aos participantes, sendo assim, denominou-se, a criança da E1, *Matheus* e suas respectivas professoras: *Elisa* (sala regular) e *Dora* (AEE), e a criança da E2, *Raul* e suas respectivas professoras: *Diana* (sala regular) e *Ester* (AEE).

A seguir, será apresentado o Quadro 1 com as características das crianças participantes: nome fictício, ano escolar e período; idade e demais características; deficiência e demais informações; e outros atendimentos.

**Quadro 1** - Caracterização das crianças participantes

<b>Criança/ escolar período</b>	<b>ano e</b>	<b>Idade e demais características</b>	<b>Deficiência e demais informações</b>	<b>Outros atendimentos</b>
<b>Matheus (E1)</b>  No município em questão o ano escolar de Matheus é denominado de 2ª Etapa (corresponde ao segundo ano da pré-escola)  Período Integral		5 anos  Tem comunicação oral satisfatória, é capaz de fazer solicitações e responder perguntas. Possui autonomia para realizar atividades simples da vida diária como lavar as mãos, beber água, comer, ir ao banheiro etc.  Em alguns momentos tem comportamentos	Paralisia Cerebral, Deficiência Física  Conforme diagnóstico médico constante no prontuário escolar do aluno; apresenta quadro de Paralisia Cerebral, e Deficiência Física (Díplegia), sem comprometimento cognitivo até o momento, CID: G80.1	AEE em outra Instituição;  Equoterapia;  Instituição Especializada (Natação);  Instituição Especializada (Reabilitação).

	<p>alterados, não aceita ser contrariado e demonstra-se nervoso, mas em outros, mostra-se comunicativo e interage facilmente.</p> <p>Por consequência da Paralisia Cerebral Matheus tem as extremidades dos membros (mãos e pés) parcialmente retraídos, por exemplo, segura o lápis com dificuldade. Para andar e correr movimenta-se devagar. Por esses motivos as professoras desenvolvem várias atividades pedagógicas para favorecer a coordenação motora (fina e ampla) de Matheus.</p>	<p>Faz uso da medicação, Imipramina 25mg, uma vez ao dia.</p>	
<p><b>Raul (E2)</b></p> <p>No município em questão o ano escolar de Raul é denominado de 2ª Etapa (corresponde ao segundo ano da pré-escola)</p> <p>Período Integral</p>	<p>5 anos</p> <p>Comunica-se pela linguagem oral, fala baixo e a pronúncia de algumas palavras é de difícil compreensão, mas é capaz de se expressar oralmente como fazer solicitações e responder perguntas. Possui autonomia para realizar atividades simples da vida diária como lavar as mãos, beber água, comer, ir ao banheiro etc.</p> <p>Em alguns momentos na sala de aula comum, no período da manhã, Raul apresenta-se com sonolência, mas em outros, mostra-se desperto e interage facilmente.</p> <p>Na sala de AEE, no período da tarde, demonstra-se agitado e com dificuldades de concentração. A professora planeja as</p>	<p>Deficiência Intelectual</p> <p>Conforme diagnóstico médico constante no prontuário escolar do aluno; Deficiência Intelectual; retardo mental moderado, e comprometimento significativo do comportamento, CID.F71.1.</p> <p>Faz uso da medicação, Risperidona (1mg/ml) 1,0 ml, duas vezes ao dia.</p>	<p>AEE na própria escola de Educação Infantil;</p> <p>Equoterapia;</p> <p>Instituição Especializada (Reabilitação).</p>

	atividades para incentivar a atenção e concentração de Raul e assim favorecer a aprendizagem.		
--	---	--	--

Fonte: elaboração própria.

A seguir, será apresentado o Quadro 2 com as características das professoras participantes: nome fictício e demais informações; formação; tempo de atuação na sala comum ou AEE, bem como, o tempo e experiência anterior com crianças público-alvo da Educação Especial.

### Quadro 2 - Caracterização das professoras participantes

Professoras/ demais informações	Formação	Tempo de atuação na sala comum ou AEE	Experiência anterior com crianças Público-alvo da Educação Especial? Quanto tempo?
<p><b>Elisa</b></p> <p>Professora do Matheus na E1, atua na sala comum.</p> <p>Idade: 32 anos</p>	<p>Graduação em Pedagogia;</p> <p>Pós-graduação Lato Sensu em Educação Infantil;</p> <p>Pós-graduação Lato Sensu em Lúdico e Psicomotricidade na Educação Infantil.</p>	7 anos de exercício na sala comum.	Sim. Experiência anterior com crianças com Deficiência Intelectual, durante dois anos.
<p><b>Dora</b></p> <p>Professora da sala de recursos (AEE) do Matheus da E1, porém, atua em outra instituição.</p> <p>Idade: 66 anos</p>	<p>Magistério e Graduação em Pedagogia;</p> <p>Pós-graduação Lato Sensu em Deficiência Intelectual (DI);</p> <p>Pós-graduação Lato Sensu em Psicopedagogia Clínica e Institucional;</p> <p>Pós-graduação Lato Sensu em Transtorno do Espectro Autista.</p>	32 anos de atuação com o público-alvo da Educação Especial, sendo 10 anos no AEE.	<p>Sim. Experiência anterior com crianças com: Paralisia Cerebral (PC); Deficiências Múltiplas; Deficiência Intelectual; Deficiência Visual; Deficiência Física; Transtorno do Espectro Autista (TEA).</p> <p>Atuação no AEE durante 10 anos e na APAE do mesmo município durante 32 anos.</p>

<p><b>Diana</b></p> <p>Professora do Raul na E2, atua na sala comum.</p> <p>Idade: 36 anos</p>	<p>Graduação em Pedagogia;</p> <p>Pós-graduação Lato Sensu em Neuropedagogia;</p> <p>Pós-graduação Lato Sensu em Jogos Lúdicos;</p> <p>Pós-graduação Lato Sensu em Mídias Assistivas.</p>	<p>8 anos de exercício na sala comum.</p>	<p>Sim. Experiência anterior com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), durante dois anos.</p>
<p><b>Ester</b></p> <p>Professora do Raul na E2, atua na sala de recursos (AEE).</p> <p>Idade: 41 anos</p>	<p>Graduação em Pedagogia;</p> <p>Pós-graduação Lato Sensu em Deficiência Intelectual (DI);</p> <p>Pós-graduação Lato Sensu em Libras;</p> <p>Pós-graduação Lato Sensu em Psicopedagogia Clínica e Institucional.</p>	<p>5 anos de exercício no AEE.</p>	<p>Sim. Experiência anterior com crianças com Deficiência Intelectual e Síndrome de Down, durante cinco anos.</p>

Fonte: elaboração própria.

## 2.4 Equipamentos e materiais

Foi utilizado um gravador de áudio durante as entrevistas como forma de registro fidedigno das informações fornecidas pelas professoras (utilização mediante autorização das participantes), com intuito também de auxiliar as transcrições e suas respectivas análises proporcionando confiabilidade nos dados coletados.

Para as sessões de observação (VIANNA, 2003) foram utilizados uma filmadora, um suporte para sustentação e um diário de campo.

Falkembach (1987) salienta que o diário de campo consiste num instrumento de registros, um caderno com espaço suficiente para anotações, comentários e reflexão, para uso individual do investigador no seu cotidiano. Nele, registramos as observações de fatos, fenômenos sociais, acontecimentos, relações verificadas,

experiências pessoais do investigador, suas reflexões e comentários (FALKEMBACH, 1987).

Nessa pesquisa, o diário de campo foi utilizado como um material complementar às gravações de áudio e filmagens. Durante a coleta de dados, ele auxiliou a pesquisadora nas observações no contexto escolar, nas informações sobre as crianças e professoras perante seus prontuários. Contribuiu também para os registros referentes à caracterização dos participantes, descrição de objetos, espaços, acontecimentos, comportamentos, atividades pedagógicas e relatos.

Na primeira página de cada conjunto de anotações foi construído um cabeçalho como no modelo a seguir:

<p>DIÁRIO DE CAMPO</p> <p>DADOS DE IDENTIFICAÇÃO</p> <p>- Data: ___/___/___</p> <p>- Hora início: _____ Hora término: _____</p> <p>- Local: _____</p> <p>- Atividade/Situações vivenciadas: _____</p>
---

**Fonte:** elaboração própria.

O diário de campo também foi utilizado como um instrumento de apoio, sendo efetuadas as anotações, imediatamente após o evento observado, funcionando como um ajuste de memória sobre ideias e reflexões observadas em determinados momentos. Esses registros também foram revisitados e analisados, posteriormente.

Após cada gravação de áudio ou filmagem, no mesmo dia foram realizadas as transcrições do material coletado. No caso das transcrições das filmagens, cabe ressaltar que descreviam tanto os aspectos relacionados aos ambientes, como as ações, os comportamentos, as mediações pedagógicas e as falas dos participantes. Também foi utilizado um computador para demais anotações, transcrições e escrita da pesquisa.

## 2.5 Instrumento

### 2.5.1 Roteiro de entrevista semiestruturada

Para a realização da entrevista semiestruturada foi utilizado um roteiro, construído durante a disciplina intitulada “Coleta de dados por meio de entrevistas e diálogos”. Durante a elaboração do roteiro foram utilizadas as recomendações da literatura pertinente (MANZINI, 2003). Esse roteiro foi construído em quatro etapas, a saber:

- 1) Na primeira versão foi elaborado um rascunho com os objetivos para entrevista e perguntas gerais;
- 2) Na segunda versão ocorreu a correção dos objetivos e reelaboração das perguntas com apresentação e discussão na disciplina, sendo os discentes responsáveis por apontamentos e sugestões para possíveis modificações;
- 3) Na terceira versão foi realizada a reestruturação do roteiro. Após esse procedimento, o roteiro foi submetido para quatro juízes pesquisadores da área educacional, considerando a especialidade de cada um, sendo que, um deles desenvolvia trabalhos referente a deficiência intelectual, outro desenvolvia estudos relacionados a deficiência física, e outros dois desenvolviam pesquisas voltadas para a perspectiva inclusiva na Educação Infantil;
- 4) Na quarta versão com origem nas análises dos apontamentos e contribuições realizadas por cada um dos juízes, realizou-se a versão final.

O roteiro de entrevista semiestruturada dispõe de uma estrutura de base, mas permite ao entrevistado responder livremente às perguntas do entrevistador. Esse por sua vez, pode intervir quando preciso, seja para trazer o entrevistado de volta ao foco das perguntas formuladas ou para acrescentar perguntas acerca de um novo tema quando julgar necessário (TRIVIÑOS, 1987; MANZINI, 2006; TOLOI; MANZINI, 2013).

Neste trabalho o roteiro de entrevista foi dividido em quatro partes, a saber: I) Conversa inicial; II) Informações sobre os professores, formação e ambiente de trabalho; III) Planejamento, práticas pedagógicas, recursos e estratégias; e IV) Caracterização do(a) entrevistado(a), totalizando 20 perguntas, mais seis

complementares que contribuíram para a caracterização das participantes. O roteiro encontra-se no Apêndice A.

## **2.6 Procedimentos de coleta de dados**

### **2.6.1 Entrevista semiestruturada**

A entrevista semiestruturada ao mesmo tempo que valoriza a presença do pesquisador, oferece possibilidades para o entrevistado alcançar a espontaneidade no diálogo, enriquecendo a investigação. Nesse sentido, a escolha por este procedimento se deveu ao fato de que nela há a possibilidade de se introduzir novos questionamentos que podem valorizar a realização da entrevista e o conteúdo das respostas (TRIVIÑOS, 1987).

As entrevistas tiveram como objetivos identificar aspectos relacionados ao processo de inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil, focando na formação de professores, nos ambientes, nas estratégias e recursos utilizados para as dimensões presentes na atuação voltada ao desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças. Foram realizadas em local apropriado com dia e horário marcados previamente. As professoras foram solícitas para agendar as entrevistas, bem como, para responder todas as perguntas durante o diálogo.

Embora a duração da entrevista seja flexível (TRIVIÑOS, 1987), estabeleceu-se um tempo para cada uma, buscando enriquecer o procedimento e não o tornar repetitivo. Desse modo, o tempo médio das entrevistas foi de 50 minutos. Foram realizadas quatro entrevistas, sendo uma para cada professora participante, não havendo necessidade de realizar uma segunda entrevista, pois os dados coletados atenderam os objetivos propostos nesses diálogos.

### **2.6.2 As observações no contexto escolar**

Foram realizadas 12 sessões de observação com cada criança, sendo seis com a professora da sala comum, e seis com a professora do AEE. Para registro dessas observações (VIANNA, 2003) foram realizadas filmagens, fotos e anotações em um diário de campo.

[...] a observação, como técnica científica, pressupõe a realização de uma pesquisa com objetivos criteriosamente formulados, planejamento adequado, registro sistemático dos dados, verificação da validade de todo o desenrolar do seu processo e da confiabilidade dos resultados (VIANNA, 2003, p.15).

Após cada filmagem, realizou-se transcrições descritivas e contínuas do ambiente, das ações e mediações pedagógicas, assim como, das falas dos participantes para que o material escrito fosse utilizado como apoio para melhor interpretação dos contextos observados e filmados.

O tempo de cada observação com a realização das filmagens teve duração média de 45 minutos, respeitando-se o começo, meio e fim da atividade proposta pela professora. Cabe ressaltar, que as observações não se deram apenas nos momentos das filmagens, mas sim, em todo período que a pesquisadora esteve presente com os participantes. Em determinados momentos a pesquisadora realizava as filmagens em outros as anotações no diário de campo.

Nas observações buscou-se registrar aspectos referentes a(s):

- organização do ambiente, do planejamento, da prática pedagógica e da intencionalidade docente;
- atividades da rotina escolar que favorecessem a participação das crianças com deficiência junto aos seus pares;
- profissionais envolvidos no processo de inclusão escolar;
- fatores pedagógicos e de atuação profissional que contribuíssem para a inclusão da criança com deficiência;
- sequência e desenvolvimento nas atividades propostas;
- relação entre as professoras e as crianças, particularmente, a criança com deficiência na interação em sala de aula;
- brincadeiras que valorizassem a interação e a comunicação da criança;
- recursos e estratégias utilizados;
- comportamentos, ações e emoções expressas pelas crianças com deficiência durante as atividades pedagógicas (AMARO, 2004; CARNEIRO, 2009; FIORINI, 2017; ARAUJO, 2019).

Durante as observações constatou-se que a maioria das atividades realizadas no AEE tiveram o mesmo foco na sala de aula comum. As duas crianças

participantes apresentaram-se mais animadas no período da tarde, no horário em que participavam do AEE.

É importante destacar que as escolhas dos dias para observação com filmagens, levou em consideração o planejamento semanal das professoras, para que fossem dadas oportunidades de identificar diferentes atividades desse planejamento, contemplando também distintas situações de interação, como por exemplo, atividades dentro e fora de sala de aula, com utilização de materiais ou apenas o próprio corpo como ocorreu nas atividades de movimento no pátio da escola.

As professoras (sala comum e AEE) já haviam trabalhado com as crianças números, vogais, desenhos e pinturas, escrita do nome com auxílio de letras como modelo, além de atividades com foco em datas comemorativas e projetos sugeridos pela escola.

No momento em que a pesquisadora iniciou as observações, as metas pedagógicas das professoras eram melhorar o comportamento das crianças, a aceitação das regras, as linguagens (oral e escrita), a socialização com os colegas da sala e com a própria professora, bem como, desenvolver as habilidades motoras (fina e ampla).

No item de resultados estes aspectos serão retomados em descrições e discussões, em relação ao foco principal dessas atividades, durante todos os momentos.

As crianças estavam matriculadas em período integral e foi possível observar um pouco da rotina deles durante o período da manhã na sala comum. No AEE as observações realizaram-se no período da tarde, nos horários em que eles participavam do atendimento. O Atendimento Educacional Especializado tinha a mesma duração em ambas as escolas, as crianças ficavam em média duas horas nesse ambiente, a pesquisadora observou a rotina das crianças e as atividades realizadas na sala de recursos conforme o horário de permanência.

## **2.7 Atividades selecionadas para observação**

No contexto da Educação Infantil todas as atividades são pedagógicas, considerando este fator as atividades escolhidas para a observação levaram em conta diversas situações de aprendizagens, com a utilização de diferentes recursos

materiais, por exemplo, jogos para incentivar as habilidades cognitivas, a coordenação motora (fina e ampla), a concentração, o equilíbrio, a atenção, além de, atividades com pintura, figuras geométricas, entre outras, com a utilização de papel e/ou material concreto.

Para melhor compreensão dos procedimentos de coleta de dados, a seguir, encontram-se organizados quatro quadros referentes as atividades pedagógicas observadas com o local, nome das atividades, das crianças e das respectivas professoras (sala comum e AEE).

**Quadro 3 – Atividades observadas na sala comum (participantes Elisa e Matheus)**

Nº de atividades	Local da atividade	Atividades observadas
1	Sala de aula	Colagem de números em caderno (utilizando bolinhas de papel crepom)
2	Sala de aula	Escrita e pintura no caderno, Poema: Leilão de jardim
3	Sala de aula	Pintura e colagem de números
4	Sala de aula	Batata quente (utilizando os nomes dos alunos)
5	Sala de aula	Escrita de números em caderno
6	Pátio	Jogo do Alerta

**Fonte:** elaboração própria.

**Quadro 4 – Atividades observadas no AEE (participantes Dora e Matheus)**

Nº de atividades	Local da atividade	Atividades observadas
1	Sala de recursos	Pintura do sol no papel sulfite e escrita dos números
2	Sala de recursos	Atividades com corda de varal e tampinha
3	Sala de recursos	Manuseio de prendedores
4	Sala de recursos	Atividades com figuras de meios de transporte
5	Sala de recursos	Atividade psicomotora (Acerte o alvo)
6	Sala de recursos	Desenhos e cortes

**Fonte:** elaboração própria.

**Quadro 5 – Atividades observadas na sala comum (participantes Diana e Raul)**

Nº de atividades	Local da atividade	Atividades observadas
1	Sala de aula	Formas geométricas, números e quantidades
2	Sala de aula	Desenho da boneca Emília
3	Sala de aula	Identificação de cores, tamanhos e quantidades
4	Sala de aula	Desenho e pintura da borboleta
5	Pátio	Atividade psicomotora (Circuito)
6	Pátio	Números, bolas, bambolês e quantidades

**Fonte:** elaboração própria.

**Quadro 6 – Atividades observadas no AEE (participantes Ester e Raul)**

Nº de atividades	Local da atividade	Atividades observadas
1	Sala de recursos	Montagem de palavras (peças com desenhos e letras)
2	Sala de recursos	Jogo da memória (desenhos dos rostos dos

		personagens)
3	Sala de recursos	Esquema corporal
4	Sala de recursos	Associação de números e quantidades
5	Pátio	Atividade psicomotora (Circuito)
6	Pátio	Conceito de “Dentro e fora”

Fonte: elaboração própria.

## 2.8 Procedimentos de análise de dados

### 2.8.1 Entrevista semiestruturada

As entrevistas foram transcritas na íntegra, utilizando-se a forma integral com ajustes e adequações às normas ortográficas. O conteúdo das transcrições foi analisado a partir de categorias temáticas com base na proposta de Bardin (2016).

Para Bardin (2016) “entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou *análise temática*, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples” (p. 201). A autora destaca ainda, que as categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos.

A categorização pode ser realizada a partir dos seguintes processos inversos: com as categorias predefinidas e os elementos organizados nestas, ou pode ocorrer quando o sistema de categorias não é dado previamente, nesse caso é resultado da classificação analógica e progressiva dos elementos (BARDIN, 2016).

Nessa pesquisa utilizou-se o segundo processo de categorização descrito, realizado a partir do seguinte caminho: transcrições das entrevistas, leitura, organização e análise das transcrições, reflexões sobre os relatos e objetivos propostos. Com essa orientação foi possível obter os principais temas explícitos nos relatos das professoras da sala comum e do AEE.

A seguir são apresentados os temas obtidos na análise dos relatos das professoras da sala comum:

- Articulação do trabalho entre AEE e sala comum;
- Trabalho colaborativo;

- Formação continuada e profissionalidade docente;
- Conhecimentos disciplinares para atuação docente com perspectiva inclusiva;
- Especificidades da criança;
- Planejamento e gestão do trabalho docente;
- Planejamento das atividades pedagógicas;
- Percepção em relação à inclusão;
- Estratégias pedagógicas;
- Desafios no trabalho;
- Percepção sobre o desenvolvimento e o processo de escolarização da criança com deficiência.

Da mesma forma, nos relatos das professoras do AEE manifestaram-se e foram identificados os seguintes temas:

- Trabalho colaborativo;
- Articulação do trabalho entre AEE e sala comum;
- Formação continuada e profissionalidade docente;
- Conhecimentos disciplinares específicos para atuação docente no AEE;
- Conhecimentos científicos;
- Planejamento das atividades pedagógicas;
- Planejamento e gestão do trabalho docente;
- Percepção em relação à inclusão;
- Percepção sobre o desenvolvimento e o processo de escolarização da criança com deficiência;
- Estratégias pedagógicas.

Cabe destacar que as categorias temáticas identificadas nessa análise dos relatos serviram de base para a segunda análise desses dados que responde a um dos principais objetivos dessa pesquisa, a saber: quais os saberes docentes implicados na atuação docente dessas professoras? Com isso, esses temas passaram por uma segunda análise, a fim de verificar a que tipo de *Saber Docente* eles estavam mais relacionados, com base em Tardif (2014), que considera:

*Saberes da Formação Profissional; Saberes Disciplinares; Saberes Curriculares e Saberes Experienciais.* Esse autor destaca esses quatro tipos diferentes de saberes implicados na atividade docente descrevendo-os da seguinte forma:

1) *Saberes da Formação Profissional* - Conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.

2) *Saberes Disciplinares* - São os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.

3) *Saberes Curriculares* – São relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.

4) *Saberes Experienciais* - São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão.

Reiteramos que as categorias temáticas identificadas na análise dos dados das entrevistas, bem como as falas referentes a cada tema, foram submetidas a dois

juízes da área da educação, respeitando-se as análises entre juízes e pesquisadora e entre os dois juízes.

Para a análise dos juízes foram enviados os quadros com as categorias temáticas identificadas e os relatos das professoras, com intuito de que verificassem se esses relatos correspondiam também aos saberes propostos em cada tema. Após a devolutiva destas análises foram identificadas concordâncias entre os juízes e as contribuições foram consideradas.

Os temas apresentaram pontos comuns entre as falas das professoras do AEE e da sala comum, também, pontos específicos que envolviam a atuação docente dessas profissionais. Esses relatos foram dispostos nos Quadros 7 e 8 da descrição dos resultados e para fins de discussão neste estudo as análises constituíram-se em três partes, a saber: 1) Pontos comuns relacionados aos saberes docentes: AEE e sala comum; 2) Pontos específicos referentes aos saberes das professoras do AEE; e 3) Pontos específicos que envolvem os saberes das professoras da sala comum.

### 2.8.2 As observações no contexto escolar

As observações compreenderam o segundo processo de categorização descrito, isto é, quando o sistema de categorias não é dado previamente. Sendo assim, essa categorização foi construída a partir da classificação analógica e progressiva dos elementos (BARDIN, 2016), realizada a partir do seguinte percurso: transcrições dos vídeos, leitura e análise das transcrições e das anotações de campo, e reflexões sobre os objetivos propostos.

Com base nesses preceitos organizados, foram elaborados três temas de análise, a saber: Tema 1 - Organização do ambiente, das crianças, do tempo e dos materiais; Tema 2 - Mediações pedagógicas para favorecer a interação e a comunicação da criança; Tema 3 - Atividades pedagógicas do AEE para favorecer a participação da criança com deficiência nas atividades da sala de aula comum.

As respectivas categorias levaram em consideração diferentes contextos dentro das escolas em questão, assim como, ambientes dentro e fora de sala de aula, nos quais as professoras utilizaram distintos recursos e estratégias para a organização das atividades. Para essas categorias temáticas elaboramos a seguinte descrição:

a) Tema 1 - *Organização do ambiente, das crianças, do tempo e dos materiais*: este tema referiu-se às organizações desses aspectos realizadas pela professora com ou sem a colaboração da criança e/ou do estagiário, previamente ou durante as atividades. Considerou-se nesta pesquisa a diferença entre o ambiente e o espaço físico. No que diz respeito ao espaço físico, compreendemos os locais específicos onde ocorrem as atividades, e por ambiente, o conjunto desse espaço físico, sendo que em um ambiente (sala de aula comum ou pátio) podem ter vários espaços organizados para a realização das atividades ou não:

[...] o termo espaço se refere aos locais onde as atividades são realizadas, caracterizados por objetos, móveis, materiais didáticos, decoração. O termo ambiente diz respeito ao conjunto desse espaço físico e às relações que nele se estabelecem (HORN, 2007, p.35).

São exemplos de organização nesse contexto: posicionamento das mesas/carteiras em duplas ou pequenos grupos; organização das crianças em círculo, sentadas ou em pé, delimitação dos espaços a serem utilizados nas atividades, oferta de diversos materiais e planejamento de tempo adequado para realização da atividade e a colaboração da criança para organizar o espaço e a atividade.

b) Tema 2 - *Mediações pedagógicas para favorecer a interação e a comunicação da criança*: consideramos que para a realização dessas mediações, identificou-se também o uso de estratégias pedagógicas. Dessa forma, por mediação pedagógica, entende-se toda ação intencional e planejada pelo professor nos distintos ambientes escolares, com intuito de favorecer a apropriação do conhecimento pelas crianças, bem como, a construção de conceitos e aquisição de novas experiências que possibilitam múltiplas aprendizagens. Essa ação contribui nos processos de interação, além de, proporcionar a vivência da cultura, com auxílio de tarefas, estratégias e recursos pedagógicos, promovendo também, o desenvolvimento da comunicação e a troca de experiências entre as crianças (BRITO; KISHIMOTO, 2019).

E por estratégias compreende-se nesta pesquisa:

[...] uma ação que acontece no momento do ensino ou da avaliação do aluno. Porém, deve ser planejada anteriormente, levando em consideração as características da deficiência, as potencialidades do aluno, o objetivo que se pretende com a realização da atividade e o nível de complexidade da atividade exigida (MANZINI, 2010, p.114).

Tendo em vista as definições já adotadas por mediações pedagógicas e estratégias, o Tema 2 compreendeu aspectos das ações e intervenções realizadas pelas professoras participantes, previamente e/ou durante as atividades propostas por elas, utilizando-se de diferentes ambientes. Considerou também recursos materiais, tais como: recicláveis, pedagógicos específicos, jogos diversos entre outros. Inclui-se também como exemplos dessas mediações pedagógicas, durante as atividades realizadas para o desenvolvimento da comunicação e da interação das crianças, situações em que as professoras ofereceram modelo e explicaram as atividades de maneira individual ou coletiva.

c) Tema 3 - *Atividades pedagógicas do AEE para favorecer a participação da criança com deficiência nas atividades da sala de aula comum*: este tema referiu-se às atividades realizadas pelas professoras do AEE, para favorecer a criança com deficiência, possibilitando a elas melhor interação e participação nas atividades com as outras crianças na sala de aula comum. São exemplos (extraídos das observações) dessa temática: situações em que as professoras incentivaram brincadeiras, utilizaram jogos para apresentar novos conteúdos, atividades com foco para o desenvolvimento da coordenação motora (fina e ampla), com utilização de conceitos numéricos, de incentivo a criatividade, confiança e autoestima, bem como, atividades que favoreçam a comunicação, a concentração e a atenção da criança.

Ressalta-se que as categorias temáticas identificadas na análise de dados das observações com as transcrições referente a cada tema, também foram submetidas a dois juízes da área da educação.

Para a análise dos juízes foram enviados os objetivos da pesquisa, as definições dos temas e os quadros com os respectivos temas identificados de acordo com as falas das professoras, com intuito de que verificassem se as descrições correspondiam respectivamente aos temas organizados. Após a devolutiva destas análises foram identificadas as concordâncias entre os juízes e as contribuições de aperfeiçoamento foram consideradas.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para responder ao objetivo de “Identificar saberes implicados na atividade docente de professores da sala de aula comum e do Atendimento Educacional Especializado que contribuem para a inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil”, apresentaremos dois quadros que contém os saberes docentes, discutindo tais saberes, a partir dos relatos e da literatura especializada.

Para responder ao objetivo de “Descrever situações de organização das práticas pedagógicas, com foco para a organização do ambiente, das crianças, do tempo e dos materiais”, apresentaremos dois quadros que compreendem aspectos dessa organização, discutindo tais aspectos, a partir dos contextos descritos e da literatura especializada.

Para responder ao objetivo de “Investigar situações de intencionalidade pedagógica que valorizem a brincadeira, a interação e a comunicação”, apresentaremos dois quadros que sinalizam a ação intencional na atuação de professores, discutindo tais ações, a partir dos trechos selecionados e da literatura especializada.

Para responder ao objetivo de “Constatar atividades da rotina pedagógica do AEE que auxiliam a participação das crianças com deficiência nas atividades com as outras crianças”, apresentaremos dois quadros que contém as atividades pedagógicas, discutindo tais atividades, a partir dos recortes descritos e da literatura especializada.

#### 3.1 Saberes docentes das professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

**Quadro 7** – Saberes docentes presentes nos relatos das professoras do AEE

<b>SABERES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL</b>	
<b>SUBTEMA: TRABALHO COLABORATIVO</b>	
<b>DORA</b>	[...] “como ele (Matheus) estuda em período integral, eu estive com a professora da sala regular duas vezes esse ano [...] de manhã é mais difícil de estar indo lá na escola, a tarde eu tenho mais horários digamos assim [...] mas quando é na mesma escola que eu atendo [...] fica mais fácil [...] mas pelo menos dois ou três contatos eu sempre faço, porque é fundamental ter esse diálogo com a professora da sala regular”.

	[...] “como ele (Matheus) vem acompanhado da estagiária, existe até uma troca muito grande com ela, porque ela sabe os acontecimentos de lá (sala regular) às vezes, até traz uma informação, por exemplo, se ele está aprendendo adição simples, se tem alguma dificuldade e tal, é uma referência que ela traz” [...]
<b>ESTER</b>	[...] “essa parceria que eu tenho com os estagiários que tem essa possibilidade de vir aqui na sala (AEE), é MUITO BOM!... porque o meu atendimento dependendo da situação, é uma ou duas vezes por semana, e o estagiário é a pessoa que vai ficar todos os dias com a criança na sala regular”.  [...] “nós (professoras AEE e sala comum, e estagiários) conseguimos fazer o desfralde dele (Raul) esse ano, foi todo um processo, não foi de uma hora pra outra... ele tinha medo de sentar na privada, então teve que ter todo um trabalho primeiro pra ele perder o medo de sentar na privada... tive que usar algumas estratégias com ele [...] o outro dia fazia tudo de novo [...] e lá na sala regular também, a professora fazia o mesmo procedimento sabe... até que ele se sentiu confortável pra sentar com a tampa aberta”.
<b>SUBTEMA: ARTICULAÇÃO DO TRABALHO ENTRE AEE E SALA COMUM</b>	
<b>DORA</b>	[...] “normalmente esse planejamento é feito na época do planejamento geral da escola, no início do ano, eu faço um planejamento anual [...] nesse planejamento a professora do regular também tem participação... a gente senta, conversa, “o aluno é assim e tal” ...então, a gente faz em conjunto esse planejamento anual”.  [...] “o planejamento individual que a gente fala que é o PEI (Plano de Ensino Individualizado) [...] esse plano (PEI) é dividido com a professora do regular, pra ela saber... então nós temos inclusive tudo, olha aqui (mostra o PEI) no plano individual, é dado pela própria secretaria o formulário do que eu vou colocar, dentro do padrão, e eu costumo fazer um mais ainda específico dentro do estudo que eu faço da criança” [...]
<b>ESTER</b>	“A gente está sempre conversando... a primeira vez que ele (Raul) escreveu o nome aqui na sala, NOSSA!... para a gente foi assim MARAVILHOSO! [...] eu passei pra ela, falei: “Olha Diana, o Raul está escrevendo o nome, pode cobrar aí na sala também”, né... pra ela estar sabendo o que eu consegui... pra ela fazer lá (sala comum) também [...] e todas as conquistas, tudo que acontece eu vou passando pra ela... e ela também, o que ela observa de conquista ela vai passando, então, tem essa sintonia entre a gente que é muito importante... a questão de comportamento, quando ela percebe que altera lá na sala, ela me passa, quando eu percebo que altera aqui, também passo pra ela... pra gente poder estar sempre trabalhando juntas”.
<b>SUBTEMA: FORMAÇÃO CONTINUADA E PROFISSIONALIDADE DOCENTE</b>	
<b>DORA</b>	[...] “e até hoje eu ainda estudo bastante materiais específicos da área sabe... e vou atrás de cursos que tenham disciplinas que me ensinem mais sobre o assunto e tal... pra poder me ajudar aqui com as

	<p>especificidades que vão surgindo, entende” [...]</p> <p>[...] “eu penso o que mais eu poderia fazer?... né, para estimular mais essa criança, eu fico pensando assim e sempre acho que ainda eu poderia fazer mais coisas” [...]</p> <p>[...] “agora... tem vezes que eu procuro também, até em estudos sabe, quando é muito complexa a deficiência, como no caso das deficiências múltiplas, tudo que possa me auxiliar aqui no dia a dia eu procuro... leio até estudos de pesquisadores, tudo que possa me ajudar aqui na rotina”.</p> <p>[...] “pra ser um professor de Educação Especial tem que ter perfil, tem que gostar, tem que estudar muito, ter muita paciência e amor [...] então, eu me vejo assim, eu gosto do que eu faço, não quero trocar, sempre gostei muito... sou uma pessoa pacienciosa, no sentido geral mesmo de comportamento... as crianças não me tiram do sério ou do eixo sabe... nem quando estão com mal comportamento, NÃO... e é isso que eu acho, é você ter principalmente, o autocontrole, pra trabalhar com essas crianças” [...]</p>
<b>ESTER</b>	<p>[...] “o trabalho aqui no AEE é muito importante... eu acredito por conta dos resultados que eu vou observando, a confiança que os pais vão passando para a gente sabe... por exemplo, eu tenho uma aluna com deficiência intelectual que quando ela chegou, ela quase não falava... muito tímida, e assim, criamos um vínculo INCRÍVEL!... ela conversa comigo, ela canta, antes ela não cantava... e até leitura [...] e a fono que ela faz, ela conversa pouco, ela conversa mais comigo do que com a fono, a mãe dela mesmo que me relatou isso, e a mãe dela tem uma confiança muito grande no meu trabalho, tanto que esse ano havia possibilidade dela não continuar comigo, mas a mãe persistiu para ela não perder a vaga”.</p> <p>“Olha, sempre eu fico pensando... será que eu estou no caminho certo?... será que é isso? ... aí eu vou pesquisando, vou vendo os exemplos que têm, as experiências, vou conversando com algum colega que trabalha na área para tirar alguma dúvida e trocar experiências sabe” [...]</p>
<b>SABERES DISCIPLINARES</b>	
<b>SUBTEMA: CONHECIMENTOS DISCIPLINARES ESPECÍFICOS PARA ATUAÇÃO DOCENTE NO AEE</b>	
<b>DORA</b>	<p>[...] “na minha época... há muitos anos, era assim... pra conseguir um conhecimento mais específico, a gente tinha que fazer outras disciplinas na área sabe... [...] era aquela época que fazia dois anos, cada deficiência... porque hoje, eu não sei bem como está funcionando, mas parece que você faz a Educação Especial e já abrange as deficiências... mas na minha época era obrigatório fazer dois anos cada deficiência... por exemplo, se você quisesse virar DI e DV (professora para deficiência intelectual e visual) tinha que fazer dois anos de cada deficiência... então, não tinha muito na graduação essas disciplinas específicas, estava</p>

	<p>começando a se falar sobre inclusão e tal, era um outro momento, bem diferente do atual, as deficiências eram feitas individualmente... e eu fiz pra DI (deficiência intelectual), Autismo e Terapia Cognitiva Comportamental esse me ajuda muito aqui na sala, na questão de comportamento sabe, o conteúdo desse curso me deu suportes pra trabalhar aqui com as crianças que tem problemas de comportamento e tal, então me ajudou bastante aqui com as crianças” [...]</p>
<b>ESTER</b>	<p>[...] “a professora (sala comum) lá na outra escola que eu visito, estava com dificuldades, então eu orientei ela, falei: “coloca a criança na cadeirinha entre suas pernas, perto de você no momento da leitura... você está fazendo a leitura e ao mesmo tempo está tendo um contato físico com ela (aluna com deficiência) [...] na hora da atividade que você está rodando em todas as mesas, você vai lá também, vai conversar com ela, vai pegar na mãozinha dela” [...] porque o que eu tenho de conhecimento mais específico né, nessa parte, então eu passo o que eu sei... o que eu costumo utilizar nos meus atendimentos, para as professoras da sala regular também fazer lá na sala delas” [...]</p>
<b>SUBTEMA: CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS</b>	
<b>DORA</b>	<p>[...] “essa outra aqui olha (mostra a mesa) é adaptada, é uma mesa ionizada, porque normalmente a criança que tem paralisia cerebral, e tem espasmos... esse material aqui a criança consegue firmar melhor, a peça gruda nesse painel de alfabeto... eu que confeccionei as letras desse painel”.</p> <p>[...] “inclusive eu fico pensando aqui, pensando nele (aluno com deficiência múltipla) sabe... e esse aluno teve todo esse problema porque a mãe dele teve rubéola na gravidez” [...]</p> <p>[...] “em outro ano, eu já tive um outro aluno com deficiência múltipla sabe... e ele não conseguia se comunicar muito, e eu consegui com ele que quando fosse NÃO... ele tinha o movimento, o não ele conseguia fazer com a cabecinha... o SIM eu ensinei ele piscar... então, por exemplo, quando ele gostava ou se queria alguma coisa, eu falava com ele, e ele respondia piscando... agora, o não ele conseguia... e respondia com a cabecinha mesmo, e queira ou não queira a gente tinha uma comunicação ÓTIMA!”</p> <p>[...] se tem dificuldade de movimento com as mãos né... que é o caso do meu aluno Matheus, eu uso a porca e o parafuso... ele vai rosqueando, movimentando as mãos e os dedos” [...]</p>
<b>ESTER</b>	<p>[...] “tenho outra aluna que quando eu comecei a trabalhar com ela, eu precisava trabalhar a marcha dela” [...] quando ela foi fortalecendo que ela começou a se levantar... eu comecei a trabalhar com a cadeira... nós não temos um andador na escola, então a gente usa aquilo que tem, eu peguei a cadeira, e ela começou a se firmar, ficar em pé e firmar a marcha, ela conseguiu a partir de empurrar a cadeira”.</p> <p>[...] “como a gente sempre vê nos estudos, a primeira infância é a fase</p>

	<p>que os neurônios estão se desenvolvendo, que tem uma maior quantidade de neurônios, é a fase que a criança mais aprende... então por isso eu acho importante o quanto antes a gente atender essa criança né... que é a fase que está tendo aquele “BOOM” (fez gestos com as mãos) do desenvolvimento de uma forma geral, então, por isso eu acho importante o quanto antes a criança com deficiência iniciar na escola e participar também do AEE, será melhor pra aprendizagem e desenvolvimento dela”.</p>
<b>SABERES CURRICULARES</b>	
<b>SUBTEMA: PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS</b>	
<b>DORA</b>	<p>[...] “o planejamento individual que a gente fala que é o PEI (Plano de Ensino Individualizado) eu faço pra cada aluno, é uma coisa individual para o aluno dentro do que eu percebo que ele precisa, dentro da especificidade de cada criança... tanto que ele não é feito assim, de imediato, eu faço conforme é... eu estudo primeiro o aluno dentro das necessidades, mas esse plano (PEI) é dividido com a professora da sala regular” [...]</p> <p>“Eu faço um planejamento das atividades que eu vou desenvolver com a criança, que é específico para as coisas que ela precisa, e esse outro aqui (mostra a folha) vem até padronizado da secretaria, e todo aluno tem uma pasta com esse documento... até os que atendo fora, nela tem o conteúdo específico, o tipo de atividade, na matemática e no português que são as duas mais... as duas disciplinas que são mais trabalhadas [...] aqui olha (mostra a folha) é diário, aqui por exemplo, é o atendimento diário né, é a presença da criança, tem o relatório praticamente diário das atividades que foram desenvolvidas com a criança [...] e eu faço também o semanário”.</p>
<b>ESTER</b>	<p>[...] “o ambiente da sala é bom, é amplo, eu consigo montar vários espaços aqui sabe... faço cantinhos pedagógicos de acordo com as atividades do dia”.</p> <p>[...] “quando chegou esses jogos aqui (aponta para os jogos no armário) ...chegaram o ano passado e a princípio passaram que seria tudo mais para a creche, mas como veio uma quantidade boa, eu pedi para a diretora, eu falei: “olha pelo menos um de cada pra trabalhar no AEE” [...] algumas coisas eu acabei comprando, outras eu fiz com material de sucata, material reciclável [...] tenho material pedagógico, vários jogos também, de montar, da memória, quebra-cabeça e vários outros” [...]</p>
<b>SUBTEMA: PLANEJAMENTO E GESTÃO DO TRABALHO DOCENTE</b>	
<b>ESTER</b>	<p>[...] “a escola tem o Plano Gestor... eu como professora tenho que fazer o plano do AEE, então, já fiz esse plano, já está no plano da escola, e tem o plano da sala de recursos é... a gente trabalha com o plano individual, a cada bimestre a gente faz um plano por criança, que é essa pasta aqui (aponta para a pasta com o plano) [...] esse plano eu faço assim, em sintonia com a professora da sala regular”.</p>

	[...] “eu vou para algumas escolas dos meus alunos, para acompanhar como está o desenvolvimento das crianças lá [...] e geralmente quem me recebe, quem é o porta voz entre eu e os professores é o coordenador da escola, mas o que eu coloco... eles me trazem como está a criança, se o professor sentir necessidade de conversar comigo, a gente vai buscar formas de estar juntos... ou eu estar indo no HE (hora de estudo) lá, ou o professor estar vindo no HE aqui, a gente vai tentar um jeito de conversar” [...]
<b>SABERES EXPERIENCIAS</b>	
<b>SUBTEMA: PERCEPÇÃO EM RELAÇÃO À INCLUSÃO</b>	
<b>DORA</b>	[...] “eu faço um trabalho de ir à sala de aula, explicar, interagir com as outras crianças e tal, para que elas possam entender melhor... por exemplo, eu tenho um aluno que vem aqui na sala, que vem de outra escola, que não tem os dedos polegares, ele não tem nas duas mãos... e NOSSA SENHORA!... a criançada olhava ele de um jeito diferente, de uma maneira assim... curiosa também né... aí ficavam falando: “o tia ele não tem dedão, professora ele não tem dedo”, e tal... aí eu tive que fazer um trabalho e foi maravilhoso, porque eu fui nas salas e expliquei: “olha, o (nome da criança) não tem os dedões, os polegares [...] e nós temos cinco dedos em cada mão e não fazemos um monte de coisa... e ele tem quatro dedos em cada mão e faz tudo”. Então eu peguei a fita crepe, fui lá na sala e preendi o dedão de todos, e falei: “agora eu quero que vocês escrevam, recortem, que vocês pintem, e tudo, mas com quatro dedos só” ...aí começaram a reclamar: “aí tia não dá, aí professora não consigo... aí isso, aí aquilo” ...e hoje [...] quando ele chega querem brincar com ele, conversar, todos querem que ele participe das coisas”.
<b>SUBTEMA: PERCEPÇÃO SOBRE O DESENVOLVIMENTO E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA</b>	
<b>DORA</b>	[...] “quando você é professora de Ensino Infantil ou Fundamental de crianças típicas por exemplo, é... você tem aquele retorno bacana né... que a criança aprende com mais facilidade e você diz: “OLHA QUE COISA BOA, QUE LEGAL!” ...aí você já fica superfeliz e motivado né, e a nossa criança (com deficiência) ela demora bem mais para aprender ou não aprende tudo aquilo que você espera que ela aprenda, mas é gratificante, porque o pouco... pela dificuldade que a gente vê nas crianças, O POUCO É MUITO PARA A GENTE!”.  [...] “o atendimento precoce... quanto mais estimulada, quanto mais cedo o problema for detectado, mais a criança vai se desenvolver... então, o atendimento e a descoberta da deficiência seja lá qual for, quanto mais cedo melhor para o desenvolvimento da criança”.
<b>ESTER</b>	[...] “a questão do desenvolvimento da fala, parte motora... nas atividades da vida diária, é... tem crianças assim como uma aluna que eu tenho [...] eu comecei a trabalhar ano passado com ela, e ela tinha várias dificuldades, até para engatinhar, eu comecei trabalhando primeiro a questão do movimento... ajudando ela [...] a postura, dando firmeza né... pra fortalecer, fazer exercícios, depois a estimulação da fala [...] hoje em

	<p>dia a gente percebe né... como ela está, já está falando algumas coisinhas... já está apresentando bastante evolução... e se ela não tivesse tido isso, eu não sei como estaria”.</p> <p>“O desfralde do Raul foi um processo, a gente respeitou o tempo dele... teve todo um trabalho [...] porque a questão do banheiro, a gente tem que respeitar cada criança, como ele tinha esse medo (de sentar na privada)... a gente teve que trabalhar pra ele perder esse medo... pra depois tirar a fralda, e agora ele está bem... vai no banheiro bem, assim, embora às vezes ele não se lembre de pedir, mas se o estagiário fala: “Raul vamos ao banheiro”, ele vai” [...]</p>
<b>SUBTEMA: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS</b>	
<b>DORA</b>	<p>[...] “eu trabalho muito com sucata, então, eu crio coisas para as crianças... dependendo do que eu vejo que a criança tem necessidade [...] eu procuro criar os materiais que eu acho que vai estimular bastante e vai fazer a diferença na aprendizagem da criança [...] olha esse aqui (mostra o material)... é um pote de sorvete com tampa, é sucata que iria para o lixo, eu fiz os furos e trabalho movimento de pinça, de pressão, força... e esse outro, é uma tampa de pizza, eu desenhei a divisão dos pedaços nela... coloquei esses números, colei as bolinhas pra indicar as quantidades... então, o dia que eu trabalhei isso com uma criança, ela entendeu perfeitamente as frações [...] e isso aqui olha (mostra outro material) não é uma coisa que você fala NOSSA!... mas para eles é importante” [...]</p> <p>[...] “o que mais dá resultado, é você esquecer as DIFICULDADES e focar mais nas HABILIDADES da criança [...] e principalmente no elogio das coisas boas, das qualidades [...] então, eu foco muito no elogio mesmo [...] reforço o comportamento bom, as coisas boas [...] você tem que dar um outro olhar, e autoestima para mim é TUDO!... se a criança tem autoestima ela VAI TER RESULTADOS BONSI!”.</p> <p>[...] “eu procuro saber o que ele (aluno) gosta, desde o que ele gosta de comer até das atividades que ele gosta de fazer na casa dele ou um brinquedo que ele gosta... se ele gosta de eletrônico e tal, então eu uso muito esse tipo de estratégia [...] porque a gente tem que ter isso bem trabalhado, diferenciado, é uma troca... NÃO É CHANTAGEM!... não é falar assim: “oh se você fizer a lição você vai ganhar o tablet com o joguinho que você gosta” ... NÃO! ...você tem que fazer uma troca [...] uma coisa assim que é legal... eu falo assim: “olha, como você fez tudo e fez muito bem... e você sabe que primeiro são as obrigações, então agora você tem o seu direito de jogar” ...então, é mais ou menos nesse sentido, e funciona!”.</p> <p>[...] “eu tinha uma criança que não se expressava, que não fazia gestos, não interagia, e aí... a gente foi fazendo um trabalho de sentar em roda, pra conversar, também em rodas de músicas... a gente sentava e cantava, então, ela era uma menina que não se expressava, aí ela começou a bater palmas, começou a ter a iniciativa de vir e abraçar,</p>

	porque ela não tinha isso, mas começou a ter esse contato” [...]
<b>ESTER</b>	<p>[...] “nós vamos trabalhar com jogos, com a parte escrita, dependendo da dificuldade de cada criança e do desenvolvimento dela [...] a questão da fala... eu trabalho atividades no espelho ou com jogos pra estimular a fala... a questão motora... trabalho com massinhas de modelar [...] também, circuito e brincadeiras com bola” [...]</p> <p>[...] “não dá para eu fazer atividade com ele (Raul) com muito material por perto, porque ele perde o foco na atividade, e vai dar atenção para outras coisas sabe, então eu organizo o material antes [...] ele é muito carinhoso, sorridente e gosta bastante de competição... é até engraçado, quando eu dou atividade para ele, eu falo: “Raul faz senão eu vou ganhar, vou fazer primeiro hein!” ...aí ele diz: “NÃO, NÃO eu que vou ganhar!” [...] no caso dele, ele gosta de competição, então você tem que estimular o lado competitivo dele... aí ele faz as atividades”.</p> <p>[...] “primeiro eu trabalhei com a tampa da privada fechada, então eu levava um brinquedo que ele gostava, sentava ele lá um pouquinho, brincava com ele, trazia de volta pra sala, e no outro dia fazia tudo de novo [...] e lá na sala regular também, a professora fazia o mesmo procedimento sabe” [...]</p> <p>[...] “teve um período que o comportamento dele (Raul) estava bastante alterado... eu tirei bastante coisa da linha de visão dele, pra que aquilo não atrapalhasse a atividade... foi o que aconteceu aqui olha (aponta para um canto da sala) ...eu tirei algumas coisas que eu percebi que estavam tirando a atenção dele, então, muitas coisas a gente vai aprendendo com o próprio aluno” [...]</p> <p>[...] “tem criança que pela questão do elogio, você chama, você elogia e a criança vai fazendo... você faz um toque (gesto de toque na mão) ...que ganhou alguma coisinha... às vezes, um abraço... então, eu tenho que estar trabalhando para conhecer a criança [...] eu uso estratégias conforme a idade de cada criança” [...]</p>

Fonte: elaboração própria.

### 3.2 Saberes docentes das professoras da sala comum

**Quadro 8** – Saberes docentes presentes nos relatos das professoras da sala comum

<b>SABERES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL</b>	
<b>SUBTEMA: ARTICULAÇÃO DO TRABALHO ENTRE AEE E SALA COMUM</b>	
<b>ELISA</b>	[...] “eu tive duas falas com ela (professora do AEE) foi no semestre que passou... ela veio aqui na escola [...] uma vez ela veio fazer uma entrevista, e aí depois na outra vez ela veio falar sobre ele (Matheus), aí

	nessa segunda vez que a gente achou melhor fazer o traçado (letras pontilhadas) com ele”.
<b>DIANA</b>	[...] “ela (professora do AEE) é uma excelente profissional, trabalha muito bem, e ela sempre passa pra gente os avanços do Raul... e sempre me procura pra tirar dúvidas e pra saber como ele está na sala de aula, pra gente fazer uma junção dos dois [...] a gente compartilha as atividades, às vezes trocamos mensagens e e-mail também”.
<b>SUBTEMA: TRABALHO COLABORATIVO</b>	
<b>ELISA</b>	[...] como ele estava com muita dificuldade [...] para fazer o traçado das letras, eu junto com a professora da sala de recursos (AEE) que ele frequenta, é... a gente entrou num acordo de fazer pontilhado para ele, então nós começamos fazer pontilhado [...] eu notei bastante diferença, essa semana mesmo, ele já escreveu o nome dele com a ficha, só olhando na ficha do nome dele, sozinho sabe [...] então eu acho que essa foi uma estratégia boa, porque ajudou no desenvolvimento da escrita dele”.
<b>SUBTEMA: PROFISSIONALIDADE DOCENTE</b>	
<b>ELISA</b>	[...] “agora não, mas no começo do ano eu tinha receio que ele (Matheus) machucasse outras crianças... e se machucasse também, porque teve um dia que ele começou a sangrar... porque se mordeu, e daí, fala... o que eu posso fazer? ...é complicada a situação... e aí tinha vez que eu tinha que tirar ele da sala, porque como vai deixar na sala, e as outras crianças? ...não tem como, então eu parava a aula... aí levava ele lá fora ia conversando e tal, só que assim, até que a mãe dele não chegasse ele não parava... e uma sala com 25 crianças como eu vou conseguir dar uma atenção individualizada para ele? ...é difícil... e ele exige muito da gente, porque toda hora ele está chamando atenção, toda hora ele quer conversar, toda hora ele quer contar assunto... então assim, eu como professora tento mediar a situação” [...]
<b>SUBTEMA: FORMAÇÃO CONTINUADA E PROFISSIONALIDADE DOCENTE</b>	
<b>DIANA</b>	[...] “mas assim, a gente busca conhecimento para poder trabalhar com eles, porque somente a formação inicial não é suficiente” [...]  [...] “aqui na sala eu tento ter um olhar além do que está visível, por exemplo, “ele (Raul) gosta muito de brincadeira... o papel em si ele não gosta muito, ele não gosta muito do registro... apesar de que, do começo do ano pra cá... no começo do ano ele não fazia registro nenhum, então assim, com a rotina do dia a dia, ir brincar lá fora com os colegas... por exemplo, brincar a brincadeira dos números, de uma joaninha que a gente fez... fazia a contagem das pintinhas, depois eles voltaram pra sala, aí ele (Raul) desenhou a joaninha, e isso mostrou para ele que teve sentido, entendeu a brincadeira, ele falava: “OLHA A JOANINHA, OS NÚMEROS”! ...então teve significado para ele, porque se for só a atividade no papel, é mais complicado também... e eu tendo esse tipo de visão, de atitude, eu consigo adaptar e deixar a atividade mais interessante” [...]

<b>SABERES DISCIPLINARES</b>	
<b>SUBTEMA: CONHECIMENTOS DISCIPLINARES PARA ATUAÇÃO DOCENTE COM PERSPECTIVA INCLUSIVA</b>	
<b>ELISA</b>	<p>[...] “ele (aluno Matheus) treme muito para escrever, ele força muito e acaba tremendo, acho que isso interfere na hora dele fazer o traçado da letra e escrever as palavras no caderno” [...]</p> <p>[...] eu soube um pouco mais sobre as deficiências pela primeira vez, nas disciplinas de Educação Especial e Inclusão na faculdade... eu tive um pouco de conhecimento, mas foi um semestre só, e foi pouco” [...]</p> <p>[...] o conhecimento que eu tive... algumas coisas que eu aprendi anteriormente, me ajudam, mas é como eu falo, acho que falta muito, porque tudo fica em cima do professor dentro da sala de aula” [...]</p>
<b>SUBTEMA: ESPECIFICIDADES DAS CRIANÇAS</b>	
<b>DIANA</b>	<p>[...] “a gente sabe pelo contexto familiar dele [...] que a mãe dele teve uma gestação conturbada... e desde que ele entrou aqui na escola, a gente veio observando as características... a mãe, quando ele nasceu não percebeu... devido a alguns fatores, a condição social... ela não percebeu que ele poderia ter uma deficiência” [...]</p> <p>[...] “porque assim, a gente percebia, dentro das atividades... a escola sabia que ele tinha alguma coisa, mas daí só quando passou no médico, fez os encaminhamentos, e foi diagnosticado com deficiência intelectual, quando ele fez o acompanhamento, mas foi a escola que deu a iniciativa, que incentivou a mãe procurar um médico”.</p> <p>[...] “ele foi diagnosticado no ano passado, ele tinha quatro anos, então é assim, é recente o laudo dele [...] mas esse fator também ajudou um pouco, porque a mãe levou ele (Raul) no médico, ela conseguiu ter outra opinião fora da escola, pra entender tudo e trabalhar em conjunto com a gente aqui na escola [...] agora ela leva ele (Raul) nos acompanhamentos, e eu converso com ela bastante, pra ficar por dentro desses assuntos mais específicos... procuro sempre compreender meu aluno de uma forma geral, assim eu tento passar um ensino melhor pra ele nas aulas” [...]</p> <p>[...] “mas são momentos assim, que a gente vê o começo quando eles chegam e o final quando eles saem... eu vejo um avanço, mesmo que seja mínimo, mas é um avanço” [...]</p>
<b>SABERES CURRICULARES</b>	
<b>SUBTEMA: PLANEJAMENTO E GESTÃO DO TRABALHO DOCENTE</b>	
<b>ELISA</b>	<p>[...] “a escola tem um planejamento anual, que nós fazemos em comum com toda equipe sabe... fica na secretaria esse plano gestor, mas não tem um planejamento específico para as crianças com deficiência, é no geral, para todas as crianças [...] acho que a professora dele (Matheus) tem lá na sala dela (sala de recursos) esse plano mais específico sabe,</p>

	porque nós já conversamos sobre isso”.
<b>DIANA</b>	<p>[...] “nós temos um planejamento anual, esse é da escola em geral, é feito em conjunto, com os pais, os gestores, os professores... toda a equipe”.</p> <p>[...] “como ele (Raul) tem o laudo, ele é acompanhado da estagiária, que é uma estudante de Psicologia, e, ela ajuda ele muito bem [...] eu que oriento ela (estagiária), até mesmo pra acompanhar as atividades... porque como a sala tem 29 crianças, eu tenho que circular pela sala toda, então eu oriento e ela faz certinho, e depois eu vou passando para ver se ele (Raul) fez... ajudo, acompanho ele também”.</p>
<b>SUBTEMA: PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS</b>	
<b>ELISA</b>	<p>[...] “o que a gente tem é assim... são alguns projetos que vem da secretaria que a gente tem que desenvolver, dentro de um período, então a escola toda tem que trabalhar esse projeto. Mas fora esses projetos, a gente fica livre para trabalhar o tema que quiser... tem o semanário das atividades também, e pode variar, tem projetos que podem durar um mês, tem projetos que podem durar uma semana, mas eu entrego o semanário toda semana”.</p> <p>[...] “nas atividades se ele (Matheus) não quer fazer, eu tento não forçar... no começo era mais, agora ele gosta de fazer, mas no começo ele não queria fazer ou queria fazer muito rápido pra ficar livre, então eu deixava ele fazer do jeito que ele conseguia [...] mas agora ele não tem mais esse problema não... agora ele gosta de fazer as atividades”.</p>
<b>DIANA</b>	<p>[...] “eu planejo também as atividades semanalmente, é um semanário, nele tem todas as atividades que serão dadas durante a semana, mas as atividades são iguais para todas as crianças, o que às vezes muda é a forma que eu vou dar, para o Raul por exemplo, dependendo da atividade eu penso num jeito que vai ser melhor para ele realizar”.</p> <p>[...] “nós temos a sala de material pedagógico, e dentro das atividades a gente solicita o que vai precisar [...] tem material pra sala em geral, eu falo material didático... lápis, tinta, cartolina, folha, agora... material específico, jogos... pra prática de sala não... não tenho... mas quando eu preciso, eu tento adaptar conforme a atividade e a necessidade da criança”.</p>
<b>SABERES EXPERIENCIAIS</b>	
<b>SUBTEMA: PERCEPÇÃO EM RELAÇÃO À INCLUSÃO</b>	
<b>ELISA</b>	<p>[...] “quando um professor vem para a sala comum e tem um aluno com algum tipo de deficiência... não é fácil, porque não tivemos uma preparação específica para isso sabe [...]</p> <p>[...] então quando a gente chega aqui na sala, dependendo da deficiência... não só pensando aqui no meu aluno com deficiência (Matheus) mas no geral, até em outros que eu já tive sabe... causa uma preocupação maior entende” [...]</p>

	<p>[...] “então, recursos materiais... brinquedos, eu tenho só alguns, material específico pra criança com deficiência eu não tenho nenhum, mas assim, o Matheus tem uma deficiência leve, então eu não vejo dificuldade nisso”.</p> <p>[...] “eu acho que a inclusão escolar da criança com deficiência é muito importante... no caso do Matheus por exemplo, eu acredito que esteja havendo inclusão sim, eu percebo que do começo do ano pra cá, ele já se desenvolveu bastante, ele faz as atividades com as crianças, mesmo tendo a deficiência nas mãos ele consegue fazer, faz do jeito dele, mas faz [...] ele interage muito com as crianças, tem dificuldade um pouco pra andar e correr né, e mesmo assim, ele vai junto pra todo lado, brinca, corre, e faz tudo junto com as crianças, então eu acho que ele está avançando bem, é importante ele estar na escola”.</p>
<b>SUBTEMA: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS</b>	
<b>ELISA</b>	[...] “uma estratégia que eu tenho é chamar ele (Matheus) pra ser o ajudante do ajudante do dia... porque ele queria ser o ajudante todos os dias e não tem como ser [...] aí eu uso essa estratégia, eu deixo pra ele não ficar triste e conseguir entender aos poucos que é um dia de cada criança... então eu vou explicando, conversando com ele”.
<b>DIANA</b>	<p>[...] “dependendo da atividade a gente faz uma adaptação, até mesmo durante a atividade a gente vai avaliando o que pode melhorar... “olha, desse jeito não funcionou, vamos tentar de outro jeito” ... aí é de acordo com as experiências do dia a dia”.</p> <p>[...] “eu uso muito a imagem, com o Raul... pra mostrar a referência, porque por mais que ele saiba... da borboleta por exemplo, ele conseguiu imaginar e desenhar, mas eu mostro pra ele, eu uso muito a referência do real”.</p>
<b>SUBTEMA: DESAFIOS NO TRABALHO</b>	
<b>ELISA</b>	“Olha... esse ano no começo foi muito difícil [...] a questão de comportamento sabe [...] qualquer coisa que incomodasse ele (Matheus) ou que a gente falasse NÃO!... que contrariasse ele, NOSSA!... ele fazia o maior escândalo, gritava, se batia, assim sabe (gestos se batendo) ... muito agressivo com ele mesmo e com os outros que estavam tentando ajudar ele também” [...]
<b>DIANA</b>	[...] “eu acho que é difícil, na hora dele passar para mim o que ele entendeu... a gente pergunta... vai através de perguntas, porque as perguntas são bem objetivas... então assim, na hora dele se expressar... é difícil para a gente saber se ele entendeu o que foi pedido para fazer na atividade, aí eu fico me questionando: “Será que ele entendeu mesmo?... Será que ele compreendeu o que eu pedi para fazer?” ... essa parte eu acho mais difícil”.
<b>SUBTEMA: PERCEPÇÃO SOBRE O DESENVOLVIMENTO E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA</b>	
<b>DIANA</b>	[...] “mesmo antes dele (Raul) ter um laudo... as professoras sempre fizeram um trabalho muito bom com ele... ele é uma criança que não

	falta... então, ele tem bastante interação, ele participa das rotinas, e tanto as crianças, quanto a professora, procuram colocar ele na rotina, então isso fez toda a diferença, é importante incluir sim, porque esse desenvolvimento começando na educação infantil, depois vai contribuir, e ele vai ganhar lá na frente”.
--	--

**Fonte:** elaboração própria.

Constatou-se tanto nos relatos das professoras do AEE quanto da sala comum, dados que exemplificam a presença de praticamente todos os saberes docentes que permeiam a atuação do professor. De acordo com Tardif (2014) os saberes se apresentam com características culturais e heterogêneas e são amplamente personalizados e situados na pessoa do professor. Assim como, questões de ordem pessoal, de abrangência social, que surgem e se desenvolvem dentro de uma temporalidade.

Nessa perspectiva e embasadas nos saberes docentes que orientam e condicionam a prática educativa (TARDIF, 2014), destacamos aspectos desses saberes, que podem potencializar o processo de inclusão das crianças com deficiência. Nesses destaques consideramos pontos comuns que aparecem nesses relatos e posteriormente, pontos específicos do AEE e da sala comum.

### **3.3 Pontos comuns relacionados aos saberes docentes: AEE e sala comum**

No que tange os Saberes da Formação Profissional, destaca-se como um dos pontos comuns entre AEE e sala comum o trabalho colaborativo, o qual na perspectiva inclusiva vem fortalecer as práticas pedagógicas. As professoras valorizam a participação dos estagiários nas atividades realizadas. A participação deles possibilita a troca de informações podendo beneficiar ambas as professoras (AEE e sala comum) e favorecer a articulação do trabalho realizado em prol da criança com deficiência.

O trabalho colaborativo é um facilitador que conduz a atuação das professoras. Para Mendes (2006) o trabalho colaborativo pode ser compreendido como uma parceria entre professores do ensino regular e da educação especial, trabalhando juntos em busca de objetivos comuns.

Santos, Makishima e Silva (2015) destacam em seus estudos que o trabalho colaborativo consiste em uma estratégia pedagógica em que o professor especialista

na Educação Especial e os professores da sala comum planejam de forma articulada, procedimentos para o atendimento das necessidades educacionais especiais do público-alvo da educação especial.

O trabalho colaborativo não se restringe em reunir um grupo de pessoas perante uma tarefa, é fundamental nesse trabalho promover o desenvolvimento de práticas pedagógicas, que contribuam para uma parceria de trabalho entre profissionais da educação especial e da educação comum, desencadeando estratégias e a preparação do plano de ação e intervenção da escola (SANTOS; MAKISHIMA; SILVA, 2015).

Para que o trabalho colaborativo entre os professores do AEE e da sala comum ocorra com sucesso os profissionais envolvidos precisam manter o diálogo constante, conhecer as necessidades e potencialidades da criança, somar suas responsabilidades quanto ao processo de ensino-aprendizagem, para que assim, consigam estabelecer objetivos comuns a serem alcançados como possibilitar o acesso e a flexibilização curricular, a avaliação diferenciada, a organização de metodologia e estratégias pedagógicas, de forma a atender às necessidades educacionais especiais e a inclusão escolar (SANTOS; MAKISHIMA; SILVA, 2015).

Considerando a perspectiva inclusiva, destaca-se a importância do trabalho colaborativo na formação de professores. Lago, Oliveira e Avelino (2012, p. 6) comentam que “o trabalho colaborativo na formação de professores é de fundamental importância, pois pressupõe uma nova concepção de educação, cuja marca é produzir e desenvolver atividades coletivamente”.

As autoras afirmam ainda que esta concepção é responsável por um novo sujeito o qual em formação estabelece relações horizontais, compartilha objetivos, se responsabiliza pela condução das ações, está envolvido em clima de apoio e confiança entre os profissionais (LAGO; OLIVEIRA; AVELINO, 2012).

Estabelecer conceitos que envolvem o trabalho colaborativo durante a formação enriquecem as práticas pedagógicas para a atuação docente, direcionadas para a criança com deficiência tanto no AEE, como na sala comum. Segundo Damiani (2008, p. 215) “ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem a não hierarquização, liderança compartilhada e corresponsabilidade pela condução das ações”.

No que se refere aos Saberes Curriculares, destaca-se também como ponto comum, o planejamento anual, o qual é realizado em conjunto entre as professoras, considerando as necessidades educacionais da criança, porém, além deste, existe no AEE o planejamento individual que também é de conhecimento das professoras da sala comum. Conforme os relatos obtidos, o Plano de Ensino Individualizado (PEI) é elaborado de acordo com as especificidades da criança:

*[...] “o planejamento individual que a gente fala que é o PEI (Plano de Ensino Individualizado) eu faço pra cada aluno, é uma coisa individual para o aluno dentro do que eu percebo que ele precisa, dentro da especificidade de cada criança... tanto que ele não é feito assim, de imediato, eu faço conforme é... eu estudo primeiro o aluno dentro das necessidades, mas esse plano (PEI) é dividido com a professora da sala regular” (DORA).*

*[...] “a escola tem o Plano Gestor... eu como professora tenho que fazer o plano do AEE, já fiz esse plano, já está no plano da escola, e tem o plano da sala de recursos... a gente trabalha com o plano individual, a cada bimestre a gente faz um plano por criança, que é essa pasta aqui (aponta para a pasta com o plano) [...] esse plano eu faço assim, em sintonia com a professora da sala regular” (ESTER).*

O Plano de Ensino Individualizado (PEI) é um documento desenvolvido com base nas diretrizes escolares e que tem como objetivo orientar o trabalho da escola nas prioridades a serem elencadas para seu aluno que necessita de adaptações curriculares. Está amparado na Legislação Federal (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394/96), que orienta o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas.

O PEI favorece uma nova dinâmica no processo de ensino-aprendizagem, podendo ser utilizado como uma estratégia para promover o desenvolvimento e a futura inserção social de alunos com deficiência (PLETSCH, 2009). É um relevante instrumento que possibilita redimensionar as práticas pedagógicas (CAMPOS; PLETSCH, 2014).

A proposta de inclusão escolar enfatiza a necessidade de práticas pedagógicas com estratégias diferenciadas para atender as crianças com deficiência. Essa forma de atendimento não se configura como privilégio em relação ao outro. No contexto escolar flexibilizar é promover acessibilidade para a criança seja nas condições de acesso físico ou curricular (FLORENTINO E MORI, 2016).

É necessário um currículo flexível para possibilitar à criança a aquisição da aprendizagem. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica assegura em seus termos que é preciso “[...] atender ao princípio da flexibilização, para que o acesso ao currículo seja adequado às condições dos discentes, respeitando seu caminhar próprio e favorecendo seu progresso escolar” (BRASIL, 2001, p.33).

Em relação aos aspectos curriculares, Correa (2007) salienta que a intervenção pedagógica direcionada para os alunos com deficiência, deve seguir um modelo, contendo três níveis de formulação; o primeiro nível é avaliar a situação real e prever como poderia ser uma proposta de adaptação curricular; o segundo nível é elencar quais são as necessidades educacionais das crianças, considerando o conhecimento prévio de cada uma, pois as informações levantadas direcionam para elaboração do PEI; o terceiro e último nível é a construção do PEI que favorece a intervenção pedagógica.

A construção do PEI envolve a equipe escolar, entretanto os professores, particularmente, têm responsabilidades específicas focalizadas no ato de planejar, acompanhar, avaliar e elaborar intencionalmente estratégias pedagógicas para favorecer a aprendizagem da criança (CORREA, 2007).

As professoras realizam o planejamento das atividades em comum participação e elaboram de acordo com as necessidades educacionais da criança. Além disso, as instituições dispõem para as professoras documentos/relatórios de acompanhamento, para anotar aspectos referentes ao desenvolvimento das crianças nas atividades. Essas anotações auxiliam o planejamento e a organização do trabalho com as crianças, particularmente, das crianças com deficiência.

Nas investigações de Mesquita (2017), a autora teve como objetivos, buscar pistas tanto nas pesquisas sobre currículo e inclusão, quanto nos documentos orientados e prescritivos da educação nacional, no que se refere a quais conteúdos têm constituído a escolarização de alunos com deficiência no contexto da inclusão, atentando para a sala regular e a sala de recursos multifuncionais a fim de tecer reflexões e apontamentos sobre esse processo.

De acordo com Mesquita (2017, p. 69), “precisamos considerar que a seleção de conteúdos a serem ensinados diz respeito ao que a escola espera dos alunos, como a escola percebe os alunos e que perfil pretende formar”. Considera-

se também, que esta seleção não é realizada de forma aleatória, mas sim marcada por intencionalidade e relação de poder.

Segundo Canário (2005) quando compreendemos a escola nas suas dimensões: forma, organização e instituição, a discussão em torno da escolarização de alunos com deficiência torna-se ainda mais complexa. No que tange os mecanismos internos, a escola produziu uma forma e uma organização que lhe concedeu “o quase monopólio da ação educativa” (CANÁRIO, 2005, p. 62).

Esse processo está relacionado a forma e organização escolar, as quais possibilitam para a criança o acesso ao conhecimento nela disponível. Assim, a estrutura curricular que envolve o aprendizado da criança com deficiência, precisa de disposição e ordem de elementos essenciais para favorecer a prática docente.

Etimologicamente currículo vem da palavra latina *scurrere* e refere-se a curso. Nesse sentido nos remete a ideia de curso a seguir, ou mais especificamente, curso a ser apresentado (GOODSON, 1995).

Mesquita (2017) ressalta que “a partir da etimologia da palavra currículo, torna-se fácil desprendê-lo de qualquer influência social, ficando o mesmo na dependência e definição de quem o elabora” (p. 71). As políticas curriculares vão além da intervenção administrativa, e tentam intervir direta e indiretamente na prática escolar mediante a elaboração de parâmetros e diretrizes que visam orientar o trabalho pedagógico.

No próximo item discutiremos pontos específicos relacionados aos saberes das professoras do AEE, que norteiam as práticas pedagógicas para atuação com as crianças com deficiência.

### **3.4 Pontos específicos referentes aos saberes das professoras do AEE**

No que se refere aos Saberes da Formação Profissional, constatou-se a seriedade e o comprometimento com que as professoras realizam o trabalho, porém, demonstraram em seus relatos terem dúvidas e inquietações em relação a atuação, levando-nos a refletir sobre o *Desenvolvimento Profissional Docente* (MARCELO, 2009).

Marcelo (2009) destaca o desenvolvimento profissional como um processo que se constrói à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e

consciência profissional. Ressalta a importância de cada professor construir no percurso da carreira docente sua identidade profissional.

A forma como os professores definem a si mesmos e aos outros está relacionada a identidade profissional de cada um. A preocupação de Dora e Ester de como agir em determinadas situações, buscando sempre alcançar suas metas pedagógicas, demonstram a responsabilidade e o compromisso que encaram a profissão (MARCELO, 2009).

Em relação ao desenvolvimento docente, Perrenoud (2000) traz dez domínios de competências reconhecidas como prioritárias na formação contínua de professores, que vem corroborar com a prática educativa. São elas: 1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2. Administrar a progressão das aprendizagens; 3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5. Trabalhar em equipe; 6. Participar da administração da escola; 7. Informar e envolver os pais; 8. Utilizar novas tecnologias; 9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10. Administrar sua própria formação contínua.

Para Perrenoud (1999), uma abordagem por competências demanda uma reconstrução completa dos dispositivos e dos processos de formação continuada. Entre os campos de competências o autor ressalta os quatro primeiros sendo mais centrados nos aspectos pedagógicos e didáticos, enquanto os demais referem-se sobretudo às relações entre adultos.

A competência é a capacidade de mobilizar conhecimentos a fim de se enfrentar uma determinada situação. De acordo com Perrenoud (1999, p. 30) “Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.)”.

Considerando a diversidade e a abrangência das especificidades existentes no AEE, as professoras relataram uma constante procura pela continuidade de formação, com intuito de favorecer a profissão docente. Também demonstraram uma preocupação quanto a suficiência do trabalho realizado para as crianças com deficiência:

*[...] “eu penso o que mais eu poderia fazer?... né, para estimular mais essa criança, eu fico pensando assim e sempre acho que ainda eu poderia fazer mais coisas” (DORA).*

*“Olha, sempre eu fico pensando... será que eu estou no caminho certo?... será que é isso? ... aí eu vou pesquisando, vou vendo os exemplos que têm, as experiências, vou conversando com algum colega que trabalha na área para tirar alguma dúvida e trocar experiências” (ESTER).*

Tais questões se referem a profissionalidade docente, diz respeito ao desempenho, valores e intenções que regem o processo de ensinar, e os objetivos que as professoras almejam desenvolver no exercício da profissão, traduzindo a forma de conceber e viver o trabalho concretamente (CONTRERAS, 2012).

Segundo Sacristán (1995) a profissionalidade docente ocorre da relação dialética entre os diferentes contextos práticos e os conhecimentos. Está relacionada a um tipo de desempenho e de conhecimento específico. Porém, segundo o autor, o conceito é passível de modificações de acordo com o momento histórico e a realidade social a ser legitimada pelo conhecimento escolar.

Contatou-se que Dora e Ester possuem saberes procedentes de suas trajetórias como docentes no AEE, que enriquecem o trabalho e potencializam o processo de inclusão da criança com deficiência, tanto na sala de aula comum como nas atividades da vida diária.

No que tange os Saberes Disciplinares, Dora destaca que no início e durante sua formação, obteve conhecimentos para atuação docente no AEE por meio da realização de cursos com disciplinas individuais e específicas, de acordo com a particularidade de cada deficiência.

Tardif (2014) explicita que os saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária, integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade. Esses saberes são denominados *saberes disciplinares*.

De acordo com Tardif (2014), os saberes disciplinares correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõem a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades sob a forma de disciplinas no interior de faculdades e de cursos distintos.

Ester compartilha seus conhecimentos com a professora da sala comum e com o estagiário, com o intuito de favorecer a prática pedagógica da professora, bem como, a participação da criança durante as atividades propostas.

Gauthier et al (2006) ressaltam que os saberes disciplinares são saberes produzidos por pesquisadores e cientistas envolvidos com estudos nas diferentes

áreas do conhecimento. Destacam ainda, que os professores não estão ligados ao processo de produção dos saberes disciplinares, mas devem extrair desses saberes aquilo que é importante ser ensinado. Os saberes advindos da formação inicial e contínua das professoras, amparam tanto o trabalho docente no AEE, como na sala comum.

Ambas as professoras apresentaram em seus discursos amplo conhecimento no que concerne as particularidades de cada criança, demonstrando que para ensinar algo para a criança é necessário conhecê-la e ter atenção com a especificidade existente, além de entender o assunto a ser ensinado.

Gauthier et al (2006) corroboram com essa discussão no que se refere ao conteúdo a ser trabalhado com as crianças. Para os autores, o professor que se aprofunda na matéria a ser ensinada, considerando sua estrutura, sua construção histórica, assim como, os métodos e técnicas, conseguem a princípio, apropriar-se desse conhecimento para em seguida aplicar ao seu ensino. Esse fator é o que diferencia o professor de outro com pouca familiaridade com determinado conteúdo objeto de seu ensino.

As professoras possuem saberes disciplinares adquiridos em sua formação (inicial e contínua) que favorecem o ensino no que diz respeito ao uso e manuseio de materiais adaptados, além de utilizar alternativas que contribuem para o desenvolvimento da comunicação e interação. Contudo, esse aprofundamento sobre a matéria a ser ensinada (GAUTHIER et al, 2006), abrange não somente as disciplinas em si, mas também, todo objeto utilizado para a aprendizagem da criança.

Identificou-se também aspectos dos Saberes Curriculares. Para Tardif (2014) os saberes curriculares se referem às diversas características que constituem a estruturação e apresentação de uma determinada área disciplinar. Como exemplo, o projeto educacional de um determinado curso, matéria ou disciplina, bem como, toda organização, planejamento e elaboração da proposta pedagógica e curricular, considerando a realização desses por toda a equipe escolar envolvida nesse processo.

Todavia, os relatos demonstram buscas incansáveis das professoras do AEE, no que se refere ao conteúdo a ser ensinado. As professoras utilizam estratégias que auxiliam a prática em sala de aula, por meio de recursos materiais

fornecidos pela instituição, além de, materiais pedagógicos confeccionados por elas, com intuito de promover a aprendizagem e a inclusão da criança com deficiência. Mesquita (2017) comenta que o currículo não pode ser entendido como algo estático, pronto e acabado, mas dinâmico e contínuo. Afirma ainda, que o currículo pode ser construído no e pelo contexto social.

No entanto, identificou-se pouca atenção da gestão escolar sobre uma perspectiva de trabalho coletivo para a inclusão. É necessária a compreensão de todos para a realização desse trabalho em conjunto, envolvendo toda a equipe escolar em parceria com as professoras.

Dutra e Griboski (2005) destacam a importância do significado das mudanças estruturais na escola para uma redefinição das concepções, atitudes e práticas para efetivação da educação inclusiva. O enfoque é na inclusão como um movimento de transformação, trazendo a gestão educacional como elemento dinâmico e impulsionador nesse processo. Para as autoras a inclusão significa a transformação do sistema educacional, de forma a organizar os recursos necessários para alcançar os objetivos e as metas para uma educação de qualidade para todos.

Dutra e Griboski (2005) comentam que a inclusão compreendida como movimento de transformação é um processo, e se fundamenta em três fatores:

O primeiro é a presença do aluno na escola enquanto sujeito de direito, estar na escola, junto aos demais colegas da sua faixa etária e na sua comunidade; o segundo é a participação, o relacionamento livre de preconceito e discriminação, em ambiente acessível para que realmente todos participem das atividades escolares, com um currículo aberto e flexível; o terceiro fator é a construção de conhecimentos, que significa o aluno estar na escola, participando, aprendendo e se desenvolvendo (DUTRA; GRIBOSKI, 2005, p. 12).

É necessário que a gestão escolar compreenda como parte do planejamento, a realização de um trabalho coletivo junto aos professores com intuito de apoiar as práticas pedagógicas para favorecer o desenvolvimento das crianças. Para que se garanta uma educação de qualidade para todos, “é preciso estabelecer um foco de gestão para a inclusão, que define a gestão pela perspectiva de eliminação da exclusão” (DUTRA E GRIBOSKI, 2005, p. 2). A gestão pressupõe um trabalho competente, e apresenta-se como um referencial mobilizador e responsável pela transformação dos sistemas educacionais no contexto inclusivo.

A escola possui função essencial na vida das crianças, tem um importante papel no desenvolvimento cultural, social, intelectual e físico dos escolares. Notamos que à escola são atribuídas inúmeras funções na vida do indivíduo, como responsável pela educação formal na promoção de valores sociais e culturais indispensáveis à formação do cidadão (NETO et al, 2018).

Luz e Sartori (2018) corroboram com essa perspectiva inclusiva, comentam que a inclusão escolar é mais do que adaptações no espaço físico. São necessárias transformações profundas na escola, incluindo metodologias, currículos e, principalmente, o envolvimento de todos que fazem parte dos processos inclusivos, em que o gestor é fundamental na execução das atividades desenvolvidas na escola.

Nesta abordagem, cabe à gestão escolar promover esses processos inclusivos, e intermediar o planejamento das ações pedagógicas que contemplem todas as modalidades de ensino que acontecem na escola (LUZ E SARTORI, 2018). Assim, entende-se que um ambiente escolar adequado ao ensino-aprendizagem exige de todos os integrantes da escola um trabalho coletivo, participativo e colaborativo, tendo no horizonte a implementação de estratégias e metodologias apropriadas para a criança com deficiência.

Constata-se nos dados, aspectos relacionados a prática pedagógica das professoras, os quais demandam adaptações que impactam diretamente na participação da criança nas atividades propostas.

Segundo Silva (2014), a adaptação curricular deve ser entendida como uma flexibilização do currículo escolar, na qual se pressupõe a existência da necessidade de alteração ou modificação no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, este deve ser considerado como referência na localização de possíveis ajustes em decorrência das necessidades especiais das crianças. As adaptações curriculares permitem criar condições físicas, ambientais, materiais e metodológicas para que a criança tenha um melhor desenvolvimento e aproveitamento nas atividades.

A proposta curricular deve levar em consideração as características e peculiaridades das crianças. Dessa forma, será possível fazer adaptações que atendam às necessidades educacionais especiais e favoreçam a aprendizagem, garantindo uma participação mais efetiva nas atividades escolares (ZANATO E GIMENEZ, 2017).

Para auxiliar essas crianças, podem ser necessárias adaptações nos materiais, objetivos, conteúdos, metodologia, temporalidade e avaliação. Assim sendo, “as adaptações curriculares realizam-se em três níveis: no âmbito do projeto pedagógico (currículo escolar); no currículo desenvolvido na sala de aula; e no nível individual” (ZANATO; GIMENEZ, 2017, p. 293).

Nessa perspectiva, os professores com apoio de toda equipe escolar, devem constantemente avaliar e revisar as adaptações partindo de medidas significativas, para favorecer a aprendizagem e a participação da criança com deficiência nas atividades e na interação junto aos seus pares.

No que tange os Saberes Experienciais, as professoras relataram diversos saberes que construíram ao longo da carreira, juntamente com aqueles diariamente fortalecidos pela vivência no cotidiano escolar, os quais fornecem a elas apoio para o ensino da criança com deficiência, considerando as diversas especificidades.

Segundo Tardif (2014) os próprios professores no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano, no conhecimento do seu meio e nas relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos. São saberes que contribuem para o trabalho docente e práticas pedagógicas. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2014, p. 39).

As professoras demonstram ter habilidades que envolvem os diversos saberes relacionados ao fazer do professor. Utilizam estratégias para favorecer o processo de inclusão escolar e a participação das crianças com deficiência nas atividades, tanto no AEE, como na sala comum. Dessa forma, as docentes no exercício de suas funções vivem situações concretas que exigem não somente habilidades, como também, capacidade de interpretar e improvisar a melhor estratégia diante do evento apresentado.

Conforme Tardif (2014), podemos considerar que os professores vivenciam frequentemente situações distintas, mas que guardam entre si certas proximidades que possibilitam transformar as estratégias que tiveram êxito em alternativas para solucionar episódios análogos e, assim, desenvolver um *habitus* específico a sua profissão.

Gauthier e seus colaboradores (2006) salientam a relevância dos saberes experienciais, no entanto, afirmam que esses saberes sozinhos não são suficientes para atender os desafios do trabalho docente. Os autores destacam que apesar da experiência ocupar um lugar importante na atividade pedagógica, esse saber experiencial não pode representar a totalidade do saber docente. Portanto, esse saber precisa ser norteado por um conhecimento anterior mais formal, o qual pode servir de apoio para compreender os episódios presentes, assim como, amparar situações novas (GAUTHIER et al, 2006).

Dora relatou situações em que as crianças sem deficiência, cada uma a seu modo, identificaram, fizeram relações e expressaram sentimentos quanto a deficiência física de uma das crianças que participa do AEE:

*[...] “eu tenho um aluno que vem aqui na sala [...] que não tem os dedos polegares, ele não tem nas duas mãos... e NOSSA SENHORA!... a criança olhava ele de um jeito diferente, de uma maneira assim... curiosa também né... aí ficavam falando: “o tia ele não tem dedão, professora ele não tem dedo”, e tal... aí eu tive que fazer um trabalho e foi maravilhoso, porque eu fui nas salas e expliquei: “olha, o (nome da criança) não tem os dedões, os polegares [...] e nós temos cinco dedos em cada mão e não fazemos um monte de coisa... e ele tem quatro dedos em cada mão e faz tudo”. Então eu peguei a fita crepe, fui lá na sala e prendi o dedão de todos e falei: “agora eu quero que vocês escrevam, recortem, que vocês pintem, e tudo, mas com quatro dedos só” ...aí começaram a reclamar: “aí tia não dá, aí professora não consigo... aí isso, aí aquilo” ...e hoje [...] quando ele chega querem brincar com ele, conversar, todos querem que ele participe das coisas” [...] (DORA)*

Essa estratégia utilizada pela professora foi inovadora e promoveu a interação e a participação da criança nas atividades propostas, e principalmente, a aceitação dele pelas outras crianças.

Souza (2019) se dedicou em seus estudos, à compreensão das concepções de crianças e adolescentes sem deficiência sobre quatro categorias tradicionalmente consideradas como deficiência física, deficiência visual, deficiência auditiva e deficiência intelectual, também buscou compreender as atitudes sociais desses participantes em relação à inclusão. Os participantes apresentaram como principais resultados, conceitos diversos de acordo com as diferentes categorias de deficiência.

Conforme explicita Souza (2019, p. 119) “eles apresentaram conceitos mais adequados da deficiência auditiva, em primeiro lugar; em segundo lugar, da

deficiência visual; em terceiro lugar da deficiência física e, por último, sobre a deficiência intelectual”.

Em estudos anteriores (SOUZA, 2010, 2014) o mesmo resultado foi encontrado, desse modo, a autora afirma que há uma tendência na compreensão desses conceitos, e que alguns tipos de deficiência são mais bem percebidos do que outros. Souza (2019) acredita que ainda assim, a maioria (se não todas) as crianças participantes do estudo souberam o que de fato é cada uma das categorias de deficiência, o que de fato acontece é que nem todas têm condições de se expressar de modo que demonstre a proximidade daquilo que pensa com o que se apresenta na realidade.

Constatou-se nos relatos de Dora que as crianças também conseguiram identificar a deficiência física. Magiati, Dockrell, Logotheti (2002), afirmam que as crianças, mesmo as menores, já conseguem perceber a deficiência.

Estratégias utilizadas por professores nos diferentes espaços que compõem o ambiente escolar, contribuem para mudanças de concepções e atitudes sociais das crianças em relação à inclusão.

A precariedade das relações sociais podem prejudicar as pessoas com deficiência, fazendo com que não desenvolvam importantes habilidades, assim como limitar suas interações afetivas, gerando consequências negativas, pois as crianças sem deficiência podem construir concepções equivocadas sobre as crianças com deficiência, perdendo oportunidades de construir relações e vivenciar novas experiências com a diversidade (VIEIRA, 2013).

Conceição e Souza (2018, p. 24) destacam que “as relações sociais a partir do convívio com as pessoas com deficiências, contribuem para experiências positivas com a diversidade e possibilitam o desenvolvimento da cooperação”. Afirmam ainda, que a deficiência analisada de forma social e cultural possibilita a compreensão das concepções dos sujeitos sobre as deficiências, considerando que esse conceito pode ser alterado e pode contribuir para as atitudes negativas ou positivas frente a pessoa com deficiência (CONCEIÇÃO; SOUZA, 2018).

Atitudes de professores diante de determinados eventos apresentados, favorecem a relação entre crianças com e sem deficiência na Educação Infantil. Silva (2018) ressalta benefícios advindos do convívio entre crianças com e sem deficiência. O autor identificou em salas de aula com turmas mistas, que as crianças

com deficiência se desenvolvem via imitação do comportamento das crianças com desenvolvimento típico. Aquelas sem deficiência aprendem a conviver com as diferenças, tornando-se pessoas mais abertas à diversidade (SILVA, 2018).

A Educação Infantil é uma etapa importante para o desenvolvimento de habilidades sociais e percepção de alteridade (SILVA, 2018), a mediação do professor é fundamental nesse processo para favorecer o aprendizado e a interação entre as crianças.

Dora e Ester não falam sobre dificuldades no trabalho docente, mas sim, consideram desafios a serem enfrentados. Aqui encontram-se pontos positivos e motivadores para o enfrentamento de diferentes situações que envolvem a prática pedagógica. Devido as necessidades das crianças as professoras improvisam recursos materiais para favorecer a inclusão e o desenvolvimento.

Utilizam estratégias pedagógicas como por exemplo, o elogio, para favorecer a autoestima e a aprendizagem da criança, assim como, o processo de inclusão escolar. Por meio do elogio elas reforçam o bom comportamento e as habilidades:

*[...] “o que mais dá resultado, é você esquecer as DIFICULDADES e focar mais nas HABILIDADES da criança [...] e principalmente no elogio das coisas boas, das qualidades [...] então eu foco muito no elogio mesmo [...] reforço o comportamento bom, as coisas boas [...] você tem que dar um outro olhar, e autoestima para mim é TUDO!... se a criança tem autoestima ela VAI TER RESULTADOS BONS!” (DORA).*

*[...] “tem criança que pela questão do elogio, você chama, você elogia e a criança vai fazendo... você faz um toque (gesto de toque na mão) ... que ganhou alguma coisinha... às vezes, um abraço... então, eu tenho que estar trabalhando para conhecer a criança [...] eu uso estratégias conforme a idade de cada criança” [...] (ESTER).*

Constata-se a intensa valorização do trabalho realizado com as crianças, pois as professoras têm a concepção de que cada uma tem seu tempo para aprender, sua forma de agir em determinada situação, entre outras particularidades que fazem delas sujeitos únicos, entretanto, não diferentes de sujeitos ditos “normais”.

Discutiremos a seguir pontos específicos referentes aos saberes docentes identificados nos relatos das professoras da sala comum.

### 3.5 Pontos específicos que envolvem os saberes das professoras da sala comum

No que se refere aos Saberes da Formação Profissional, destaca-se nas falas das professoras, que a formação inicial somente não lhes forneceu conhecimentos suficientes para amparar a prática docente, considerando as distintas especificidades que envolvem as crianças público-alvo da Educação Especial:

*[...] “eu soube um pouco mais sobre as deficiências pela primeira vez, nas disciplinas de Educação Especial e Inclusão na faculdade eu tive um pouco de conhecimento, mas foi um semestre só, e foi pouco” [...] (ELISA).*

*[...] “mas assim, a gente busca conhecimento para poder trabalhar com eles (criança com deficiência), porque somente a formação inicial não é suficiente” [...] (DIANA).*

A formação dos profissionais da educação é tarefa, sem dúvida, essencial para a melhoria do ensino e para o enfrentamento das diferentes situações que implicam esse processo. Marcelo (2009) ressalta que há tempos a formação inicial vem sendo alvo de múltiplas investigações e estudos (Cochran-Smith & Fries, 2005). O autor destaca a existência de grande insatisfação, tanto por parte das instâncias políticas como da classe docente em exercício, acerca da capacidade de resposta das atuais instituições de formação às necessidades da profissão docente.

Tais críticas referem-se à existência de uma organização burocratizada, na qual, teoria e prática são separadas, gerando uma excessiva fragmentação do conhecimento ensinado, esses fatores estão motivando pessoas a propor a redução temporal da formação inicial e o incremento da atenção dada ao período de inserção profissional dos professores (MARCELO, 2009).

Nóvoa (2019) traz grandes contribuições para os professores e sua formação num tempo de profundas transições na área da Educação. O autor propõe uma nova matriz para se pensar a formação de professores, as quais ao invés de listas intermináveis de conhecimentos ou de competências a adquirir pelos professores, a atenção se concentra no modo como construímos uma identidade

profissional, considerando assim, o modo como cada pessoa constrói o seu percurso no interior da profissão docente.

Para Nóvoa (2019), tornar-se uma pessoa para a atuação docente obriga a refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado. Desse modo, não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores. O autor afirma que:

[...] não se trata de convocar apenas as questões práticas ou a preparação profissional, no sentido técnico ou aplicado, mas de compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas etc.) (NÓVOA, 2019. p. 6).

As professoras demonstraram algumas incertezas quanto ao desenvolvimento do trabalho realizado no cotidiano escolar. Os diálogos e a colaboração das professoras do AEE tornam-se uma forma de contribuir para a formação das professoras da sala comum, pois as especificidades existentes no AEE são diversas, e as professoras têm distintos saberes e maneiras de desenvolver práticas pedagógicas em prol da criança com deficiência.

As literaturas indicam que o processo de aprendizagem do professor em seu percurso profissional recebe diferentes denominações. A formação continuada e o desenvolvimento profissional apresentam ideia de equivalência, no entanto, há autores que fazem diferenciações entre ambos e consideram a formação continuada um componente do desenvolvimento profissional.

Vaillant & Marcelo (2012) ressaltam que a formação inicial juntamente com as experiências dos professores adquiridas no percurso escolar, não são suficientes para se exercer a docência. Afirmam que o desenvolvimento profissional é indispensável para o trabalho do professor.

Para Formosinho (2009, p. 223) existem uma pluralidade de termos utilizados para explicitar essa realidade, a autora afirma que, “educação permanente, formação contínua, formação em serviço, reciclagem, aperfeiçoamento profissional e desenvolvimento de professores”, muitas vezes, são empregados como se fossem sinônimos.

De acordo com a autora o desenvolvimento profissional pode ser compreendido como:

Um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades (FORMOSINHO, 2009, p. 226).

As professoras buscam novos conhecimentos que favoreçam a atuação docente, assim como, a aprendizagem das crianças. Marin (1998, p.138) afirma que “o desenvolvimento profissional dos professores se baseia no pressuposto da educabilidade do ser humano, concebendo-o, portanto, em processo contínuo de desenvolvimento”. Ao longo de sua trajetória o professor vai se constituindo e aperfeiçoando a prática docente.

Segundo Tardif (2014) o saber profissional dos professores é uma amálgama de distintos saberes que provém de fontes diversas e são construídos, relacionados e mobilizados pelos docentes conforme as exigências de sua atividade profissional.

O trabalho docente requer do professor competências em criar situações de aprendizagem, nas quais, o professor precisa dominar conteúdos e teorias para ter a sua disposição uma metodologia adequada para cada situação, assim como, um conhecimento específico para poder conduzir esse processo (PERRENOUD, 2000). O professor precisa compreender e saber conduzir a heterogeneidade de aprendizagens na sala de aula, pois apesar do sistema de ensino homogeneizar as turmas, isso não ocorre na prática e compete ao professor administrar essas situações.

O desenvolvimento profissional e os processos de mudanças são variáveis intrinsecamente unidas. “O desenvolvimento profissional procura promover a mudança junto dos professores, para que estes possam crescer enquanto profissionais – e como pessoas” (MARCELO, 2009, p. 15).

Ainda no que se refere a atuação profissional, Elisa e Diana expressaram atenção em relação ao brincar como mediação das práticas pedagógicas. As professoras promovem a interação entre as crianças por meio de atividades lúdicas e consideram importante o brincar para o desenvolvimento integral das crianças nos aspectos físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo. Considerando que em todas as brincadeiras as crianças com deficiência participam, interagem e aprendem junto aos seus pares.

Através da brincadeira a criança consegue expressar seus sentimentos em relação ao mundo social. Durante os diálogos constatou-se a satisfação da professora Diana em relação a participação e a aprendizagem de Raul:

*[...] “ir brincar lá fora com os colegas... por exemplo, brincar a brincadeira dos números, de uma joaninha que a gente fez... fazia a contagem das pintinhas, depois eles voltaram para a sala, aí ele (Raul) desenhou a joaninha, e isso mostrou para ele que teve sentido, entendeu a brincadeira, ele falava: “OLHA A JOANINHA, OS NÚMEROS”! ...então teve significado para ele” [...] (DIANA).*

Por meio das atividades relacionadas com o ato de brincar, podemos inculcar nas crianças a noção que aprender pode ser divertido. As iniciativas lúdicas nas escolas potencializam a criatividade, e contribuem para o desenvolvimento intelectual dos alunos (BRASIL, 2017).

Brincar é uma importante forma de comunicação, por meio da brincadeira a criança pode reproduzir o seu cotidiano. Também favorece o processo de desenvolvimento, pois facilita a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade, estabelecendo desta forma uma relação estreita entre jogo e aprendizagem (BRASIL, 2017).

A brincadeira na Educação Infantil é fundamental, e está inserida na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo um dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança: 1. Conviver, 2. Brincar, 3. Participar. 4. Explorar, 5. Expressar e 6. Conhecer-se. Portanto, o ato de brincar por si só, engloba todos os outros direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança uma vez que, brincando a criança pode conhecer a si e aos outros, participa de situações diversificadas, convive e se expressa no decorrer das interações, ainda pode explorar o meio e os objetos que ali estiverem disponíveis durante a brincadeira (BRASIL, 2017).

Navarro e Prodócimo (2012) discutem em seus estudos, sobre a questão da mediação do brincar na escola, considerando as diferentes formas de mediação do professor, bem como, a influência dessas ações na qualidade do brincar das crianças. As autoras destacam que, “dentro da cultura da imobilização em que vivemos, perceber a importância do brincar na infância torna-se essencial, principalmente em instituições de Educação Infantil” (NAVARRO; PRODÓCIMO, 2012, p. 633).

A mediação não acontece apenas quando o professor interfere diretamente numa atividade, mas a sua presença, a organização do espaço, dos objetos e dos horários, são também exemplos de mediação que favorecerem o brincar das crianças. Navarro e Prodócimo (2012) salientam que:

A aprendizagem decorrente da brincadeira vem da experimentação que a atividade propicia. O professor pode possibilitar grande experimentação por parte das crianças. As maneiras de mediação que o professor pode utilizar no ambiente da educação infantil são muitas, basta que ele reconheça o valor dos objetos, do ambiente, da sua ajuda e orientação e, principalmente, da sua organização, para assim possibilitar uma qualidade no brincar de seus alunos (NAVARRO; PRODÓCIMO, 2012, p. 638).

O brincar é um dos principais pilares da Educação Infantil (BRASIL, 2017), assim sendo, considerando as relações que se estabelecem nessa ação, disponibilizar às crianças brinquedos e jogos não são suficientes. É fundamental organizar o cenário ludo educativo e estabelecer modalidades interativas que extraiam os melhores proveitos da brincadeira para o desenvolvimento cognitivo (PIMENTEL, 2007).

Vygotsky (1998), um dos representantes mais importantes da Psicologia Histórico-Cultural, partiu do princípio de que o sujeito se constitui nas relações com os outros, por meio de atividades caracteristicamente humanas, que são mediadas por ferramentas técnicas e semióticas. Assim, inferimos que a brincadeira entre as crianças, sobretudo no contexto da Educação Infantil, assume uma posição privilegiada para a análise do processo de constituição do sujeito, contrariando a visão tradicional de que o brincar é uma atividade natural de satisfação de instintos infantis.

A brincadeira possibilita aos integrantes, a expressão e apropriação do mundo das relações, das atividades e dos papéis dos adultos. A capacidade para representar, imaginar, planejar e apropriar-se de novos conhecimentos surgem nas crianças através do brincar (VYGOTSKY, 1998). Portanto, a criança durante as atividades lúdicas atua, mesmo que simbolicamente, em situações vividas pelos adultos, incentivando sentimentos distintos, novos conhecimentos, significados e atitudes.

Luz, Oliveira e Souza (2011) em seus estudos sobre o papel do brincar na Educação Infantil, tiveram como propósito mostrar qual é a função do brincar no desenvolvimento de uma criança em idade pré-escolar, analisando a importância e a

contribuição do ato de brincar no processo de aprender, no desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e na aquisição de novos conhecimentos.

No que tange os Saberes Curriculares, as professoras apresentaram discursos similares em relação ao planejamento do trabalho docente. O currículo e a proposta pedagógica das instituições pouco englobam questões relacionadas ao processo de ensino e inclusão das crianças com deficiência. Os documentos auxiliam as práticas pedagógicas das professoras de forma geral, mas desconsidera as particularidades e necessidades educacionais desse público.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, o currículo é o conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2010, p. 12).

Ainda, de acordo com as Diretrizes a proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar (BRASIL, 2010).

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso aos processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010).

O *Documento Subsidiário à Política de Inclusão* com relação à proposta pedagógica destaca a relevância das flexibilizações curriculares para promover adequações e viabilizar o processo de inclusão. Para que possam ser facilitadoras e não dificultadoras, as adequações curriculares necessitam ser pensadas a partir do contexto grupal em que se insere determinada criança (BRASIL, 2005).

Nessa perspectiva, Filidoro (2001, p. 112) afirma:

[...] as adaptações se referem a um contexto - e não me refiro à criança, mas ao particular ponto de encontro que ocorre dentro da aula em que

convergem a criança, sua história, o professor, sua experiência, a instituição escolar com suas regras, o plano curricular, as regulamentações estaduais, as expectativas dos pais, entre outros - então não é possível pensar em adaptações gerais para crianças em geral.

Assim, as adaptações curriculares devem ser pensadas a partir de cada situação particular e não como propostas universais válidas para qualquer contexto escolar. As adequações feitas pelo professor para um grupo específico de crianças, só são válidas para esse grupo e para esse momento (FILIDORO, 2001).

Nos relatos constatou-se que ambas as professoras elaboram estratégias para adequar atividades para as crianças, considerando as especificidades existentes, mas de forma significativa para todas.

No que se refere aos Saberes Experienciais, Elisa demonstra uma valorização da participação da criança e incentiva aspectos positivos de interação, considerando essa etapa escolar tão importante que é a Educação Infantil. A professora prioriza a participação da criança como estratégia de ensino:

*[...] “uma estratégia que eu tenho é chamar ele (Matheus) pra ser o ajudante do ajudante do dia... porque ele queria ser o ajudante todos os dias e não tem como ser [...] aí eu uso essa estratégia, eu deixo pra ele não ficar triste e conseguir entender aos poucos que é um dia de cada criança... então eu vou explicando, conversando com ele” (ELISA).*

A estratégia utilizada pela professora promove a interação dialógica estreitando a confiança entre as crianças, particularmente, da criança com deficiência, construindo conjuntamente o conhecimento. Assume a preocupação com o processo de pensamento da criança, ouvindo e aceitando as contribuições dadas por elas para valorizar a sua participação na rotina escolar.

Moreira (2015) em seus estudos investigou a concepção de ensino-aprendizagem docente, buscando identificar as estratégias de ensino que o professor reconhece como importantes a serem utilizadas com as crianças, para ampliar a visão e o conhecimento sobre o uso de estratégias, assim como, o aprimoramento do trabalho pedagógico. Salienta que “a relação professor-aluno é, ao mesmo tempo; ativa e reflexiva; emocional e criativa construída na relação dinâmica indivíduo-sociedade visando a formação integral dos alunos” (MOREIRA, 2015, p. 501).

Os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Esses saberes abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho. De acordo com Tardif (2014, p. 61) “para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar”.

Os saberes dos professores são plurais, pois trazem à tona no próprio exercício do trabalho conhecimentos e manifestações do “saber-fazer” e do “saber-ser” (TARDIF, 2014) bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente.

Gauthier e seus colaboradores (2006) também destacam a forma plural de compreender os saberes docentes e a relação existente entre eles. Os autores afirmam que é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório, o qual o professor se abastece para responder as exigências específicas de sua situação concreta de ensino. Assim, apresentam um conjunto de conhecimentos que fazem parte do “reservatório” de saberes dos professores, os quais consideram necessários para a ação docente, são eles: disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, experienciais, da ação pedagógica.

Os saberes da ação pedagógica podem direcionar o professor para a tomada de decisão na escola, de melhores estratégias e metodologias para sua atuação profissional considerando o contexto da sala de aula (GAUTHIER et al, 2006).

De acordo com Gauthier et al (2006) o saber da ação pedagógica é o saber experiencial testado por meio das pesquisas em educação. A partir do momento em que se pesquisa a prática pedagógica dos professores e se contextualiza de forma sistemática ou analítica, desse modo nasce o saber da ação pedagógica. No entanto, os autores reconhecem a dificuldade de definir quais são os saberes necessários para a atividade docente. Isso ocorre pela complexidade da profissão, pois o professor é antes de tudo um produtor de conhecimentos.

Ter conhecimento dos conteúdos da disciplina, ter talento para exercer a função, ter bom senso, seguir a intuição, ter experiência, e ter cultura não são

suficientes por si só para se determinar os saberes necessários para ser professor (GAUTHIER et al, 2006).

A profissão docente exige desse profissional uma gama de competências e saberes que ultrapassam a formação inicial e adentram o exercício da profissão. As competências e os saberes docentes apontados por Perrenoud (2000), Tardif (2014) e Gauthier et al (2006) são similares. Os autores ressaltam a importância dos saberes advindos da formação acadêmica e que esses se completam com os saberes procedentes da prática docente. Destaca-se também, os saberes experiências, sendo esses o núcleo central do saber docente, o qual o professor pode unir teoria e prática, e a partir daí construir novos conhecimentos.

Elisa e Diana possuem diferentes saberes que envolvem o trabalho docente. As experiências adquiridas no cotidiano escolar possibilitam a elas perceber as especificidades das crianças, dessa forma elaboram estratégias pedagógicas para adaptar as necessidades educacionais desse público:

*[...] “no caso do Matheus por exemplo [...] eu percebo que do começo do ano pra cá, ele já se desenvolveu bastante, ele faz as atividades com as crianças, mesmo tendo a deficiência nas mãos ele consegue fazer, faz do jeito dele, mas faz [...] ele interage muito com as crianças, tem dificuldade um pouco pra andar e correr né... e mesmo assim, ele vai junto pra todo lado, brinca, corre, e faz tudo junto com as crianças, então eu acho que ele está avançando bem, é importante ele estar na escola” (ELISA).*

*[...] “dependendo da atividade a gente faz uma adaptação, até mesmo durante a atividade a gente vai avaliando o que pode melhorar... olha, desse jeito não funcionou, vamos tentar de outro jeito ... aí é de acordo com as experiências do dia a dia [...] eu uso muito a imagem, com o Raul... pra mostrar a referência, porque por mais que ele saiba... da borboleta, por exemplo, ele consegue imaginar e desenhar, mas eu mostro pra ele, eu uso muito a referência do real” (DIANA).*

Para Tardif, Lessard e Lahaye (1991), as relações que o professor estabelece no trabalho docente e no ambiente escolar conduzem a entender os seus saberes. A partir das relações mediadas pelo trabalho o professor constrói seus princípios norteadores para o enfrentamento das situações cotidianas da atividade docente. Os autores defendem ainda, que é a experiência de trabalho que se constitui em fundamento do saber, pois os saberes experienciais são fruto da vivência cotidiana que alicerça a prática e as competências profissionais.

De acordo com Tardif et al (1991), os saberes experienciais:

Não se encontram sistematizados no quadro de doutrinas ou teorias: eles são saberes práticos (e não da prática: eles não se aplicam à prática para melhor conhecê-la, eles se integram a ela e são partes constituintes dela enquanto prática docente) [...] são a cultura docente em ação (TARDIF et al, 1991, p. 22).

Os saberes da experiência surgem como o núcleo essencial do saber docente na medida em que os professores transformam as relações de exterioridade, com os saberes disciplinares e curriculares em relações de interioridade com a prática desenvolvida em situações de ensino-aprendizagem.

Ainda no que se refere aos Saberes Experienciais, Diana relata entre os desafios enfrentados uma preocupação em relação a compreensão da criança para a realização da atividade proposta:

*[...] na hora dele se expressar é difícil para a gente saber se ele entendeu o que foi pedido para fazer na atividade, aí eu fico me questionando: “Será que ele entendeu mesmo?... Será que ele compreendeu o que eu pedi para fazer?” ... essa parte eu acho mais difícil” (DIANA).*

Esses aspectos indicam uma necessidade específica em relação às formas de avaliação escolar nessa fase da Educação Infantil.

Christofari e Baptista (2012) corroboraram com essa perspectiva. Os autores tiveram como objetivo de estudo analisar a avaliação da aprendizagem, considerando esta avaliação como um processo com foco na relação pedagógica. Discutiram as implicações que emergem como nexos entre um questionamento relativo à avaliação e a meta de escolarização de todas as crianças no ensino comum, inclusive aquelas com deficiência. A avaliação deve acompanhar o processo de ensino e aprendizagem com o objetivo de construir melhores estratégias para tal, considerando as singularidades das crianças (CHRISTOFARI; BAPTISTA, 2012).

Para avaliar é necessário conhecer a criança e procurar entender como ela pensa, para assim ter uma base de quais instrumentos; ferramentas; critérios, quais formas de uma maneira geral, podem gerar mais produção, agilidade, crescimento cognitivo e social (COVATTI; FISCHER, 2012).

Sobre essa questão Hoffmann (2005) declara que:

Conhecer e acompanhar, verdadeiramente, hipóteses, interesses, necessidades, ritmos de cada aluno é um grande desafio quando as turmas

são numerosas e o tempo do professor com eles é pequeno e fragmentado. Essa dificuldade dos professores, naturalmente, fortalece a permanência do ensino frontal, as aulas expositivas, as explicações ao grande grupo, aos testes finais.” (HOFFMANN, 2005, p. 43).

As professoras utilizam a comunicação para identificar possíveis dúvidas e favorecer a compreensão da criança, também para auxiliar o processo de avaliação da aprendizagem. As avaliações elaboradas a partir de objetivos e intenções claramente delineados são instrumentos significativos em termos de acompanhamento da construção do conhecimento (HOFFMANN, 2005).

A seguir apresenta-se os resultados e discussão das observações no cotidiano escolar, compostos por três temas, a saber: Tema 1: Organização do ambiente, das crianças, do tempo e dos materiais; Tema 2: Mediações pedagógicas para favorecer a interação e a comunicação da criança e; Tema 3: Atividades pedagógicas do AEE para favorecer a participação da criança com deficiência nas atividades da sala de aula comum.

### 3.6 Tema 1

#### ***Organização do ambiente, das crianças, do tempo e dos materiais***

Nas duas salas de aula comum observadas, tiveram ocorrências que indicaram aspectos de organização das práticas pedagógicas, as quais, se destacaram a organização do ambiente, das crianças, do tempo e dos materiais. A seguir estão organizados os contextos relativos ao tema 1, que indicaram ocorrência dessa organização nas aulas da professora Elisa.

**Quadro 9** – Descrições que indicam a presença do tema 1 (Elisa e Matheus)

Local e atividades observadas	Trechos selecionados	Ideias implícitas
Sala de aula comum. Atividade de escrita e pintura no caderno (Poema: Leilão de Jardim).	Elisa e as crianças organizam o ambiente e as carteiras formando um 'U' na sala. Elisa faz a leitura do poema Leilão de Jardim (cartaz pendurado na lousa) e mostra desenhos de flores, borboletas, caracol,	Organização do ambiente, das carteiras e dos materiais com a colaboração das crianças. Matheus participa dessa

<p>Nesta atividade a professora teve como objetivos incentivar a interação entre as crianças e a apropriação de conhecimentos sobre a natureza; despertar o interesse pela arte e por poemas; além de, promover a conscientização sobre a preservação da natureza.</p>	<p>passarinhos, sapo, cigarra, entre outros, para as crianças. Elisa escolhe um aluno para ser o ajudante do dia. Os materiais estão guardados dentro do armário. Ela chama o ajudante do dia para distribuir os materiais para as crianças. Matheus ouve chamar o amigo, se levanta, vai até a professora e diz: “Tia pode dar o caderno?” Elisa diz: “Mas hoje é a vez do seu amigo (nome da criança) ajudar”. Matheus sorri e diz: “Ah... pode tia?” Elisa sorri e diz: “Eu vou deixar só hoje hein!... por que você tem que esperar o seu dia de ser o ajudante está bom?”. Matheus sorri e vai até o armário pegar os materiais para distribuir.</p>	<p>organização.</p>
<p>Sala de aula comum. Atividade: batata quente (utilizando os nomes dos alunos).</p> <p>Nesta atividade a professora teve como objetivos incentivar nas crianças a agilidade, a percepção auditiva, o ritmo, a coordenação motora, além de, favorecer a interação entre as crianças por meio da brincadeira.</p> <p>A professora confeccionou as “chamadas”. Esse material é composto pelos nomes das crianças, impressos em papel sulfite, recortados e colados em tiras de papel cartão.</p>	<p>Elisa pede para as crianças se sentarem no chão formando uma roda. As crianças correm pela sala, então Elisa diz: “Eu vou contar até três para a roda estar feita... um, dois, três e já!”. As crianças se sentam no chão, e algumas fora do círculo. Elisa pergunta: “Isso é uma roda?” As crianças respondem: “É”. Elisa diz: “Eu não estou vendo uma roda!”. A professora chama os nomes das crianças que estão fora do círculo para se organizarem melhor. Matheus ajuda a professora, ele olha para a colega ao lado e diz: “Oh (nome da criança) senta certo... vira pra cá, VIRA PRA CÁ!”. Elisa coloca as “chamadas” (nomes das crianças) no chão, no centro do círculo.</p>	<p>Elisa oferece instruções orais e favorece a organização dos alunos no espaço físico. Matheus se comunica com um colega de maneira contextualizada em relação ao que a professora solicita.</p>

<p>Sala de aula comum. Atividade: colagem dos números no caderno (utilizando bolinhas de papel crepom).</p> <p>Nesta atividade a professora teve como objetivos favorecer a coordenação motora fina das crianças, a interação, a comunicação entre elas e o reconhecimento dos números.</p>	<p>Após a realização da atividade, Elisa vai até o armário e diz: “Agora eu vou chamar cada um de vocês para guardar os materiais, sem correria, cada um vem até aqui devagar tá bom” ... ela chama nome por nome.</p> <p>Eliza diz: “Matheus vem aqui guardar o seu material”.</p> <p>Matheus fecha o caderno, e cai no chão uma bolinha de papel crepom que ele tinha acabado de colar, ele diz: “AH NÃO!... CAIU TUDO!”.</p> <p>Elisa ouve e vai até ele, ela diz: “Não caiu tudo não oh (pega e mostra a bolinha de crepom) ... foi só uma que caiu, cola ela no caderno de novo, e depois você leva o caderno lá no armário e guarda certinho tá bom”.</p>	<p>Elisa incentiva as crianças guardarem e organizarem os materiais após a atividade e interage com Matheus.</p>
<p>Pátio. Atividade: Jogo da Alerta.</p> <p>Nesta atividade a professora teve como objetivos favorecer a coordenação motora, a velocidade, a força, a agilidade, a comunicação e a atenção das crianças.</p> <p>A “Alerta” é um jogo infantil que favorece na criança a coordenação motora, a velocidade, a força, a agilidade, entre outros (FELICIANO, 2016).</p>	<p>Elisa diz: “Crianças, hoje nós vamos brincar de alerta, formem um círculo em pé... nós vamos fazer uma brincadeira diferente, não vamos utilizar os nomes de vocês, eu vou passar falando um nome de fruta para cada um de vocês e esses serão seus “novos nomes” está bom”.</p> <p>As crianças formam o círculo, Elisa vai andando dentro do círculo e falando: “Você vai ser o morango, você o pêssego, você o abacaxi... quando chega na vez de Matheus Elisa diz: “Matheus olha aqui para a “pro”, você vai ser a pêra está bom!... e ela continua andando.</p> <p>Depois de um tempo Elisa volta até Matheus e pergunta: “Qual fruta você é mesmo Matheus?”</p> <p>Matheus diz: “o pêssego”.</p> <p>Elisa sorri e diz: “Não... você é a pêra”.</p> <p>E ela pergunta para as crianças: “Vocês estão lembrando dos nomes das frutas que eu falei?” ...</p> <p>As crianças respondem: “SIM!”</p> <p>Elisa diz: “Agora eu vou explicar a brincadeira, é assim oh... uma criança joga a bola para cima e</p>	<p>Organização das crianças e instruções orais coletivas e individuais para realização da atividade. Elisa reforça o nome da fruta para Matheus, para incentivá-lo a memorizar e lembrar no momento da brincadeira.</p>

	<p>grita o nome de uma fruta, tem que ser uma das frutas que eu falei para vocês está bom... enquanto isso as outras crianças correm... o amigo que foi chamado pelo nome da fruta tem que vir pegar a bola e gritar "ALERTA!"... as crianças que estavam correndo tem que parar, ficar como estátuas... quem estiver com a bola dá cinco passos e tenta acertar alguém, se acertar... essa criança vem jogar a bola e chamar outro nome, mas senão acertar, então a mesma criança que jogou vai jogar a bola e chamar outro nome de novo... na terceira tentativa se ela não acertar ninguém, aí terá que sair da brincadeira, entenderam?"</p>	
--	--	--

Fonte: elaboração própria.

A seguir estão organizados os contextos em que tiveram ocorrência do Tema 1: *Organização do ambiente, das crianças, do tempo e dos materiais*, observados nas aulas da professora Diana.

**Quadro 10** - Descrições que indicam a presença do tema 1 (Diana e Raul)

Local e atividades observadas	Trechos selecionados	Ideias implícitas
<p>Pátio. Atividade com números, bolas, bambolês e quantidades.</p> <p>Nesta atividade a professora teve como objetivos favorecer o movimento, a coordenação motora e a agilidade das crianças, além de, incentivar o reconhecimento dos números e das quantidades.</p>	<p>Diana diz: "Crianças, hoje nós vamos fazer uma atividade de quantidades e vocês terão que ter atenção!... eu vou explicar melhor para vocês, mas primeiro me ajudem a organizar o espaço... peguem os bambolês aqui comigo e distribuam todos no chão".</p> <p>Raul corre até a professora para pegar os bambolês. Ele e algumas crianças colocam os bambolês perto um do outro.</p> <p>Diana diz: "Crianças, assim oh... (demonstra como fazer) podem colocar os bambolês um pouco longe um do outro... faz um círculo, aqui nós temos bastante espaço!"</p> <p>As crianças organizam os</p>	<p>Diana incentiva a colaboração das crianças na organização do espaço físico e dos materiais. Presença de participação de Raul nessa organização.</p>

	<p>bambolês conforme o pedido da professora.</p> <p>Diana diz: “Eu vou deixar a caixa com bolinhas aqui no chão (no centro do círculo) ... e agora eu vou explicar pra vocês como será a atividade” [...]</p>	
<p>Sala de aula comum. Atividade com formas geométricas, cores, tamanhos, números e quantidades.</p> <p>Nesta atividade a professora teve como objetivos ensinar sobre as formas geométricas, além de, incentivar a criança a relacionar as cores com as quantidades e tamanhos.</p>	<p>Diana trouxe de sua casa uma caixa com tecido de TNT colorido, cortado em pedaços (pequeno, médio e grande), com desenhos de formas geométricas.</p> <p>A professora pede para as crianças sentarem-se em suas cadeiras formando um círculo na sala. A atividade foi realizada no chão, dentro do círculo formado.</p> <p>Diana colocou os pedaços de tecido de TNT no chão em sequência de cores, formas e tamanhos.</p> <p>Diana desenha as formas geométricas na lousa para auxiliar na atividade. Raul observa o desenho dela e tenta fazer alguns traços na lousa com o próprio dedo.</p> <p>Diana se aproxima de Raul e pergunta: “O que você está fazendo?”.</p> <p>Raul sorri e responde: “Desenho de bola!”.</p> <p>Diana diz: “Ah... você está desenhando o círculo, MUITO BEM!... você quer me ajudar?”</p> <p>Raul diz: “Quero!”.</p> <p>Diana diz: “Então faz com o giz oh... (entrega o giz para Raul) assim dá para ver melhor o desenho na lousa tá bom”.</p>	<p>Diana faz a seleção antecipada dos materiais. Raul participa da organização da atividade proposta, desenhando uma forma geométrica na lousa, a partir da mediação da professora.</p>
<p>Pátio. Atividade com circuito.</p> <p>Nesta atividade a professora teve como objetivos incentivar o desenvolvimento da coordenação motora das crianças;</p>	<p>Diana pede para a estagiária levar alguns pneus, corda, tapete, cones e o minhocão (túnel) para o pátio.</p> <p>Diana diz: “Crianças hoje nós vamos fazer atividade com circuito lá no pátio!”.</p> <p>A estagiária volta para a sala e ajuda Diana levar as crianças para</p>	<p>Organização das crianças e dos materiais. Presença de instruções orais coletivas, estratégias e apoio físico para oferecer modelo da atividade proposta. Mediação da</p>

<p>aprimorar movimentos como: pular, correr, andar, rastejar, equilibrar, entre outros, além de, favorecer a interação entre as crianças.</p>	<p>o pátio. No pátio Diana e a estagiária organizam as crianças para se sentarem no chão, uma ao lado da outra. Diana diz: “Crianças, olhem aqui para a professora, prestem atenção!... vocês terão que fazer essa sequência oh... pular dentro dos pneus, sair e passar pulando entre os cones, andar sobre a corda, virar cambalhota no tapete... e por fim, entrar no minhocão (túnel) e sair... até o final, somente quando vocês saírem, terão concluído a atividade, entenderam?”. Diana pergunta: “Raul você entendeu como é pra fazer?” Raul faz gesto afirmativo com a cabeça, se levanta e corre para os pneus para iniciar a atividade.</p>	<p>professora em relação à compreensão de Raul.</p>
---	--	---

**Fonte:** elaboração própria.

As professoras utilizaram diferentes formas de organização dos ambientes, do tempo, das crianças, além de possibilitar a distribuição dos materiais pelas próprias crianças. Nesse contexto as professoras valorizaram a colaboração das crianças na organização que antecedeu as atividades, assim como, na organização após as tarefas propostas.

A organização dos espaços para a realização das atividades no ambiente escolar, considerando as especificidades da Educação Infantil, torna-se um fator favorecedor para a ação pedagógica e contribui para o desenvolvimento infantil. Segundo Horn (2007) a organização do espaço se constitui em um parceiro pedagógico de excelência. Quanto mais rico e desafiador este espaço for, mais qualificadas serão as aprendizagens das crianças.

Para Matos (2015) o planejamento dos espaços para a realização das atividades pode ser flexível, e a criança deve expressar seus desejos quanto a organização deles, e principalmente com relação aos mobiliários. Reforça ainda, que é conveniente que os espaços e os mobiliários favoreçam o aprendizado das crianças, que sejam adequados à idade e estejam ao alcance delas.

O espaço escolar não se restringe às paredes da sala de aula. Os espaços na área externa também devem ser organizados de modo a contribuir para o ensino e aprendizagem das crianças. Horn (2007) salienta que os espaços externos são considerados prolongamentos dos espaços internos e precisam ser utilizados numa perspectiva pedagógica. No entanto, os espaços externos são equivocadamente pouco considerados na maioria das escolas de Educação Infantil. Assim, o que deveria ser uma extensão do espaço interno acaba não sendo valorizado como deveria (HORN, 2007).

Elisa e Diana forneceram instruções orais coletivas em todos os momentos de organização, assim como, para explicar as atividades. Além disso, conforme os trechos aqui expostos, as professoras reforçaram individualmente essas instruções para os alunos com deficiência, com intuito de auxiliar a criança de acordo com suas necessidades educacionais.

Compreendemos a importância das relações que se estabelecem na Educação Infantil, pois com o ingresso na vida escolar a criança amplia o seu conhecimento, e a grande novidade consiste na descoberta de quem “eu sou” e quem são “os outros” que passarão a se relacionar e a interagir. Ao interagir com os objetos e com os outros, a criança constrói relações e conhecimentos a respeito do mundo em que vive e aos poucos aprende a estabelecer relações de grupo.

As crianças participam do cenário que é proposto a elas e são as principais envolvidas no processo de interação. Adquirem aprendizagens significativas quando os ambientes são intencionalmente organizados, pois proporcionam uma melhor exploração dos materiais, dos espaços dispostos, entre outros. Entretanto, a seleção dos ambientes e a disposição dos espaços devem ser resultantes de uma atenta e documentada observação do educador, considerando as necessidades das crianças e as diferenças entre elas (HORN, 2007).

Elisa escolhe a cada dia uma criança para auxiliar na entrega dos materiais, essa criança é denominada por ela como: “o ajudante do dia”. Matheus tem dificuldade em aceitar a escolha da professora. Este fato também foi ressaltado pela professora e encontra-se exposto no quadro da entrevista. Deste modo, Elisa permite que Matheus ajude na entrega dos materiais junto com o amigo escolhido, mas reforça a ordem dada para ele. Constatou-se que a ação da professora é

intencional e ao passo que respeita o tempo da criança para compreender as regras, busca incentivá-lo a respeitar o próximo.

O trabalho docente provido de intencionalidade pedagógica é necessário tanto em aspectos de organização e planejamento das aulas, como de mediação entre o professor e a criança. De acordo com Negri (2008) podemos entender a intencionalidade pedagógica como sendo toda ação consciente, planejada e executada pelo professor, acomodada dentro do cenário pedagógico, determinado como espaço relacional, dos que ensinam e dos que aprendem.

A intencionalidade pedagógica pode ser utilizada como uma estratégia de ensino e vai além do "ritual" de planejamento de conteúdos, incide principalmente na postura do professor que busca o tempo todo um diálogo franco, elucidativo, formativo e proativo com as crianças (NEGRI, 2008).

Segundo Lustosa e Melo (2018), o desenvolvimento da ação docente envolve todo o processo de elaboração, organização, sistematização e intencionalidade envolvendo aspectos atitudinais e procedimentais. É preciso refletir sobre a organização do ambiente social de aprendizagem, espaço, tempo e interações para desenvolver práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem da criança e atenda à diversidade.

No exemplo da atividade do circuito, o local escolhido e a organização do espaço foram adequados para o desenvolvimento da atividade. Diana ofereceu instruções e apoio físico para demonstrar para as crianças como realizar a atividade proposta. A cada obstáculo percorrido a professora apresentou modelo e explicações que favoreceram a compreensão por parte das crianças.

Em relação a essa organização Horn (2007) destaca que não existe uma "receita" ou regra única. Entretanto, é importante considerar que para as crianças menores os espaços deverão ser mais amplos, os objetos e materiais maiores e os desafios motores mais instigantes. Ressalta ainda que, na medida em que crescem elas estabelecem novas e cada vez mais complexas relações, fruto de importantes modificações e conquistas no plano afetivo, motor, mental e social. Os espaços destinados as crianças também deverão modificar-se, a fim de proporcionar-lhes condições e situações que venham ao encontro de suas necessidades (HORN, 2007).

Segundo Guero et al (2013), o ato de busca, de troca, de interação e apropriação recebe o nome de educação. As autoras ressaltam que, a educação não existe por si, mas sim, uma ação conjunta entre as pessoas que cooperam, comunicam-se e vivenciam saberes. O ser humano nasceu para aprender, descobrir e apropriar-se de todos os conhecimentos, desde os mais simples até os mais complexos, e é isso que lhe garante a sobrevivência e a integração na sociedade como ser participativo, crítico e criativo (GUERO et al, 2013).

O desenvolvimento e a aprendizagem humana dependem fundamentalmente, do meio em que estão inseridos. Diante dessa lógica, as oportunidades que o educador pode oferecer constituem o diferencial qualitativo no desenvolvimento da criança (GUERO et al, 2013).

Em um dos trechos aqui expostos, Diana possibilitou a participação das crianças na organização dos materiais e do espaço físico no pátio da escola para a realização da atividade proposta. A intencionalidade pedagógica que envolve as ações da professora norteia suas práticas tanto no espaço interno, como nos espaços externos. Para Lustosa e Melo (2018) é justamente no planejamento das atividades que qualificamos a prática pedagógica preche de intencionalidade.

As autoras ressaltam que, a prática empreendida nesse espaço envolve o coletivo, sendo influenciada por valores e regras que compõem uma normatividade institucional, em certa medida, comuns ao sistema educacional. No entanto, devemos considerar que a organização desses espaços recebe também, as impressões individuais de cada docente e se reflete nas escolhas que faz quanto à sequência metodológica, ritmos e durações das atividades desenvolvidas, enfim, circunda um conjunto de experiências próprias de quem executa a ação (LUSTOSA E MELO, 2018).

### **3.7 Tema 2**

#### ***Mediações pedagógicas para favorecer a interação e a comunicação da criança***

Esse tema teve ocorrência nas duas salas de aula comum observadas, embora houvesse variações entre as atividades propostas pelas professoras participantes. A seguir estão organizados os contextos que indicaram a presença do tema 2, observados nas aulas da professora Elisa.

**Quadro 11** - Descrições que indicam a presença do tema 2 (Elisa e Matheus)

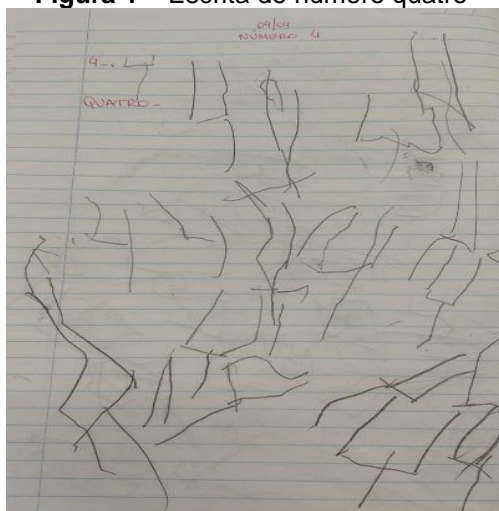
Local e atividades observadas	Trechos selecionados	Ideias implícitas
<p>Sala de aula comum. Atividade: batata quente (utilizando os nomes dos alunos).</p> <p>Nesta atividade a professora teve como objetivos incentivar nas crianças a agilidade, a percepção auditiva, o ritmo, a coordenação motora, além de, favorecer a interação entre as crianças por meio da brincadeira.</p> <p>A professora confeccionou as “chamadas”. Nesse material contém os nomes das crianças, impressos em papel sulfite, recortados e colados em tiras de papel cartão.</p>	<p>Elisa diz: “Hoje a atividade é bem legal crianças, é a brincadeira da batata quente”.</p> <p>Elisa pede para as crianças se sentarem no chão, formando um círculo. E coloca as “chamadas” (nomes das crianças) no chão da sala, dentro do círculo.</p> <p>Elisa diz: “Vou chamar uma criança aqui para cantar, vocês prestem atenção!... vai passando a batata e quando falar queimou... a criança que estiver com a batata nas mãos, terá que encontrar o nome no centro do círculo e escrever na lousa”.</p> <p>A criança começa a cantar: “Batata quente, quente, quente, quente, quente, QUEIMOU!!!”</p> <p>Matheus foi “queimado”.</p> <p>Elisa diz: “Queimou o Matheus... pega o seu nome e vai escrever na lousa”.</p> <p>Matheus observa os nomes no chão e encontra o seu. Ele escreve o nome na lousa com letras pequenas e espaçadas, e entrega a ficha com o nome para professora.</p> <p>Elisa diz: “Você é quem vai cantar agora Matheus, pode começar... BEM ALTO HEIN!” [...]</p>	<p>Elisa favorece a interação entre as crianças, oferece modelo para a escrita dos nomes e faz uso de instruções orais coletivas e individuais. Matheus participa da atividade.</p>
<p>Sala de aula comum. Atividade: pintura e colagem dos números.</p> <p>Nesta atividade a professora teve como objetivos incentivar nas crianças a formação do conceito de número; identificar e</p>	<p>Elisa entrega uma folha com desenhos e números para as crianças.</p> <p>Elisa diz: “Crianças vou entregar um pouco de lápis de cor em cada mesa, vocês compartilhem com os amigos... podem pintar os desenhos e os números, depois nós vamos cortar e colar no caderno”.</p> <p>Matheus pinta o desenho de várias cores e pergunta para a pesquisadora: “Assim fica mais</p>	<p>Elisa valoriza o uso coletivo de materiais, favorece a interação entre as crianças, faz uso de instruções orais coletivas e individuais, e intervém nos momentos de uso de material cortante (uso da tesoura).</p>

<p>pintar os numerais, além de, favorecer a interação entre as crianças.</p>	<p>bonito tia?”. Ela responde: “SIM... colorido eu acho mais bonito!”. Elisa diz: “Vou passar entregando a tesoura pra vocês cortarem o desenho e colar no caderno”. A professora entrega a tesoura para Matheus e diz: “Você vai cortar os quadradinhos com os números Matheus, cuidado com a mão hein!” Matheus sorri e diz para o amigo ao lado: “É pra cortar o cabelo (risos)?” O amigo responde: “Não né oh... corta o papel aqui (começa ajudar). Matheus diz: “DEIXA, eu sei... (começa a cortar)”. Elisa vai até a carteira de Matheus, explica para ele como usar a tesoura e o auxilia para cortar o papel.</p>	
<p>Pátio. Atividade: jogo da alerta.</p> <p>Nesta atividade a professora teve como objetivos favorecer a coordenação motora, a velocidade, a força, a agilidade, a comunicação e a atenção das crianças.</p>	<p>Elisa diz: “CRIANÇAS, ATENÇÃO!... vocês lembram do nome da fruta que eu dei para cada um né... porque eu vou gritar o nome da fruta e jogar a bola bem alto, todos vão correr, só a fruta (criança) que eu falar tem que vir aqui pegar a bola e gritar alerta...”. Elisa começa o jogo, ela diz: “MORANGO!”. A criança (morango) corre, pega a bola e grita: “ALERTA!”. Todas as crianças param de correr. A criança (morango) acerta a bola em Matheus e Elisa diz: “Acertou o Matheus... agora você joga a bola e fala o nome de uma fruta. Crianças voltem formar a roda que o Matheus vai jogar”. Matheus joga a bola para o alto e grita: “BANANA!”. A criança chamada pega a bola e não fala alerta. As outras crianças correram para longe. Elisa sorri e pergunta: “Você não vai falar alerta?”.</p>	<p>Elisa valoriza a brincadeira, interage com os alunos e favorece a atividade em grupo, com foco para a comunicação, atenção, e coordenação motora das crianças.</p>

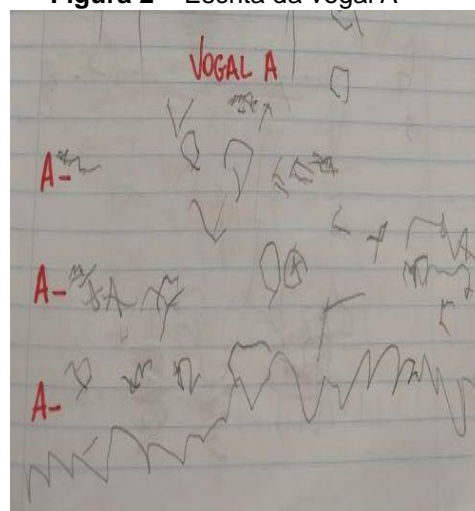
	A criança diz: “ALERTA!”. E todas as crianças param de correr.	
Sala de aula comum. Atividade: colagem dos números no caderno (utilizando bolinhas de papel crepom).  Nesta atividade a professora teve como objetivos favorecer o trabalho em conjunto entre as crianças, a interação e a comunicação entre elas, além de, incentivar o reconhecimento dos números.	Matheus aperta o papel crepom para fazer as bolinhas e colar no caderno. Elisa diz: “Um amigo pode ajudar o outro na atividade, vocês apertam as bolinhas e depois podem dividir pra colar no caderno tá bom”. Matheus diz para o amigo ao lado: “Você ajuda apertar?”. O amigo não responde e pega uma tira de papel crepom. Matheus diz: “NÃO... esse é meu!”. O amigo diz: “Eu vou apertar pra você”. Matheus diz: “TÁ”. O amigo diz: “A tia mandou dividir Matheus!”. Elisa ouve e fala: “Matheus, tem que dividir o material e fazer junto com o amigo... assim um aprende com o outro”.	Elisa incentiva a troca de experiências e favorece a comunicação e a interação entre as crianças.

**Fonte:** elaboração própria.

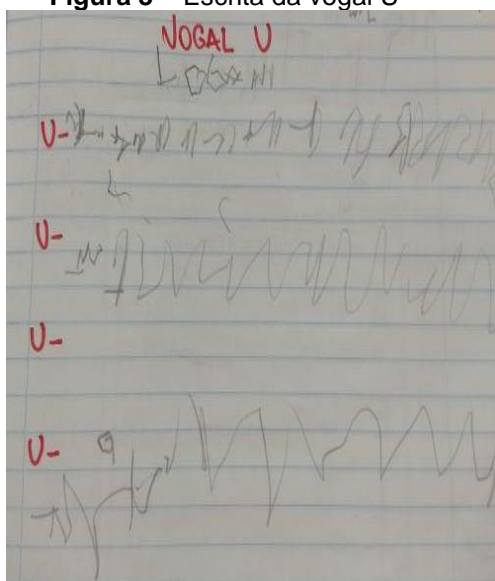
Conforme destacamos no item de método, no momento das observações, as metas pedagógicas das professoras eram melhorar o comportamento, a aceitação das regras, a socialização com os colegas da sala e com a própria professora, bem como, desenvolver as habilidades motoras (fina e global) de Matheus. Havia uma preocupação com a escrita de números, de letras e de frases curtas e, as atividades, portanto, tinham o intuito de incentivar a coordenação para a escrita, pois a criança escrevia os números e as letras grandes e fora das linhas do caderno, também em alguns momentos desenhava garatujas simbolizando o que foi pedido. Foram até disponibilizados alguns exemplos, os quais apresentamos a seguir.

**Figura 1 – Escrita do número quatro**

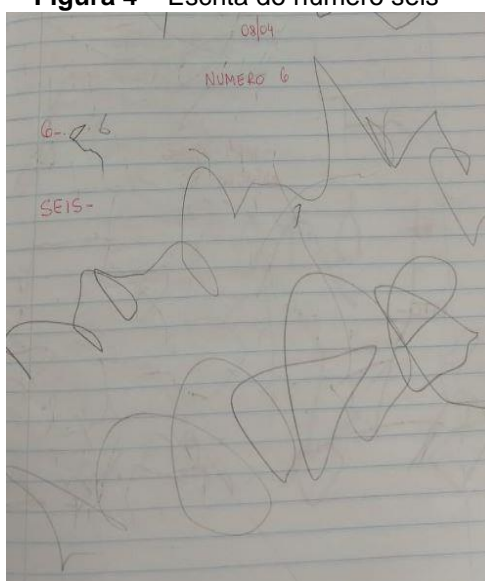
Fonte: foto do caderno de Matheus tirada pela pesquisadora.

**Figura 2 – Escrita da vogal A**

Fonte: foto do caderno de Matheus tirada pela pesquisadora.

**Figura 3 – Escrita da vogal U**

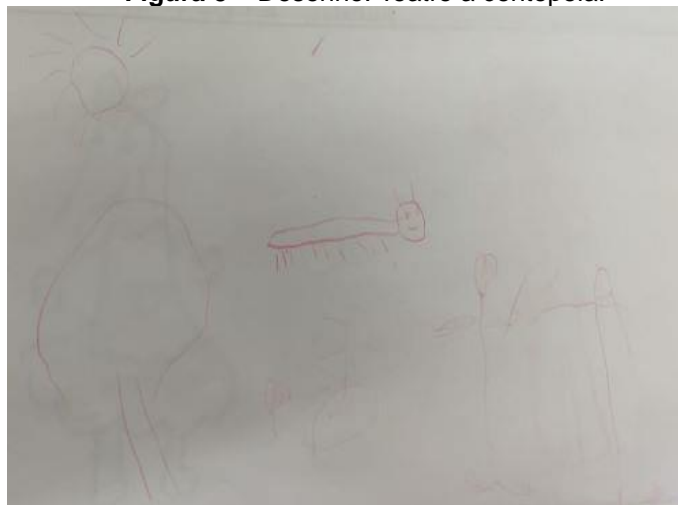
Fonte: foto do caderno de Matheus tirada pela pesquisadora.

**Figura 4 – Escrita do número seis**

Fonte: foto do caderno de Matheus tirada pela pesquisadora.

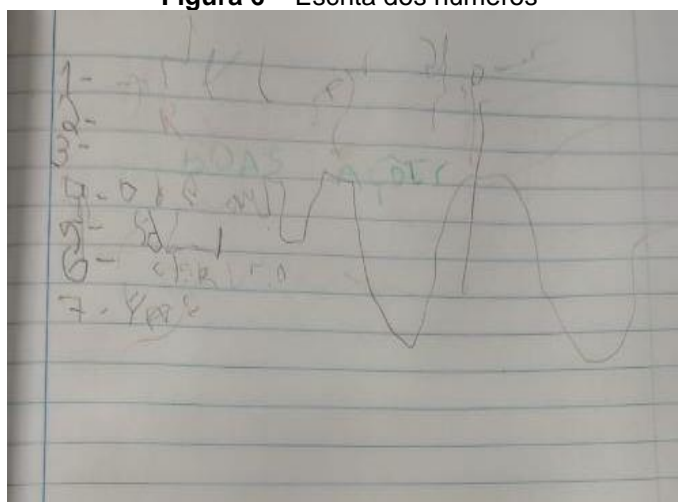
As professoras (sala comum e AEE) de Raul, no início do ano, antes da coleta, trabalharam com atividades para incentivar a comunicação e a linguagem da criança, também para desenvolver desenhos, escrever e manusear objetos, como: lápis, uso de canetas coloridas, tinta, entre outros. Raul desenhava garatujas com linhas fracas, quase invisível no papel, conforme exemplos a seguir:

**Figura 5** – Desenho: Teatro a centopeia.



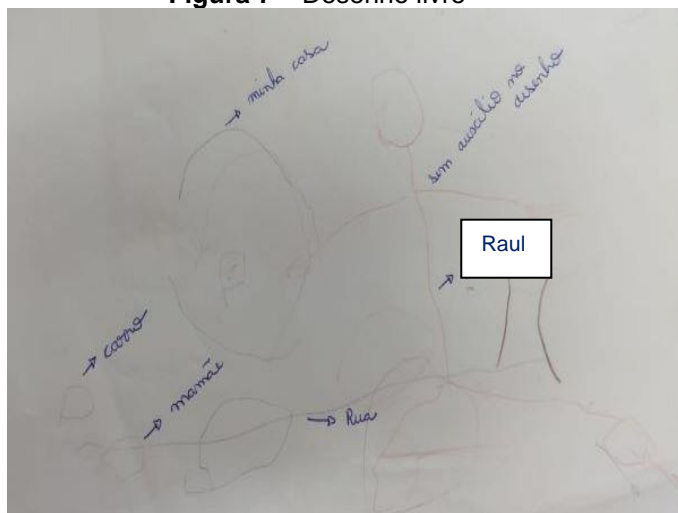
Fonte: foto do caderno de Raul tirada pela pesquisadora.

**Figura 6** – Escrita dos números



Fonte: foto do caderno de Raul tirada pela pesquisadora.

**Figura 7** – Desenho livre



Fonte: foto do caderno de Raul tirada pela pesquisadora.

Contextos relacionados ao Tema 2: *Mediações pedagógicas para favorecer a interação e a comunicação da criança*, também foram observados nas aulas da professora Diana.

**Quadro 12** - Descrições que indicam a presença do tema 2 (Diana e Raul)

Local e atividades observadas	Trechos selecionados	Ideias implícitas
<p>Sala de aula comum. Identificando as cores, os tamanhos e as quantidades.</p> <p>Nesta atividade a professora teve como objetivos incentivar a criança a identificar as cores, as quantidades e os tamanhos (pequeno, médio e grande), além de, favorecer a interação a comunicação das crianças.</p>	<p>Diana separou no chão da sala recortes de tecido (pequeno, médio e grande), de cores azul, verde, vermelho e amarelo.</p> <p>Diana diz: “Crianças qual cor tem mais recortes?”</p> <p>As crianças respondem: “AMARELO!”.</p> <p>Diana chama uma criança para pegar o menor pedaço de tecido azul, em seguida chama o Raul.</p> <p>Ela diz: “Agora é a vez do Raul... vem Raul... mostra para mim o vermelho”.</p> <p>Raul pega o pedaço de tecido vermelho do chão e mostra para a professora.</p> <p>Diana diz: “ISSO, certinho... agora pega o tecido vermelho grande”.</p> <p>Raul sorri e diz: “AQUI... ACHEI!”</p> <p>Diana diz: “MUITO BEM!... agora Raul, coloca o grande aqui (no chão) e pega o vermelho pequeno... eu quero o pequeno agora”.</p> <p>Raul encontra o tecido e pergunta para professora: “Esse?”.</p> <p>Ela responde: “É esse mesmo, parabéns!”.</p>	<p>Diana utiliza instruções orais coletivas e individuais, além de, recursos materiais para favorecer a interação e a comunicação das crianças.</p>
<p>Sala de aula comum. Atividade: desenho e pintura da borboleta.</p> <p>Nesta atividade a professora contou uma história que continham borboletas coloridas, mostrou os desenhos do livro e depois pediu para</p>	<p>Diana diz: “Raul, oh... vem aqui... senta aqui com seus amigos pra fazer a atividade (mesa para quatro crianças)”.</p> <p>Raul se senta no chão da sala.</p> <p>Diana reforça: “Vem Raul, no chão não... como você vai pintar bonito... no chão não dá, seu lugar é aqui oh (mostra a cadeira junto à mesa) com seus amigos, vem!”.</p> <p>Raul se levanta do chão e vai se sentar junto com os amigos.</p>	<p>Diana incentiva a participação e o sentimento de pertencimento ao grupo, utilizando estratégias de comunicação que favorecem a realização da atividade em grupo.</p>

<p>cada criança desenhar uma borboleta.</p> <p>A professora teve como objetivos favorecer o trabalho realizado em grupos entre as crianças, além de, incentivar na criança o desenvolvimento da arte e da criatividade.</p>	<p>Diana entrega uma cesta com lápis de cor para cada grupo e diz: “Crianças, aqui nessa cesta tem lápis de cor, vocês vão usar juntos... divide com o amigo tá bom”.</p> <p>Raul pega a cor azul e começa a desenhar uma borboleta.</p> <p>Uma das crianças diz: “Pinta de vermelho Raul, é bonito!... o meu está ficando lindo oh... (mostra o desenho)”.</p> <p>Raul olha para o desenho do amigo e troca de cor, ele pega o vermelho e continua desenhando.</p>	
<p>Sala de aula comum. Atividade: desenho da boneca Emília.</p> <p>Nesta atividade a professora teve como objetivos incentivar na criança a autonomia, a comunicação e a criatividade, e destacar por meio do desenho a personagem Emília da obra de Monteiro Lobato, contida na literatura infantil: <i>Sítio do Pica Pau Amarelo</i>.</p>	<p>Diana entrega os cadernos e diz: “Crianças hoje nós vamos desenhar a boneca Emília”.</p> <p>Diana vai até Raul e diz: “Faz o círculo... a cabeça da boneca...”.</p> <p>Raul olha para o caderno. Diana diz: “Pega o lápis preto... pega a cor preta Raul”.</p> <p>Raul pega o lápis e faz o desenho da cabeça.</p> <p>Diana diz: “Agora... faz o pescoço”. Raul desenha uma linha grande (pescoço) embaixo do círculo (cabeça da Emília).</p> <p>Diana diz: “Faz os braços agora”.</p> <p>Raul desenha uma linha de cada lado com uma bolinha no fim.</p> <p>Diana aponta para o fim do desenho e pergunta: “O que precisa fazer aqui Raul?”.</p> <p>Raul responde: “O pé!”.</p> <p>Diana diz: “O PÉ... MUITO BEM!... então faz os pés da boneca”.</p> <p>Diana pergunta: “E aqui no rosto dela o que está faltando Raul?”.</p> <p>Raul responde: “A orelha”. Ele desenha as orelhas.</p> <p>Diana diz: “Mas Raul... e aqui olha... (aponta dentro do círculo) no rosto da boneca... tem olhos?”.</p> <p>Raul diz: “Tem”. Ele desenha os olhos.</p> <p>Diana pergunta: “Ela tem nariz e boca?”. Raul sorri, faz gesto afirmativo com a cabeça, e</p>	<p>Diana utiliza o diálogo para favorecer a comunicação de Raul durante a realização da atividade, com ajuda gestual e instruções orais.</p>

	desenha o nariz e a boca da boneca.	
--	-------------------------------------	--

**Fonte:** elaboração própria.

Os trechos descritos representam algumas das recorrentes ações das professoras durante as práticas pedagógicas realizadas, assim como, a organização do trabalho e o papel da mediação, considerando o desenvolvimento e aprendizagem das crianças na Educação Infantil, e particularmente, as especificidades das crianças com deficiência.

Constatou-se no trecho da pintura e colagem dos números, a preocupação da professora de fazer com que Matheus participasse da atividade, compartilhasse os materiais dispostos e aprendesse o uso funcional de determinado objeto, como por exemplo, o uso da tesoura. Ficou clara a intencionalidade pedagógica quando Elisa aproximou-se de Matheus, orientou como manusear o material cortante dando instruções sobre o uso, ofereceu modelo e apoio físico.

É importante destacar que as mediações de Elisa começaram desde o início das atividades para garantir que a criança prestasse atenção nas explicações, nos objetivos, como, o que fazer e para que realizar as atividades. A mediação impulsiona a aprendizagem na criança a partir do momento em que se estabelecem as possibilidades de aprender nas experiências significativas que vivencia no meio (VYGOTSKY, 1995).

Lustosa e Melo (2018) salientam que a mediação pedagógica estabelece uma relação de positividade na escolarização das crianças, especificamente daquelas que têm dificuldades mais significativas ou deficiência, e pode ampliar e potencializar as possibilidades de sucesso da inclusão da criança na sala de aula e no próprio trabalho escolar. As autoras afirmam ainda, que o trabalho pedagógico e a mediação passam para uma dimensão de importância ampla, quando têm em si a condição de realizar uma organização intelectual ao longo da evolução da criança, à medida que aconteçam calcados na melhoria de condições desse funcionamento cognitivo (LUSTOSA E MELO, 2018).

Na atividade de colagem das bolinhas de papel crepom, a professora possibilitou o trabalho em conjunto das crianças e o compartilhamento de materiais, de modo a favorecer a interação e a comunicação das crianças. As atividades de

uma forma geral são impactantes para as crianças, no caso desta, principalmente para o Matheus foi muito significativa, pois ele mesmo reconhece a dificuldade que tem para realizar atividades de manuseio, como esta por exemplo, que exigiu dele habilidades motoras, como a coordenação motora fina. A coordenação motora fina diz respeito a destreza manual, onde os movimentos são mais específicos e envolvem pequenos grupos musculares (LOBO; VEIGA, 2008).

As próprias falas de Matheus durante as observações tanto na sala comum como no AEE, falas por exemplo, “eu não sei”, “esse eu não consigo”, “essa eu não sei fazer”, dentre outras, expressam a dificuldade que ele tem (devido a sua deficiência física) para a realização de atividades que necessitam da utilização dos movimentos das mãos e dos dedos. No entanto, constatou-se a alegria da criança em conseguir realizar a atividade proposta pela professora.

No entanto, precisamos considerar também que, embora tenha tido algum efeito positivo nesse caso, a preocupação central das atividades, de um modo geral, deve ter um sentido mais amplo em relação ao impacto delas no processo de desenvolvimento infantil e na formação das crianças. Quando mencionamos isso, queremos nos referir aos tipos de concepções de sujeito, de infância e de Educação Infantil que estão sustentando essas atividades. Compreendemos essas concepções de maneira peculiar, pois elas devem se caracterizar pela potencialidade das crianças e de suas professoras, nas experiências e relações com múltiplas pessoas, de diferentes origens, que convivem durante muitas horas, dias, meses e anos, em um tempo/espaço constituído dialeticamente pelos aspectos histórico-sociais que circunscrevem os modos relacionais, e pelas ações dos sujeitos que o compõem (KRAMER, 2011).

A Educação Infantil deve conter espaços para que a criança possa viver a sua infância livremente, um lugar de ser, de sentir, de conhecer, de descobrir, de encantar, de compartilhar, conforme Redin, (2007, p. 17) “um pequeno grande mundo, onde dimensões múltiplas se mesclam”. Assim, as atividades nessa etapa devem ser significativas, condizentes com a infância e com a formação dessas crianças enquanto sujeito de direitos, contemplando diferentes aspectos do desenvolvimento infantil.

Reforçamos que essa concepção também é destacada nas diretrizes, que sustentam uma concepção de criança que é o centro do planejamento curricular,

com estes aspectos de sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nessas relações e interações viabilizadas e mediadas por adultos e crianças. “Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura” (BRASIL, 2013, p. 86).

No trecho descrito referente ao jogo da alerta, Elisa também incentivou nas crianças, além da interação e da comunicação, o desenvolvimento da coordenação motora, agilidade, força, velocidade e atenção.

É importante destacar que as atividades: jogo da alerta e “batata quente” são consideradas como brincadeiras infantis e foram dirigidas pela professora em todos os momentos, entretanto, não se caracterizam como brincadeira livre. Sobre essa questão, durante a rotina escolar das crianças e nos trechos aqui descritos, constatou-se a falta de tempo disponível para as crianças brincarem livremente, sem a determinação de regras.

Segundo Meirelles (2018) o aprendizado que traz o conhecimento como um fim é exatamente o oposto do que as crianças fazem no brincar espontâneo. O brincar livre é onde a criança vai explorar, ver o mundo, criar conexões e inclusive aprender a se frustrar.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil:

O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos (BRASIL, 1998, p. 27).

As brincadeiras livres precisam estar presentes na Educação Infantil no cotidiano que as crianças vivenciam. Para Oliveira (2000) no brincar casam-se a espontaneidade e a criatividade com a progressiva aceitação das regras sociais e morais, brincando a criança se humaniza, aprende a conciliar de forma efetiva a afirmação de si mesma à criação de vínculos afetivos duradouros.

Assim, as crianças desenvolvem sua capacidade de raciocinar, de julgar, de argumentar, de como chegar a um consenso, reconhecendo o quanto isto é importante para dar início à atividade em si. Brincando a criança exercita suas

potencialidades e se desenvolve, pois há todo um desafio contido nas situações lúdicas realizadas livremente, que provoca o pensamento e levam as crianças a alcançarem níveis de desenvolvimento que nas atividades dirigidas muitas vezes não conseguem atingir.

Cabe ressaltar que uma atividade dirigida é uma atividade com regras, supervisionada e guiada pelo professor. As atividades referentes as brincadeiras livres, também são inspecionadas pelo professor com intuito de observar a interação das crianças, mas não existe a imposição de regras, dessa forma o professor possibilita para a criança momentos de descontração, de imaginação, de incentivo a criatividade junto com seus pares e com os objetos disponíveis.

As crianças nesse contexto passam a agir e se esforçar sem sentir cansaço, não ficam estressadas porque estão livres de cobranças, avançam, ousam, descobrem, realizam com alegria, sentindo-se mais capazes e, portanto, mais confiantes em si mesmas e predispostas a aprender (OLIVEIRA, 2000).

As brincadeiras livres não inibem a fantasia, elas fortalecem a autonomia da criança e a capacidade de criar e inovar. Ao brincar de fazer “comidinha”, por exemplo, a menina não apenas imita os afazeres de sua mãe e se identifica com a figura materna, mas realmente vive intensamente a situação de poder preparar seu próprio “alimento” e dos outros participantes da brincadeira, inclusive das suas bonecas que para elas são como “filhas”.

A Resolução CNE/CEB nº 5/2009 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, no artigo 4º destaca:

“As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009, p. s/n).

A criança é um sujeito social que está sempre buscando descobrir e aprender coisas novas, como se estivesse numa fase de investigação do meio em que vive. Nessa interação com os outros sujeitos e com o seu ambiente a criança aprende sobre si mesma, sobre o outro e sobre o mundo à medida que vai avançando no seu desenvolvimento (BRASIL, 2009). É fundamental e dever do

professor possibilitar para as crianças momentos de brincadeiras livres para favorecer esse processo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz contribuições tanto para o trabalho docente, como para o desenvolvimento de aprendizagem das crianças. Na Educação Infantil as interações e a brincadeira são destacadas como eixos estruturantes e devem ser assegurados seis direitos: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver (BRASIL, 2017).

Considerando esses seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento a BNCC estabelece, também, cinco campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e, Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Dentre os quais as crianças podem aprender e se desenvolver (BRASIL, 2017).

Entretanto, os campos de experiência entre outros aspectos normativos para a Educação Infantil que envolvem esse documento, pouco consideram as especificidades no que tange o ensino e aprendizagem das crianças público-alvo da Educação Especial. As competências gerais para educação básica nas etapas contidas nesse documento, sobretudo, na Educação Infantil, não comportam em sua estrutura curricular aspectos inclusivos que possam auxiliar as práticas pedagógicas voltadas para esse público.

Diana trabalhou com conceitos que também foram alvo de atividades no AEE. No exemplo do desenho da boneca Emília, a professora desenvolveu um diálogo denominando as partes do corpo da boneca para incentivar a comunicação de Raul. Essa mediação sinaliza a valorização e mobilização dos centros de interesse e das iniciativas das crianças (LUSTOSA E MELO, 2018), as quais têm dimensões importantes para a prática pedagógica pelas implicações que tem como fator motivacional da aprendizagem.

O trabalho com centros de interesse das crianças, é considerado na área da Didática como aspecto que valoriza o atendimento às diferenças individuais e faz adequação do conteúdo ao nível, ao ritmo das aprendizagens de cada uma individualmente (HAIDT, 1995).

Nesse entendimento o professor deve planejar situações didáticas voltadas para as necessidades das crianças, e quando necessário pode modificar as atividades. O trabalho pedagógico centrado no interesse das crianças potencializa os estilos e ritmos de aprendizagem. Lustosa e Melo (2018, p.112) ressaltam que:

“se amplia a significação do ensino e da aprendizagem, uma vez que os objetos de conhecimento são ligados ao cotidiano das crianças e ao que elas têm interesse, fato que torna o ensino com identidade para o aprendiz e que tem como ponto de partida os conhecimentos que ele já possui, utilizando formas concretas de representação para se chegar a elaborações mais abstratas, explorando diferentes canais de expressão e de comunicação”.

No trecho referente a atividade das cores, tamanhos e quantidades Diana utilizou instruções orais individuais para incentivar a participação de Raul na atividade proposta. Constatou-se que a comunicação verbal da professora possibilitou para a criança maior apropriação dos conteúdos expostos, ao mesmo tempo em que diminuiu a distância entre os participantes, no que diz respeito às “barreiras” que se formam no contexto de ensinar e aprender (NEGRI, 2008).

No exemplo do desenho e pintura da borboleta, Diana incentivou Raul a sentar-se junto com as outras crianças e compartilhar os materiais, favorecendo a interação com o grupo. Essa atividade foi significativa para Raul, pois ele mesmo desenhou e pintou a borboleta a seu modo, desenvolvendo a criatividade. Devido a dificuldade que ele tem de se comunicar, expressar suas preferências e desenhar, a atividade foi impactante para ele, despertou o interesse e a curiosidade, possibilitou uma experiência diferenciada.

Chaves et al (2014) salientam que é comum observar atividades que, em geral, desencantam e não despertam o interesse nas crianças, pois são entregues para elas previamente elaboradas, como as velhas cópias mimeografadas, ou agora – com os ditos “avanços tecnológicos” – fotocopiadas, muitas das quais são reproduções de materiais apostilados sem nenhuma participação das crianças, sem que elas tenham conhecido todo o processo de elaboração (muitas vezes estes também ausentes para os próprios professores), restando-lhes, tão somente, a realização das tarefas, as quais são executadas sem sentido e significado (CHAVES et al, 2014) .

As ações tidas como rotineiras como as atividades de recortar, colar, pintar, desenhar, entre outras, podem ser de fato significativas e favorecedoras da aprendizagem e do aprimoramento intelectual de quem aprende e de quem ensina. Mas para isso é necessário que os professores, como mediadores desse processo, estejam movidos pela perspectiva que se aprende a recortar, recortando; a desenhar, desenhando em lugar de “facilitar” para a criança práticas sociais essenciais a seu desenvolvimento cultural, pois é comum os adultos recortarem, colarem e desenharem pelas crianças (CHAVES et al, 2014).

A BNCC reafirma a intencionalidade educativa que direciona o trabalho pedagógico na Educação Infantil:

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (BRASIL, 2017, p. 36).

Portanto, ocorrem transformações intensas e rápidas na vida das crianças. O professor precisa planejar e dedicar especial atenção à sua mediação nas aprendizagens e desenvolvimento, observando que as transformações podem ocorrer de diferentes formas e tempos (BRASIL, 2017).

Constatou-se que as professoras conscientes de sua atuação intelectual e mediadora, desenvolveram práticas voltadas para atividades infantis significativas, as quais estão carregadas de intencionalidade pedagógica que favorecem a participação das crianças em diversas situações propostas junto ao grupo em comum.

### **3.8 Tema 3**

#### ***Atividades pedagógicas do AEE para favorecer a participação da criança com deficiência nas atividades da sala de aula comum***

Esse tema teve ocorrência nas duas salas de Atendimento Educacional Especializado observadas, embora houvesse variações entre as atividades

propostas pelas professoras. A seguir estão organizados os contextos que indicaram a presença do tema 3 no AEE com a professora Dora.

**Quadro 13** - Descrições que indicam a presença do tema 3 (Dora e Matheus)

Local e atividades observadas	Trechos selecionados	Ideias implícitas
<p>Sala de aula (AEE). Atividade: pintura do sol no papel sulfite e escrita dos números.</p> <p>Nesta atividade a professora teve como objetivos incentivar a criatividade por meio da pintura; trabalhar conceitos numéricos para favorecer o desenvolvimento da escrita.</p>	<p>Dora entrega um desenho do sol para Matheus pintar.</p> <p>Matheus termina de pintar o desenho. Dora aponta para o desenho e diz: “Agora que você já pintou, você vai escrever os números em volta de cada curvinha aqui do sol”.</p> <p>A professora pega algumas fichas com os números para utilizar como modelo para Matheus.</p> <p>Dora diz: “Escreve o número um aqui na primeira curva”.</p> <p>Matheus escreve o número um ao contrário. Então Dora diz: “Olha aqui oh... (mostra a ficha) na fichinha... o número um está virado para o lado de cá, e você escreveu virado para o lado de lá”.</p> <p>Dora segura e ergue as mãos de Matheus e diz: “Essa mão aqui olha... é sua mão direita, e essa outra é a esquerda, então o número um é virado para lado da mãozinha que o Matheus escreve... lado esquerdo”.</p> <p>Matheus diz: “Então tem que fazer de novo né tia?”.</p> <p>Dora responde: “Isso, pode fazer aqui mesmo, mais pra cima desse”.</p> <p>Matheus diz: “Não tia, mas eu fiz errado, NÃO PODE, tem que apagar”.</p> <p>Dora sorri e diz: “Então pode apagar e depois você escreve o número”.</p>	<p>Dora faz uso de recursos materiais, oferece modelo, apoio físico, e estratégias para incentivar Matheus a reconhecer e escrever os números. Foram observadas participações de Matheus em atividades da sala comum com esse foco.</p>
<p>Sala de aula (AEE). Atividade: com desenhos e cortes.</p>	<p>Dora diz: “Matheus, corta o desenho pra gente colar no caderno”.</p> <p>Matheus diz: “Eu não sei cortar desenho!”.</p>	<p>Dora demonstra para Matheus imagem positiva dele próprio e favorece sua capacidade de</p>

<p>Nesta atividade a professora teve como objetivos trabalhar a coordenação motora da criança; promover confiança para realizar a atividade proposta, além de, incentivar a autoestima na criança.</p>	<p>Dora diz: “Eu vou te ajudar, olha... eu seguro a folha e você corta. Matheus pega com as duas mãos na tesoura. Dora diz: “NÃO, NÃO... é para cortar com uma mão só na tesoura, vamos... você consegue... com paciência a gente consegue tudo!”.</p> <p>Matheus segura a tesoura entre os dedos e começa a cortar. Dora diz: “ISSO... abre e fecha... abre e fecha, é assim mesmo, MUITO BEM!” ... agora vamos cortar esse outro aqui olha... (mostra um papel menor)”.</p> <p>Matheus diz: “Esse eu não consigo, eu não sei!”.</p> <p>Dora diz: “Sabe sim, você consegue, eu vou te ajudar... (Dora pega uma régua) vou fazer uma linha aqui onde você tem que cortar tá bom”.</p> <p>Matheus diz: “Eu não consigo com linha!”</p> <p>Dora diz: “Claro que consegue, até agora você estava cortando com linha, a única diferença é que o papel agora é menor!”.</p> <p>Matheus sorri e diz: “Eu vou cortar torto (risos)”.</p> <p>Dora diz: “Se não sair na linha certinho não tem problema, a linha é só para te ajudar um pouco”.</p> <p>Matheus começa cortar e quase rasga o papel, Dora diz: “E se você segurar o papel sozinho pra cortar, você acha melhor?”.</p> <p>Matheus diz: “NÃO”. E segura a mão dela. Matheus corta o papel até o fim, com apoio da professora.</p>	<p>enfrentar desafios, com apoio físico. Foram observadas participações de Matheus em atividades da sala comum com esse foco.</p>
<p>Sala de aula (AEE). Atividade: manuseio de prendedores.</p> <p>Nesta atividade a professora teve como objetivos desenvolver a</p>	<p>Dora pega um pote de sorvete vazio e alguns prendedores e diz: “Matheus, hoje nós vamos trabalhar o movimento de pinça”.</p> <p>Matheus pergunta: “É para prender na minha mão? (risos)”.</p> <p>Dora diz: “NÃO! Engraçadinho (risos)... você vai apertar o prendedor e prender ele aqui nas</p>	<p>Dora faz uso de instruções orais, favorece a interação e a comunicação da criança durante a atividade com foco para coordenação motora fina. Utiliza estratégias</p>

<p>coordenação motora fina da criança, por meio do manuseio de objetos que favoreçam a criança no movimento de pinça.</p>	<p>beiradas do pote, você sabe... já fez essa atividade".          Matheus aperta os prendedores e prende no pote. Os prendedores são coloridos.          Dora mostra um prendedor alaranjado e diz: "Que cor é essa Matheus?"          Matheus diz: "Ah (pensa)... cor laranja".          Dora diz: "E esse?"          Matheus diz: "Cor... (pensa)... ahh... não sei (risos)".          Dora diz: "Você sabe, pensa... vou dar uma dica oh... começa com a letra A".          Matheus diz: "AMARELO!"          Dora diz: "MUITO BEM!"          Dora mostra um prendedor verde e pergunta: "E esse, que cor é?"          Matheus diz: "Vermelho".          Dora diz: "CERTEZA? Será que é vermelho mesmo? Pensa bem... é da cor do sangue esse aqui?"          Matheus diz: "NÃO... esse não é, é verde esse... eu já sabia que era verde (risos)".          Dora diz: "ISSO MESMO... é verde da cor da árvore".</p>	<p>para Matheus associar as cores a algo conhecido por ele. Foram observadas participações de Matheus em atividades da sala comum com esse foco.</p>
<p>Sala de aula (AEE).          Atividade com cordinha de varal e tampinhas.</p> <p>A professora teve como objetivos desenvolver a coordenação motora da criança em atividades que envolvam a utilização de movimentos finos de segurar, posicionar e encaixar objetos.</p>	<p>Dora fez furos em tampinhas de garrafa pet e utiliza nas atividades juntos com uma corda fina de varal.          Dora diz: "Matheus, agora você vai pegar a cordinha e colocar as tampinhas nela, eu quero uma sequência de tampas, amarela, laranja, amarela, laranja... vai colocando assim até o final da cordinha tá bom".          Matheus coloca três tampinhas na sequência solicitada, para, e olha para as tampas.          Dora diz: "Continua Matheus, qual cor vem agora?".          Ele responde: "Ah (pensa)... AMARELA".          Dora diz: "NÃO... presta atenção oh... (mostra a corda com as tampas) aqui você já colocou</p>	<p>Dora valoriza o uso de materiais recicláveis nas atividades e trabalha aspectos da coordenação motora fina da criança. Foram observadas participações de Matheus em atividades da sala comum com esse foco.</p>

	<p>amarela, laranja, amarela e agora então é...?”</p> <p>Matheus diz: “É laranja, ah eu já sabia... (risos)”.</p> <p>Dora sorri e diz: “Claro que sabe... você é um menino muito inteligente!”.</p> <p>A corda tem meio metro, e Matheus preenche com as tampinhas até o fim.</p>	
<p>Sala de aula (AEE). Atividade com figuras (meios de transporte).</p> <p>Nesta atividade a professora teve como objetivos incentivar e aprofundar o conhecimento sobre meios de transportes, utilizando materiais concretos e o diálogo para favorecer a comunicação da criança.</p>	<p>Dora coloca a figura de um barco sobre a mesa e pergunta: “O que é isso Matheus?”.</p> <p>Matheus diz: “Ele anda na água e no rio”.</p> <p>Dora diz: “Sim, mas qual é o nome dele?”.</p> <p>Matheus fica em silêncio... então Dora diz: “Esse é o barco... você já andou de barco?”.</p> <p>Matheus diz: “Não”.</p> <p>Dora diz: “Tem lugares que as pessoas andam muito de barco”.</p> <p>Dora pega a figura de um avião e pergunta: “E esse aqui?”.</p> <p>Matheus diz: “Ele anda no céu”.</p> <p>Dora diz: “É... ele anda no chão, mas depois ele voa”.</p> <p>Matheus diz: “NÃO TIA... É NO CÉU!”.</p> <p>Dora diz: “AH... NO CÉU... eu entendi você dizer no chão... ah é isso mesmo, ele anda no céu, ele voa né... (risos)”.</p> <p>Matheus diz: “Ele voa... é avião”.</p> <p>Dora diz: “Isso mesmo, é o avião”.</p> <p>Dora pega a figura do ônibus e diz: “E esse aqui anda onde?... na TE... (terra)...”.</p> <p>Matheus não completa a palavra terra, ele diz: “Na rua”.</p> <p>Dora diz: “É... mas também é na terra onde a gente pisa, é um meio de transporte”.</p> <p>Matheus diz: “Oh tia... é ônibus”.</p> <p>Dora diz: “Isso... ônibus, e você vêm de ônibus para a escola?”.</p> <p>Matheus diz: “Não”.</p> <p>Dora pergunta: “Você vem do que para escola?”.</p>	<p>Dora favorece a interação e a comunicação da criança durante a atividade com foco para os meios de transportes. Embora não tenham sido observadas participações de Matheus em atividades da sala comum com esse foco, trata-se de um tema bastante trabalhado e, portanto, muito provavelmente de uso da professora da sala comum.</p>

	<p>Matheus diz: “Minha mãe busca”.</p> <p>Dora diz: “AH... a mamãe busca e leva... de a pé ou de carro?”.</p> <p>Matheus responde: “De carro... NÃO, NÃO é de moto (risos)”.</p> <p>Dora diz: AHH DE MOTO!... aqui não tem nenhum desenho de moto, mas eu vou procurar mais desenhos de meios de transporte para você ver está bom”.</p>	
--	--	--

Fonte: elaboração própria.

A seguir estão organizados os contextos que indicaram a presença do Tema 3: *Atividades pedagógicas do AEE para favorecer a participação da criança com deficiência nas atividades da sala de aula comum*, com a professora Ester.

**Quadro 14 -** Descrições que indicam a presença do tema 3 (Ester e Raul)

Local e atividades observadas	Trechos selecionados	Ideias implícitas
<p>Sala de aula (AEE). Atividade com o esquema corporal.</p> <p>Nesta atividade a professora teve como objetivos incentivar a criança reconhecer o corpo humano no seu todo e diferenciar cada uma de suas partes por meio de desenhos (material concreto) e o diálogo.</p>	<p>Ester diz: “Raul, hoje nós vamos usar esse jogo aqui oh (mostra a caixa com o esquema corporal), nós vamos encaixar as peças pra formar o menino e a menina”.</p> <p>Ester diz para Raul: “Primeiro tem que separar aqui na mesa as partes do corpo do menino e da menina”.</p> <p>Ela separa as peças e ao mesmo tempo fala os nomes das partes do corpo humano, ela diz: “A cabeça, os braços, as pernas...”.</p> <p>Ester pergunta para Raul: “Cadê a cabeça do menino?”</p> <p>Raul diz: “NÃO!... agora é a mão... é a mão da menina”.</p> <p>Ele pega a mão (braço e mão estão juntos na mesma figura) da menina.</p> <p>Ester diz: “Olha bem Raul... é esse mesmo?... você vai colocar aqui (aponta para o desenho do menino) esse braço da menina?”.</p> <p>Raul aproxima a peça para encaixar no desenho e diz: “AH NÃO... essa é da menina”.</p>	<p>Ester incentiva a interação, faz uso de instrução oral, favorece a comunicação e aspectos de nomeação e conceitos. Foram observadas participações de Raul em atividades da sala comum com esse foco sobre partes do corpo, por exemplo: atividade com desenho da boneca Emília realizado na sala comum.</p>

	<p>Ester pergunta: “Por que você acha que essa mão é da menina Raul?”</p> <p>Ele olha para o corpo (tronco) na figura do menino que está de camiseta e diz: “É azul!” ...</p> <p>Ele aponta para a manga da camiseta no braço da menina e diz: “Da menina não é azul!”.</p>	
<p>Sala de aula (AEE). Atividade: formar palavras (peças com desenhos e letras)</p> <p>Nesta atividade a professora teve como objetivos desenvolver habilidades de leitura; identificar as letras do alfabeto relacionando-as com os desenhos de cada palavra, e diferenciar vogais de consoantes.</p>	<p>Ester pega a caixa com as peças do montar palavras, coloca sobre a mesa e diz: “Hoje nós vamos montar palavras Raul, me ajuda a tirar as peças da caixa?”.</p> <p>Raul sorri, pega a caixa e começa retirar as peças.</p> <p>Ester pergunta: “Que desenho é esse Raul?”</p> <p>Raul responde: “A bola!”.</p> <p>Ester diz: “Então procura as letras que forma a palavra bola”.</p> <p>Raul se levante, vai até a mesa do computador, pega um fone de ouvido com microfone, coloca na cabeça e diz: “ALÔ!”.</p> <p>Ester vai até ele e diz: “Você quer falar?... então conversa comigo, mas depois a gente vai voltar lá para fazer a atividade hein!... alô, é o Raul?”.</p> <p>Raul responde: “É... sou eu!”</p> <p>Ester pergunta: “Está tudo bem com você?”</p> <p>Raul responde: “TÁ”.</p> <p>Ester diz: “Onde você está Raul?”.</p> <p>Ele responde: “Na mesa”.</p> <p>Ester sorri e pergunta: “Na mesa fazendo o quê?”</p> <p>Raul sorri e responde: “No telefone”.</p> <p>Ester diz: “RAUL... CAIU A LIGAÇÃO!... agora nós vamos lá continuar a atividade está bom!”.</p>	<p>Ester utiliza recursos materiais e o diálogo para favorecer a comunicação da criança, valoriza a mudança de situação proposta pela criança e utiliza estratégias para incentivar o retorno à realização da atividade proposta. Essa mediação de Ester pode favorecer situações de comunicação que Raul vivencia em sala comum.</p>
<p>Sala de aula (AEE). Atividade: associando números à quantidade.</p>	<p>Ester espalha as peças sobre a mesa e diz: “Raul pega pra mim o número um e o personagem dele”.</p> <p>Raul pega as peças e monta o número um com seu respectivo desenho.</p>	<p>Ester utiliza recursos materiais e o diálogo para incentivar a criança a reconhecer personagens, números e</p>

<p>Nesta atividade a professora teve como objetivos proporcionar para a criança o desenvolvimento de diversas habilidades, tais como: a contagem, a relação do número com a quantidade (desenhos), a concentração, e a atenção.</p>	<p>Ester diz: “Agora cadê o número dois?... onde será que está o dois hein Raul?”  Raul fica olhando para as peças por alguns segundos, avista o número e diz: “O DOIS... ACHEI!... um, dois... (risos)”  Ester diz: “ISSO MESMO!... um, dois... agora onde está o número três Raul?”  Ele pega o número sete, e Ester diz: “Esse não é o número três, cadê o três?”  Raul solta a peça, procura o três e encontra, ele sorri e diz: “ACHEI!”  Ester diz: “Qual desenho está no três Raul?... qual é o nome do personagem?”  Ele responde: “A dagaí! (Magali)”.  Ester diz: “ISSO MESMO, parabéns Raul, você acertou... é a MAGALI!”.</p>	<p>quantidade. Foram observadas participações de Raul em atividades da sala comum com esse foco.</p>
<p>Pátio. Atividade: Dentro e fora.</p> <p>Nesta atividade a professora teve como objetivos trabalhar o conceito de “dentro e fora” por meio da brincadeira; desenvolver a coordenação motora, habilidades corporais, habilidades cognitivas e visuais da criança, além de, noções de espaço.</p>	<p>Ester utiliza desenhos de círculos no chão para fazer a atividade.  Ester diz: “Oh... Raul, tem que pular dentro do círculo quando a “pro” falar dentro, e quando eu falar fora tem que pular lá para fora”.  Ester pega na mão de Raul e demonstra, ela diz: “Aqui Raul onde nós estamos agora, é fora do círculo, oh... aqui é fora (aponta com o pé) ... quando eu falar dentro, nós vamos pular juntos lá pra dentro tá bom”.  Ester diz: “DENTRO!... pula Raul”.  Raul sorri e pula perto do estagiário. O estagiário diz: “NÃO... agora é lá no círculo com a professora”.  Raul volta sorrindo, abraça a professora e pergunta: “Aqui?”  Ester responde: “Isso, aqui... vem junto comigo, faz igual a “pro”, oh... um, dois, três e JÁ... PULA RAUL!!!  Raul sorri e pula junto com a professora dentro do círculo.</p>	<p>Ester utiliza a brincadeira como estratégia, oferece apoio físico e instruções orais para auxiliar Raul na realização da atividade envolvendo o conceito de “dentro e fora”. Foram observadas participações de Raul em atividades da sala comum que exigem tais conceitos.</p>

<p>Sala de aula (AEE). Atividade: jogo da memória. (Jogo da memória da turma da Mônica, desenhos dos rostos dos personagens.</p> <p>Nesta atividade a professora teve como objetivos: incentivar a concentração e a observação da criança; memorizar imagens, de forma a desenvolver e aperfeiçoar o raciocínio da criança, através da criação de relações entre imagem e sequência das peças dispostas.</p>	<p>Ester coloca as peças do jogo da memória em cima da mesa com as figuras viradas para cima. Ester diz: “Raul, nós vamos ver esses desenhos pra memorizar, antes de virar para começar o jogo tá bom”. Raul olha para as peças. Ester pega uma peça, mostra para ele e pergunta: “Onde está a Magali desse jeito com a boquinha aberta?” Raul observa as peças e diz: “Eu vi... (aponta para o desenho) ACHEI!”. Ester diz: “ACHOU!... esse mesmo, pode pegar”. Ester pergunta: “Onde está o Cebolinha?... olha bem como é o cabelo dele”. Raul encontra e diz: “Pouco cabelo né!”. Ester pergunta: “Onde está o Cascão? oh... ele tem o cabelo preto”. Raul percebe que o cascão no desenho está com a expressão facial diferente, ele diz: “AQUI ACHEI!... o cascão levou um susto”. Ester diz: “VERDADE, olha o rosto dele, parece que está com medo né... e onde está a Mônica piscando o olho?” Raul diz: “Assim tia... assim? (pisca o olho igual o desenho)”. Ester diz: “É assim mesmo, com um olho fechado, piscando, você é muito esperto hein Raul... PARABÉNS!”</p>	<p>Ester utiliza perguntas para favorecer a comunicação, e estratégias por meio do jogo para Raul reconhecer as diferenças entre os personagens. Foram observadas participações de Raul em atividades da sala comum que exigem tais conceitos.</p>
--	--	--

Fonte: elaboração própria.

As professoras utilizam modelo e apoio físico para auxiliar nas atividades pedagógicas. As ações das professoras sinalizam contribuições para o processo de inclusão escolar, visto que, também foram observadas participações de Matheus e Raul em atividades da sala comum com o mesmo foco. Nesses aspectos a Educação Especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para

o atendimento às necessidades educacionais especiais desse público (BRASIL, 2008).

Na sala de recursos as professoras realizam mediações pedagógicas que promovem o desenvolvimento das crianças e a preparação para participação na sala de aula comum, nas atividades e na interação junto com seus pares. Segundo Baptista (2011), ao considerarmos que um contexto estimulante e exigente é um bom disparador de processos de aprendizagem em geral, devemos reconhecer que os alunos com deficiência estarão em melhores condições se frequentarem o ensino comum, com a complementação do apoio especializado.

Destaca-se a importância da atuação das professoras no apoio especializado e a participação dessas crianças nesse ambiente, pois utilizam alternativas diferenciadas para acesso ao conhecimento, inserindo, inclusive, dinâmicas que possibilitam à criança a utilização de seus recursos potenciais, aprender novas linguagens, desenvolver a capacidade de observar e de auto-observar-se (BAPTISTA, 2011).

Nos exemplos da atividade: desenhos e cortes, Dora auxiliou com apoio físico e incentivou a autoestima de Matheus para ajudá-lo a enfrentar os desafios durante a realização da atividade. A professora atua para complementar a formação da criança com conhecimentos e recursos que eliminam as barreiras as quais impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular (ROPOLI et al, 2010). Atividade com esse mesmo foco também foi observada na sala de aula comum.

Constatou-se que na maioria das atividades pedagógicas Dora trabalha para favorecer o desenvolvimento da coordenação motora (fina e ampla) da criança. No trecho referente ao manuseio de prendedores, considerando as especificidades de Matheus, dentre as quais envolvem a deficiência física nas mãos, a professora utilizou estratégias para denominar as cores, auxiliar Matheus na execução da atividade e contribuir para melhorias dos movimentos manuais da criança, possibilitando a participação de Matheus em outras tarefas que exijam tal habilidade.

Anteriormente fizemos uma observação em relação ao foco central dessas atividades e destacamos a importância de se realizar atividades que contemplem aspectos motores, mas que também contemplem outras dimensões de

desenvolvimento da criança, considerando essa fase tão importante que é a infância. Por isso, reiteramos que a criança aprende no e com o mundo, que é feito de pessoas com diferentes idades, culturas, crenças e valores, é nas relações e nas trocas que se ressignificam os saberes/fazeres (REDIN, 2007).

Essa concepção reafirma a necessidade de atividades com maior amplitude na Educação Infantil, levando em conta os aspectos culturais e sociais como favorecedores para o desenvolvimento da criança em sua formação como sujeito. Atividades com músicas, que estejam relacionadas à cultura dessa criança, por exemplo, podem contribuir para o desenvolvimento de várias habilidades dela, tais como: linguagens, movimento, coordenação, equilíbrio, atenção, dentre outros, sendo realizada de forma lúdica e com grande significado para elas.

O trabalho realizado no AEE auxilia a criança com deficiência que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade (BRASIL, 2008).

Ferreira, Lima e Garcia (2015) comentam que o AEE é uma proposta viável e necessária nas instituições escolares, pois apoia os serviços já existentes nesse ambiente e ainda, impulsiona um olhar atento para os aspectos de inclusão, considerando a escola como ambiente fundamental e favorecedor nesse processo.

As autoras afirmam ainda, que o movimento de inclusão tem como fim a ressignificação das ações educacionais, voltadas para a construção do conhecimento, considerando a cultura, atendo-se a historicidade, reconhecendo as práticas sociais, as questões intelectuais e psicológicas do sujeito (FERREIRA; LIMA; GARCIA, 2015).

Dora valoriza a utilização de materiais recicláveis os quais ela faz adaptações de acordo com a necessidade da criança. Fato presente na atividade utilizando cordinha de varal e tampinhas de garrafa pet. Através da construção de materiais diversificados a professora enriquece as práticas pedagógicas em prol da criança com deficiência.

A professora faz uso do diálogo como estratégia favorecedora para o desenvolvimento da fala e comunicação de Matheus, por exemplo, na atividade sobre os meios de transportes, que por meio de perguntas incentivou a criança a se expressar.

No trecho referente a atividade do esquema corporal, Ester incentivou Raul a identificar e nomear as partes do corpo humano. Constatou-se a participação de Raul em tarefa com o mesmo foco na sala comum. As práticas pedagógicas podem ser potencializadas na sala de recursos, considerando os aspectos específicos desse ambiente, e assim corroborar para a continuidade do processo de aprendizagem da criança na sala comum. Baptista (2011) comenta que:

Algumas das vantagens que eram associadas à classe especial podem ser potencializadas na sala de recursos, pois o trabalho com pequenos grupos é estimulado, permitindo melhor acompanhamento do aluno, favorecendo trajetórias de aprendizagem mais individualizadas sob a supervisão de um docente com formação específica. No caso da sala de recursos, a grande vantagem é que esse processo tem condições de alternância contínua com aquele desenvolvido na sala de aula comum (BAPTISTA, 2011, p. 70).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), ressalta sobre os aspectos curriculares e a importância do AEE considerando a realização o trabalho articulado com a sala comum:

“O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum” (BRASIL, 2008, p. 16).

A inclusão escolar da criança com deficiência na Educação Infantil em complementação com o apoio especializado, fortalece a construção do conhecimento e do desenvolvimento integral da criança. Visto que, nessa etapa o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais, assim como, a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança (BRASIL, 2008).

Raul em alguns momentos mudou o foco da situação proposta, por exemplo, durante a atividade de formar palavras, a criança levantou-se da cadeira e foi manusear outro objeto que estava na sala. Ester utilizou estratégias para incentivar o retorno à realização da atividade, as quais ao mesmo tempo também favoreceram a comunicação de Raul.

A ação intencional do trabalho docente pode conduzir a estruturação de situações, tempos, lugares e materiais para que a criança possa em momentos de interação com a professora, ou durante as vivências com outras crianças, ativar o uso de qualidades humanas, tais como diferentes tipos de pensamento e de linguagem (LIMA; RIBEIRO; VALIENGO, 2012).

Na atividade: associando números à quantidade, Ester interage dialogando com Raul para incentivar o reconhecimento dos números e da quantidade conforme os personagens. Em determinado momento dessa interação Raul pronuncia o nome da personagem Magali, como, “dagaí”. A dificuldade apresentada na linguagem da criança, entre outros aspectos, são características próprias devido a deficiência intelectual.

De acordo com Duarte e Velloso (2017, p. 92) “as pessoas com deficiência intelectual sempre apresentam atraso na aquisição e desenvolvimento da linguagem, variando os prejuízos apresentados de indivíduo para indivíduo, assim como o grau de comprometimento”. A elaboração de atividades pedagógicas que favoreçam na criança o desenvolvimento da linguagem e da comunicação são indispensáveis nesse processo.

No exemplo do jogo da memória, a professora utilizou estratégias para ajudar Raul a memorizar e reconhecer as diferenças nos desenhos, primeiramente, colocou as peças com os desenhos virados para cima, incentivando os processos cognitivos da criança, dentre os quais, podemos citar todos aqueles relacionados ao desenvolvimento do raciocínio, pensamento, memória, abstração, imaginação, linguagem, entre outras características importantes. Tais processos permitem a criança reconhecer o mundo à sua volta e compreender determinado assunto para então fazer julgamentos ou solucionar problemas por meio do raciocínio (FIGUEIREDO; POULIN, 2008).

Em todas as atividades pedagógicas Ester ofereceu informações objetivas e comandos para Raul, considerando sua dificuldade de abstrair muitas informações de uma vez. Sobre essa questão Figueiredo e Poulin (2008, p. 251) explicam que:

[...] “a capacidade de estabelecer relações entre ações vivenciadas se constitui uma fragilidade do aluno com deficiência intelectual. Sendo assim, a oralidade pode possibilitar o desenvolvimento dessa capacidade, permitindo-lhe transitar pelo mundo da representação, porque a palavra substitui o mundo físico dos objetos, ela permite ao sujeito planejar e

organizar o pensamento, contribuindo para a compreensão da palavra oral e para a interpretação de significados”.

Considerando a importância da escola na perspectiva inclusiva, de acordo com Ferreira, Lima e Garcia (2015) nenhum outro ambiente seria capaz de substituir seu caráter social e de ensino. As autoras afirmam ainda, que a escola compreende espaço privilegiado para a construção do saber historicamente constituído, pois este lugar é fundamental para o crescimento das crianças e, portanto, para a criança com deficiência não poderia ser diferente (FERREIRA; LIMA; GARCIA, 2015).

Constatou-se que as professoras trabalharam conceitos durante as atividades que também foram alvo no ensino comum, os quais envolvem o desenvolvimento de habilidades motoras, memória, atenção e percepção necessárias para a criança conseguir enfrentar situações desafiadoras, realizar tarefas e atividades da vida diária.

Por fim, reiteramos a crítica que fizemos, em relação ao foco nas atividades motoras e a preocupação excessiva com esses aspectos, no contexto de trabalho com a linguagem (seja ela oral ou escrita). Ao mostrar os cadernos das crianças, por exemplo, observamos que essa preocupação é excessiva. Sabemos que as cobranças pela alfabetização precoce das crianças, é intensa, mas a concepção de linguagem que embasa também esse processo de alfabetização não deve estar vinculada somente aos aspectos gráficos ou de forma da linguagem. Os aspectos de usos e funções, principalmente de função social da escrita devem se sobrepor aos de forma.

No que se refere ao processo de aquisição da linguagem, concordamos com os conceitos que se aproximam de uma vertente interacionista, sem desconsiderar os aspectos cognitivos do desenvolvimento humano. A aquisição da linguagem pela criança modifica suas funções mentais superiores, proporcionando uma forma definida ao pensamento, possibilita o aparecimento da imaginação, o uso da memória e o planejamento da ação. Destaca-se a importância da linguagem para o desenvolvimento cognitivo e social do sujeito, é pelo caráter social do ser humano que é constituída a linguagem (VYGOTSKY, 2007; 2009).

Nessas concepções, por meio de mediações sociais o sujeito participa do seu processo de construção do conhecimento e constitui-se nas ações linguísticas. Por isso, é necessário propor atividades que ultrapassem as dimensões motoras ou

psicomotoras, especialmente, numa fase em que a criança está em pleno desenvolvimento da linguagem.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo tivemos como objetivo analisar fatores pedagógicos, de formação e atuação profissionais que favorecem a inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil. De maneira mais específica, tivemos como objetivos: a) Identificar saberes implicados na atividade docente de professores da sala de aula comum e do Atendimento Educacional Especializado que contribuem para a inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil; b) Descrever situações de organização das práticas pedagógicas, com foco para a organização do ambiente, das crianças, do tempo e dos materiais; c) Investigar situações de intencionalidade pedagógica que valorizem a brincadeira, a interação e a comunicação; d) Constatar atividades da rotina pedagógica do AEE que auxiliam a participação das crianças com deficiência nas atividades da sala de aula comum.

Consideramos que todos esses objetivos foram atingidos, tendo em vista que as entrevistas com as professoras nos forneceram dados relevantes acerca da formação docente e atuação na perspectiva inclusiva, e aspectos que colaboraram para a construção de saberes docentes fundamentais para essa atuação. Tais saberes permeiam as práticas pedagógicas das professoras de tal modo que fornece apoio para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Esses dados foram complementados com as observações *in loco* e, portanto, auxiliando na obtenção e análise dos demais objetivos propostos.

Desse modo, consideramos que os dados obtidos na pesquisa possibilitaram concluir que: a) em ambas as escolas pesquisadas foram constatadas situações que indicaram aspectos relacionados ao ambiente e às crianças em interação com seus pares e professores; b) nessas situações foram observadas práticas com intencionalidade pedagógica, tanto nas atividades realizadas no AEE, quanto na sala comum e, portanto, que se preocupam e incentivam a participação das crianças com deficiência na Educação Infantil.

Esses aspectos reforçam a importância da Educação Infantil, pois essa etapa socializa, desenvolve habilidades, contribui para o desempenho escolar das próximas etapas da educação, promove o lúdico, o ético, a cidadania e os laços afetivos, propiciando à criança resultados efetivos para toda a vida. Além disso, exerce grande influência na formação da personalidade e na construção de valores.

Por meio de múltiplas interações e relações nesse contexto a criança aprende a conviver com as diferenças e com suas próprias limitações, favorecendo o seu convívio social.

Destacamos a presença de intencionalidade pedagógica e o planejamento nas práticas docentes, considerando os pilares da Educação Infantil: a interação, as brincadeiras e a linguagem. Ao fazer esse destaque, reiteramos que os dados também possibilitaram concluir que nessas atividades pedagógicas, foi dada a devida importância à participação da criança com deficiência em atividades que dão suporte fundamental ao desenvolvimento infantil.

Por outro lado, reiteramos que na maior parte das situações observadas, as professoras dão relevo às dimensões instrumentais e físicas da linguagem. Considerando a importância desse aspecto no desenvolvimento infantil e, especialmente, na constituição do sujeito, é necessário repensar o modo como é abordada a linguagem nessas atividades. Os aspectos psicomotores ou motores não devem ser os mais importantes, principalmente, quando se trata de uma criança que possui uma limitação física. Não tivemos nessa análise casos de crianças que não se comunicam por meio da fala, mas estão cada vez mais comuns e, portanto, valorizar os aspectos de forma (fala), em detrimento daqueles de uso e funções da linguagem, não seria viável ou coerente numa situação como essa.

Nesse sentido, sugerimos que sejam consideradas ações que viabilizem, desde cedo, o interesse e a participação da criança, de modo não convencional, em práticas de leitura com diferentes linguagens, por exemplo: a) dispor para as crianças revistas, folders, livros infantis, cartazes e materiais de suporte textual que possam ser explorados de maneira lúdica; b) observar e fazer leitura dialógica ou compartilhada de imagens relacionadas ao conhecimento de mundo e à vivência da criança; c) dar oportunidades de contato com grande variedade de gêneros textuais para que possa descobrir o caráter funcional e os diversos usos da linguagem, tais como: desenho, dramatização, modelagem, pintura; d) promover recontos de histórias, jogos verbais, poemas, músicas, notícias, fatos do cotidiano, dentre outros e assim, favorecer a função social da linguagem.

Quando destacamos e afirmamos que as mediações pedagógicas das professoras foram favoráveis às possíveis dificuldades ou limitações que as crianças apresentam, consideramos que os dados obtidos permitiram concluir que essas

mediações garantiram aspectos, como: compreensão das instruções (o que, como, e para que fazer); atenção (ouvir a professora e realizar o que foi pedido por ela); oferta de recursos materiais para as atividades (lápiz, tinta, tesoura, cola, papéis diversos, etc); auxílio, incluindo físico, para desenvolver as habilidades da criança (coordenação motora fina e ampla, equilíbrio, memória), dentre outras.

Por fim, os dados permitiram considerar também que as mediações foram efetivas, quando estavam articuladas e coerentes com estratégias pedagógicas, por exemplo: a) ao organizar os espaços com o auxílio das crianças; b) ao chamar a atenção nos momentos de explicação; c) ao sentar-se perto da criança; d) ao oferecer materiais de apoio ou de modelo (escrita do nome, números); e) ao propor atividades em grupo; f) ao utilizar jogos e brincadeiras; g) ao propor a participação da criança para ajudar a organizar o contexto escolar de um modo geral (entrega de materiais ou dar apoio a um dos colegas); h) ao agrupar as carteiras para maior proximidade, interação e comunicação em grupo; i) ao solicitar que as crianças ajudassem umas às outras; j) ao confeccionar materiais por meio dos recicláveis, para adaptar uma atividade para a criança.

Enfim, todos esses destaques servem, também, para chamar a atenção para o fato de que não houve, na maioria das situações, nenhuma atividade diferenciada ou voltada especificamente para as crianças, em função da presença de uma limitação no desenvolvimento delas.

Outra conclusão a que chegamos foi a de que os dados positivos aqui destacados, devem-se, fundamentalmente, ao trabalho colaborativo entre as professoras do AEE e da sala comum. Esse trabalho colaborativo contribuiu para o planejamento das atividades, considerando as especificidades das crianças com deficiência, quando necessário. A literatura especializada tem enfatizado a importância desse trabalho há muitos anos (DUTRA; GRIBOSKI, 2005; DAMIANI, 2008; LAGO; OLIVEIRA; AVELINO, 2012) e muitas dessas pesquisas comprovam, o tempo todo, que quando ele é efetivado, as atividades da sala de aula comum possibilitam maior participação das crianças com deficiência.

Os relatos obtidos aqui, indicaram também que para que esse trabalho seja efetivo, é necessário um conhecimento especializado. Aqui, nesse aspecto de colaboração, identificou-se o desenvolvimento profissional docente como um

processo coletivo sendo construído por ambas as professoras no próprio local de trabalho.

Enfim, os dados descritos e discutidos nesta pesquisa, fortalecem a ideia de que para realizar uma prática pedagógica com perspectiva inclusiva, o professor precisa assumir uma postura criativa e flexível, reorganizando sua atuação, quando necessário. Um fator que torna possível essa prática, é partir de concepções que compreendam a deficiência como uma especificidade da criança e não como um impedimento para a efetivação da aprendizagem.

As especificidades devem ser reconhecidas como indicadoras para o professor tomar decisões que favoreçam formas alternativas para atuação com as crianças. Além disso, é preciso que as diferenças encontradas na escola, relacionadas ou não à Educação Especial, sejam compreendidas como fatores que enriquecem o processo de ensino-aprendizagem e a formação humana, de um modo geral. A escola precisa ser reafirmada como espaço para convivência e aprendizagem com as diferenças.

Considerando que a articulação entre o trabalho realizado no AEE e na sala comum favorecem a inclusão escolar e o desenvolvimento das crianças com deficiência, para futuras pesquisas, sugerimos a realização de investigações que foquem no trabalho colaborativo como enriquecedor das práticas pedagógicas, considerando uma perspectiva inclusiva na Educação Infantil. Sugerimos por fim, trabalhos de intervenção ou de formação em serviço, nos momentos de devolutiva de análises como a que foi realizada nessa pesquisa.

## REFERÊNCIAS

AMARO, D. G. *Indícios da aprendizagem de crianças com deficiência em escolas de educação infantil: roteiro de observação no cotidiano escolar*. 2004. - 252p. Dissertação (mestrado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, 2004.

AMBROSETTI, N. B; ALMEIDA, P. C. A. *Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009.

ARAUJO, M. A. *Práticas pedagógicas na Educação Infantil frente à acessibilidade curricular de crianças com Síndrome de Down*. 2019. – 111p. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2019.

AZANHA, J. M. P. *Comentários Sobre a Formação de Professores em São Paulo*. In: Formação de Professores/ organizadores: Serbino, R. V. [et al]. – São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. – (Seminários e Debates).

BAPTISTA. C. R. *Ação Pedagógica e Educação Especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados*. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, v.17, p.59-76, maio-ago., 2011.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução: RETO. L. A.; PINHEIRO. A. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, Miguel Daladier. *Educação infantil: o que diz a legislação*. Rede de Ensino LFG, 2008. Disponível em <http://www.lfg.com.br>. Acesso em: 05 fev. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica / Secretaria de Educação Especial – MEC; 2ª ed. SEESP, 2001.*

\_\_\_\_\_. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Secretaria de Educação Especial. Brasília – jan. 2008.

\_\_\_\_\_. *Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009*. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de novembro de 2009, Seção 1, p. 8. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 30 de jul. 2020.

\_\_\_\_\_. Decreto 7.611 de 17 novembro de 2011. *Dispõe sobre a Educação Especial e de outras providências*. Brasília: Diário Oficial da União, 18 de nov. 2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v. 457p.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo/Ministério da Educação.

*Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Brasília, DF, 2009a.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Básica. Resolução n. 4 de 2 de outubro de 2009. *Instituiu Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências*. MEC/SEESP, Brasília: DF, 2009c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: 2013a.

\_\_\_\_\_. *Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: 2015b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. MEC, 2017. Disponível em: [http:// portal.mec.gov.br/](http://portal.mec.gov.br/) Acesso em: 09 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Documento Subsidiário à Política de Inclusão – Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005*.

BREDESON, P. V. (2002). *The architecture of professional development: materials, messages and meaning*. International Journal of Educational Research, 37, 8, pp. 661-675.

BRITO, A. C. U; KISHIMOTO, T. M. *A mediação na Educação Infantil: possibilidade de aprendizagem*. Revista do Centro de Educação, UFSM, Santa Maria, v. 44, 2019.

CAMPOS, E. C. V. Z.; PLETSCHE, M. D. *Escolarização do aluno com deficiência intelectual: dialogando com o currículo e o plano educacional individualizado*. In: VI Congresso Brasileiro de Educação Especial e IX Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial. UFSCAR/ABPEE, São Carlos, 2014.

CANÁRIO, R. *A escola e as “dificuldades de aprendizagem”*. Psicologia da Educação, São Paulo, p. 33-51, 2005.

CARDOSO, A. A. et al. *Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes*

*docentes no Brasil*. IX ANPED SUL. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Caxias do Sul, 2012.

CARNEIRO, K. C. O. *O processo de inclusão de uma criança com Síndrome de Down na educação infantil*. 2009. - 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2009.

CHAVES, M.; TULESKI, S. C.; LIMA, E. A.; GIROTTO, C. G. G. S. *Teoria Histórico-Cultural e intervenções pedagógicas: possibilidades e realizações do bom ensino*. Educação: Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 129-142, jan-abr, 2014.

CHAVES, M. *Práticas pedagógicas na Educação Infantil: contribuições da Teoria Histórico-Cultural*. Fractal, Revista Psicologia, v.27, n.1, p. 56-60, 2015.

CHRISTOFARI, A. C. BAPTISTA, C. R. *Avaliação da aprendizagem: práticas e alternativas para a inclusão escolar*. Revista Educação Especial, v. 25, n. 44, p. 383-398, set./dez, 2012.

COCHRAN-SMITH, M. & FRIES, K. (2005). The AERA Panel on Research and Teacher Education: Context and Goals. In M. Cochran-Smith & K. Zeichner (eds.), Studying Teacher Education. *The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 37-68.

CONCEIÇÃO, A. N.; SOUZA, M. M. G. S. *Concepções de crianças sem deficiências sobre as deficiências: pesquisa bibliográfica*. Poiesis Pedagógica, Catalão - GO, v. 16, n.1, p.17-26, jan./jun, 2018.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. Tradução de Sandra Trabucco Venezuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CORREA, L. M. *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora, 2007.

CORREIA, L. M; TONINI, A. *Avaliar para intervir: um modelo educacional para alunos com necessidades especiais*. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 25, n. 44, p. 367-382, set./dez, 2012.

COVATTI, F. A. A; FISCHER, J. *Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem: diversidade e inclusão escolar*. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 305-318, maio/ago, 2012.

CRUVINEL, F. R; LIMA, B; ALVES, G. M. *Como desenvolver a Linguagem Oral e Escrita na Educação Infantil*. Revista Científica Eletrônica de Pedagogia, Ano XI, Número 21, Periódicos Semestral, 2013.

CRUZ, G. C; GLAT, R. *Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura*. Educar em Revista, Editora UFPR, Curitiba, n. 52, p. 257-273, abr./jun, 2014.

- CUNHA, M. I. *O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. Educação e Pesquisa*. [online], vol.39, n.3, p.609-626, 2013.
- DAMIANI, M. F. *Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios*. Educar, n. 31, p. 213-230, Curitiba: Editora UFPR, 2008.
- DAY, C. (1999). *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- DUARTE, C. P; VELLOSO, R. L. *Linguagem e comunicação de pessoas com deficiência intelectual e suas contribuições para a construção da autonomia*. Inclusão Social, Brasília, DF, v.10 n.2, p.88-96, jan./jun. 2017.
- DUTRA, C. P; GRIBOSKI, C. M. *Gestão para inclusão*. Revista do Centro de Educação, Cadernos ed. 26, 2005.
- FALKEMBACH, E. M. F. *Diário de campo: um instrumento de reflexão*. Contexto e Educação, n 7, v 2, p. 19-24, jul./set, Ijuí, RS, 1987.
- FERREIRA, S. M; LIMA, E. B; GARCIA, F. A. *O Serviço de Atendimento Educacional Especializado/AEE e Práticas Pedagógicas na Perspectiva da Educação Inclusiva*. In: Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica, Recife, v.1, p. 46-61, 2015.
- FIGUEIREDO, R. V; POULIN, J. R. *Aspectos Funcionais do Desenvolvimento Cognitivo de Crianças com Deficiência Mental e Metodologia de Pesquisa*. In: VIEIRA CRUZ, S. H. (Org.). *A criança fala*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 245-263.
- FILIDORO, N. *Adaptações curriculares*. In: Escritos da criança. n. 06, Porto Alegre: centro Lydia Coriat, 2001.
- FIORINI, B. S. *O aluno com transtornos do espectro do autismo na educação infantil: caracterização da rotina escolar*. 2017. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2017.
- FONTES, R. S. *Ensino Colaborativo: uma proposta de educação inclusiva*. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009. 312p.
- FORMOSINHO, J. O. *Desenvolvimento profissional de professores*. In: Formosinho, J. O. (Coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Portugal: Porto, 2009, p.221-284.
- FLORENTINO, M. F; MORI, N. N. R. *Plano Educacional Individualizado – um desafio na ação pedagógica dos alunos matriculados no programa da Sala de Recursos Multifuncional*. In: Os desafios da escola pública Paranaense na perspectiva do professor PDE. Programa de Desenvolvimento Educacional – Maringá, PR: Cadernos PDE, vol. 1, 2016.

FREIRE, P. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997.

FREITAS, A. de; MONTANDON, A. C. L. B. *As especificidades da docência na Educação Infantil: o estágio como possibilidade de reflexão-ação*. REDIVI - Revista de Divulgação Interdisciplinar, Itajaí/SC, UNIVALI, v. 1. n 1, 2013.

FULLAN, M. (1990). *Staff Development Innovation and Institutional Development*. In B. Joyce (ed.), *School Culture Through Staff Development*. Virginia: ASCD, pp. 3-25.

GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7.ed. – São Paulo: Atlas, 2019.

GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. Tradução Atilio Brunnetta. 6ªEd. Petrópolis, RJ: Vozes 1995.

GUERO, M. G; PISKORZ, R. C. G; MIGLIORANZA, S. J. *Estratégias lúdicas na aprendizagem de alunos com deficiência intelectual*. Cadernos PDE. v.3. 2013.

HAIDT, R. C. C. *Curso de didática geral*. São Paulo: Ática, 1995.

HEIDEMAN, C. (1990). *Introduction to staff development*. In P. Burke et al. (eds.), *Programming for staff development*. London: Falmer Press, pp. 3-9.

HOFFMANN, J. M. L. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

\_\_\_\_\_. *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. – Porto Alegre: Mediação, 2005, 35. ed. Revista. p. 104.

HORN, M. G. S. *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KRAMER, S. *Infância e pesquisa: opções teóricas e interações com políticas e práticas*. In: KRAMER, S; ROCHA, E. A. C. (Orgs.) *Educação Infantil: enfoques em diálogo*. Campinas: Papirus, 2011. p. 385-395.

LAGO, A. C. C; OLIVEIRA, L. C; AVELINO, Y. C. *O Trabalho Colaborativo na Formação de Professores: O AVA como espaço de mediação e práxis*. In: VI Colóquio Internacional: Educação e Contemporaneidade, São Cristovão-SE, 2012.

LEONTIEV, A. N. *Actividade, consciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciências Del Hombre, 1978.

\_\_\_\_\_. *Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil*. In: L. S. Vigotski, A. R. Luria; A. N. Leontiev. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem* (12a. ed.) (p. 59-83). São Paulo: Ícone, 2010.

LIMA, E. A; RIBEIRO, A. E. M; VALIENGO, A. *Criança, infância e Teoria Histórico-Cultural: convite à reflexão*. Revista: Teoria e Prática da Educação, v. 15, n. 1, p. 67-77, jan./abr, 2012.

LIRA, A. C. M. *Lançando olhares para a formação do professor da educação infantil*. In: SILVA, Jeferson Olivatto da; NEVES, Isabel Cristina (Orgs.). *Da formação do professor às práticas pedagógicas*. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, v. 1, p. 29-42, 2010.

LIRA, A. C. M.; DREWINSKI, J; OLIVEIRA, J. P. de. *A formação dos profissionais da Educação Infantil no Município de Guarapuava/PR: desafios às políticas públicas*. Revista Contrapontos - Eletrônica, v. 17, n.2. Abr-Jun, p. 371-394, 2017.

LOBO. A. S; VEGA, E. H. T. *Educação motora infantil: orientações a partir das teorias construtivistas, psicomotricista e desenvolvimentista motora*. Caxias do Sul: Educ, 2008.

LURIA, A. R. *O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas*. In L. S. Vygotsky, A. R. Luria, N. A. Menchinskaya, & A. N. Leontiev, *Psicologia e Pedagogia: Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento* (4. ed.). São Paulo, SP: Centauro, 2007.

LUSTOSA, F. G; MELO, C. M. N. *Organização e princípios didáticos para a gestão da sala de aula inclusiva: a gênese de práticas pedagógicas de atenção à diversidade*. In: Marco Antonio Melo Franco; Leonor Bezerra Guerra (Org.). *Práticas Pedagógicas em Contextos de Inclusão*. 1ed. Jundiaí-SP: Paco Editora, 2018, v.3, p. 99-120.

LUZ, M. C; OLIVEIRA, M. C. A. R; SOUZA, G. M. R. *Brincar é muito mais que uma simples brincadeira: é aprender*. In: I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. EDUCERE – Curitiba, 2011.

LUZ, R. M. N; SARTORI, J. *Gestão Escolar na Perspectiva da Educação Inclusiva*, UFFS/Campus Erechim. 20 de jun. de 2018. Disponível em: <<https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/2030>> Acesso em: 27 de jun. de 2020.

MAGIATI, L; DOCKRELL, J; LOGOTHETI, A. E. Young children's understanding of disabilities: the influence of development, context, and cognition. *Applied Development Psychology*, v. 23, p. 409-430, 2002.

MANZINI, E. J. *Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada*. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Org.). *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: Eduel, 2003b. p. 11-25.

\_\_\_\_\_. *Recurso pedagógico adaptado e estratégias para o ensino de alunos 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.111-132.

MARCELO, C. *A identidade docente: constantes e desafios*. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, Ouro Preto, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009.

\_\_\_\_\_. *Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro*. Sísifo - Revista de Ciências da Educação, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARIN, A. J. *Desenvolvimento profissional docente: início de um processo centrado na escola*. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). Caminhos da profissionalização do magistério. Campinas: Papirus, 1998. p. 137-152.

MATOS, J. M. *A organização do espaço da Educação Infantil: a perspectiva das crianças*. In: XII Congresso Nacional de Educação - Educere, 2015.

MEIRELLES, Renata. (2018). *“Brincar não é só alegria”*. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12452/renata-meirelles-brincar-nao-e-so-alegria>. Acesso em: 30 de jul. 2020.

MELLO, S. A; MILLER, S. *O desenvolvimento da linguagem oral e escrita em crianças de 0 a 5 anos*. Pró-Infantil: Curitiba, 2008.

MENDES, E. G. *A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MESQUITA, A. M. A. *Educação inclusiva e suas dimensões política e práticas*. Inclusão Social, Brasília, DF, v.11 n.1, p.1-137, jul./dez, 2017.

MOREIRA, A. E. C. *O papel docente na seleção das estratégias de ensino*. In: XVI Semana da Educação – VI Simpósio de Pesquisa e Pós-graduação em Educação “Desafios atuais para a educação”. p. 497-508, 2015.

MORIN, E. *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006.

NASCIMENTO, S. M. B; LIRA, A. C. M. *Marcos legais para a formação de professores da educação infantil e desafios à docência*. Revista Zero-a-seis Florianópolis, v. 19, n. 35, p. 99-116, 2017.

NAVARRO, M. S; PRODÓCIMO, E. *Brincar e mediação na escola*. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 633-648, jul./set, 2012.

NEGRI, P. S. *Comunicação Didática: A Intencionalidade Pedagógica como Estratégia de Ensino: Módulo I – Londrina: Labted, 2008*.

NETO, A. O. S et al. *Educação inclusiva: uma escola para todos*. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 81-92, jan./mar, 2018.

NÓVOA, A. *Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente*. Cadernos de Pesquisa v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.

\_\_\_\_\_. A. *Os Professores e a sua Formação num tempo de metamorfose da escola*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

OLDROYD, D. & Hall, V. (1991). *Managing Staff Development*. London: Paul Chapman.

OLIVEIRA, V. B. *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PEROZA, M. A. R; MARTINS, P. L. O. *A formação de professores para a educação infantil no limiar dos vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96*. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 16, n. 50, p. 809-829, out./dez. 2016.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_. P. *Dez novas competências para ensinar: convite à viagem*. Porto Alegre, Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. P. et al. *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. P. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTEL, A. *Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil*. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). *Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 219-248.

PIAGET, J. *Development and Learning*. Journal of Research in Science Teaching, New York, n. 2, v. 3, p. 176-86, 1964.

\_\_\_\_\_. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

\_\_\_\_\_. *O juízo moral na criança*. [tradução: Elzon Leonardo]. São Paulo: Summus, 1994.

\_\_\_\_\_. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. [tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. – 4.ed. – [Reimpr.]. – Rio de Janeiro: LTC, 2014.

PLETSCH, M. D. *A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa*. In: *Educar em Revista*, v. 33, p. 143-156, Paraná, 2009.

REDIN, M. M. *Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares*. In: REDIN, E; MULLER, F; REDIN, M. M. (Orgs.). *Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças*. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 11-22.

ROPOLI, E. A [et al]. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, v. 1. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar), 2010.

SACRISTÁN, J. G. *Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores*. In: NÓVOA, António. *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 63-92.

SANTOS, S. A; MAKISHIMA, E. A. C; SILVA, T. G. *O Trabalho Colaborativo entre o professor especialista e o professor das disciplinas – o fortalecimento das Políticas Públicas para Educação Especial no Paraná*. In: XII Congresso Nacional de Educação: Formação de professores, complexidade e trabalho docente. EDUCERE, p. 8312-8325, 2015.

SEESP/MEC. *Da política de Educação Especial, na Perspectiva Inclusiva*; 01/2008.

SILVA, D. L. *Práticas pedagógicas na escola inclusiva: Adaptação Curricular*. In: Programa de Desenvolvimento Educacional – Cadernos PDE. Jacarezinho-PR, vol. II, 2014.

SILVA, I. O. *Professoras da Educação Infantil: formação, identidade e profissionalização*. Salto para o Futuro, ano 13, n. 10, p. 28-35, 2013.

SILVA, I. O. *Docência na Educação Infantil: contextos e práticas*. In: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender*. Brasília: MEC /SEB, 1. ed, 2016. p. 59-83.

SILVA, M. O. *A convivência entre crianças com e sem deficiência e o papel do professor na Educação Infantil*. Revista Educação Especial, v. 31, n. 60, p. 107-118, jan./mar. 2018.

SPARKS, D. & HIRSH, S. (1997). *A New Vision for Staff Development*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development and National Staff Development Council.

SPARKS, D. & LOUCKS-HORSLEY, S. (1990). *Models of Staff Development*. In W. R. Houston (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: McMillan Pub., pp. 234-251.

TARDIF, M; LESSARD, C; LAHAYE, L. *Esboço de uma problemática do saber docente*. 1991. Teoria e Educação. Porto Alegre, n. 4, p. 215-234.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TOLOI, G. G.; MANZINI, E. J. *Etapas da estruturação de um roteiro de entrevista e considerações encontradas durante a coleta dos dados*. In: VII CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2013, Londrina.

Anais do VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2013, p. 3299-3306.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987. 175p.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. *Ensinando a aprender: as quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VIANNA, H. M. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Plano Editora, 2003. 106 p.

VIEIRA, L. M. F; SOUZA, G. *Trabalho e emprego na educação infantil*. Educar em Revista, Curitiba, n. 1, p. 119-139, 2010.

VILLEGAS-REIMERS, E. (2003). *Teacher Professional Development: an international review of literature*. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, EUA: Harvard University Press, 1978.

\_\_\_\_\_. *Problemas de psicología general*. Madrid: Machado Libros, 1995. (Obras Escogidas, 2).

\_\_\_\_\_. *Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor, 1995. (Obras Escogidas - Tomo III).

\_\_\_\_\_. *Psicología infantil*. Madrid: Visor, 1996. (Obras Escogidas - Tomo IV).

\_\_\_\_\_. *Fundamentos de defectología*. Madrid: Visor, 1997.

\_\_\_\_\_. *La imaginación y el arte em la infância*. Madrid: Akal, 2007.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores/ L. S. Vigotsky; organizadores Michael Cole... [et. al]; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. - 7ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2007.*

\_\_\_\_\_. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução: Paulo Bezerra. – 2ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. – 16ª edição – São Paulo: Ícone, 2018.

ZANATO, C. B; GIMENEZ, R. *Educação Inclusiva: um olhar sobre as Adaptações Curriculares*. Revista Ambiente Educação - Universidade Cidade de São Paulo, vol. 10, n. 2 jul/dez, 2017, p. 289-303.

## APÊNDICE A

### ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

#### Preâmbulo

Estou realizando um estudo aqui na escola sobre os fatores que podem favorecer a inclusão das crianças com deficiência na Educação Infantil, aspectos influentes para o desenvolvimento da criança em suas diversas especificidades. Acredito que, pela sua experiência e vivência aqui na escola, você poderia me auxiliar. Você poderia me dar uma entrevista sobre o assunto? Eu também necessitaria gravar essa entrevista como forma fidedigna das informações que você pode me dar. Queria salientar que a sua pessoa será eticamente resguardada independente das informações dadas. Você, então, me permite gravar nossa conversa nestes termos?

#### Perguntas

##### I. Conversa inicial

1. Quantas crianças com deficiência tem na sala de aula em que você leciona?
2. Qual ou quais deficiências essas crianças têm?
3. Você acha importante a criança com deficiência iniciar na Educação Infantil? Por quê?
4. Gostaria que você me falasse das suas experiências, no trabalho realizado para a criança com deficiência?

##### II. Informações sobre os professores, formação e ambiente de trabalho

5. Incluindo você, quantos professores trabalham na sala de aula?
6. Você tem ajuda de outras pessoas para auxiliar na rotina escolar da criança com deficiência?
7. Se sim, quem são e qual é a formação dessas pessoas?
8. Na sua graduação, você teve disciplinas específicas na área da Educação Especial, ou Inclusão? Se sim, poderia falar sobre elas?

9. Você pretende ou gostaria de se especializar em mais áreas de formação?
10. Se sim, quais seriam essas novas especializações?
11. Você acha que o ambiente em que você trabalha é adequado para as crianças com deficiência? Se não, poderia explicar como são esses ambientes?
12. Você encontra dificuldades na rotina da criança com deficiência em relação a esses ambientes? Quais?

### **III. Planejamento, práticas pedagógicas, recursos e estratégias**

12. A escola tem planejamento para as aulas? Se sim, como é feito?
13. A escola fornece recursos para auxiliar o seu trabalho em sala de aula?
14. Você utiliza estratégias para atender as crianças com deficiência?
15. Quais estratégias são adotadas considerando as especificidades dessas crianças?
16. Você encontra dificuldades no ensino para a criança com deficiência?
17. Se sim, qual ou quais são as principais dificuldades encontradas?
18. Suas experiências com a criança faz você refletir sobre suas práticas em sala de aula?
19. Você acredita que o seu trabalho pode ajudar no desenvolvimento da criança com deficiência? Se sim, como?
20. Você gostaria de acrescentar alguma coisa sobre o que conversamos?

### **IV. Caracterização do(a) entrevistado(a)**

- Qual é o seu nome?
- Qual é a sua idade?
- Qual é a sua formação?
- Quantos anos trabalha na Educação Infantil (sala comum e AEE)?
- Você tem alguma especialização?
- Se sim, qual ou quais?

Gostaria de agradecer a você pela entrevista. O diálogo em nossa entrevista contribuiu muito para o desenvolvimento da pesquisa. Vou escutar a gravação, e caso tenha alguma dúvida, poderia retornar para conversarmos? Você concorda?  
Ok. Muito obrigada.

**APÊNDICE B****AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA**

Nome do Município, \_\_\_\_\_.

Eu, \_\_\_\_\_ (nome completo do responsável - diretor/supervisor da instituição), concedo autorização para a realização do projeto de pesquisa intitulado “Fatores que podem favorecer a inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil” de responsabilidade da professora Doutora Jáima Pinheiro de Oliveira, do Departamento de Educação Especial, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, SP, e de sua mestranda Keli dos Santos Guadagnino.

As pesquisadoras me informaram sobre os objetivos do estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão, se assim o desejar. Todos os responsáveis por este estudo certificaram-me de que todos os dados obtidos por meio de coleta de dados ou intervenções desse estudo serão confidenciais e serão utilizados com fins de pesquisa científica, com os devidos comprometimentos e respaldos éticos, especialmente relacionados à preservação da identidade dos participantes.

---

Assinatura e carimbo do(a) diretor(a) da Escola

Nome do Município, SP

## APÊNDICE C

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS DOS ALUNOS**

Título de pesquisa:

FATORES QUE PODEM FAVORECER A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pesquisadora responsável: Keli dos Santos Guadagnino;

Instituição de vínculo da pesquisadora: Universidade Estadual Paulista – “Júlio de Mesquita Filho” / UNESP campus de Marília-SP;

Telefone para contato: \_\_\_\_\_

Estou realizando uma pesquisa intitulada “Fatores que podem favorecer a inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil”, de responsabilidade da mestrandia Keli dos Santos Guadagnino e da professora Doutora Jáima Pinheiro de Oliveira (orientadora), e gostaria de convidar seu(ua) filho(a) para participar desta pesquisa.

Este trabalho tem por objetivo analisar fatores que podem favorecer a inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil.

A pesquisa será feita nas dependências da escola onde seu(ua) filho(a) estuda. Serão realizadas observações e filmagens das práticas pedagógicas e da participação do seu(ua) filho(a) nessas atividades. Os dados coletados serão utilizados para a pesquisa de mestrado da pesquisadora acima mencionada e serão utilizados com padrões profissionais de sigilo e ética.

A participação de seu(ua) filho(a) na pesquisa é voluntária, sem custo algum para você e sem nenhuma compensação financeira. A participação na pesquisa pode ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo para a criança.

É importante te explicar que de acordo com a Resolução 466/12 (um documento do Ministério da Saúde, Governo Federal), durante a fase de realização de qualquer pesquisa, decorrente dela ou não, existe a possibilidade de o(s) participante(s) se expor(em) a riscos, referentes aos aspectos físicos, psicológicos, morais, intelectuais, sociais, culturais ou espirituais, em virtude das relações

humanas e sociais, de modo geral. De acordo, ainda, com essa Resolução, ainda que o(s) dano(s) causado(s) por ela seja(m) imediato(s) ou tardio(s) os riscos podem comprometê-lo(a).

No caso de nossa pesquisa, consideramos que ela apresenta risco mínimo, caracterizado por: no momento das observações e filmagens, é possível que seu filho(a) sinta algum constrangimento por estar sendo observado(a). Por isso, a participação de seu(a) filho(a) é voluntária, portanto, não é obrigatória e poderá ser interrompida a qualquer momento. Ressalta-se que caso isso ocorra, não haverá prejuízos ou penalidades.

A identidade de seu(ua) filho(a) será preservada conforme os padrões profissionais de sigilo e ética. Os resultados obtidos e materiais utilizados, só serão divulgados em pesquisas e publicações científicas com a devida permissão da instituição e de todos os participantes, além de obedecer às normas éticas exigidas.

#### AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_ fui informada(o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão se assim o desejar. A mestrande Keli dos Santos Guadagnino certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais, embora possam ser utilizados em publicações com o devido comprometimento ético.

Declaro que concordo que meu(minha) filho(a) participe desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) responsável pela criança  
RG:

\_\_\_\_\_  
Keli dos Santos Guadagnino  
(Pesquisadora)

## APÊNDICE D

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES, ESTAGIÁRIOS E AUXILIARES**

Título de pesquisa: FATORES QUE PODEM FAVORECER A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pesquisadora responsável: Keli dos Santos Guadagnino;

Instituição de vínculo do pesquisador: Universidade Estadual Paulista – “Júlio de Mesquita Filho” / UNESP campus de Marília-SP;

Telefone para contato: \_\_\_\_\_

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Fatores que podem favorecer a inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil”, de responsabilidade da mestranda Keli dos Santos Guadagnino e da professora Doutora Jáima Pinheiro de Oliveira (orientadora).

Este trabalho tem por objetivo analisar fatores que podem favorecer a inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil.

A pesquisa será feita nas dependências da sala de aula na qual você atua e nos demais ambientes da escola. Serão realizadas observações de práticas pedagógicas e da participação do seu aluno(a) nessas atividades. Além disso, você será entrevistado(a) em local, dia e horário, combinados previamente, para que não prejudique, nem interfira no seu horário de trabalho. Os dados coletados serão utilizados para a pesquisa de mestrado da pesquisadora acima mencionada e serão utilizados com padrões profissionais de sigilo e ética.

A sua participação na pesquisa é voluntária, sem custo algum para você e sem nenhuma compensação financeira.

É importante te explicar que de acordo com a Resolução 466/12 (um documento do Ministério da Saúde, Governo Federal), durante a fase de realização de qualquer pesquisa, decorrente dela ou não, existe a possibilidade de o(s) participante(s) se expor(em) a riscos, referentes aos aspectos físicos, psicológicos, morais, intelectuais, sociais, culturais ou espirituais, em virtude das relações humanas e sociais, de modo geral. De acordo, ainda, com essa Resolução, ainda

que o(s) dano(s) causado(s) por ela seja(m) imediato(s) ou tardio(s) os riscos podem comprometê-lo (a).

No caso de nossa pesquisa, consideramos que ela apresenta risco mínimo, caracterizado por: no momento das observações e da entrevista, é possível que você sinta algum constrangimento por estar sendo observado(a), e no momento da entrevista, gravado(a), considerando a utilização de um gravador de áudio. Por isso, a sua participação é voluntária, portanto, não é obrigatória e poderá ser interrompida a qualquer momento. Ressalta-se que caso isso ocorra, não haverá prejuízos ou penalidades.

A sua identidade e a de seu(u) aluno(a) serão preservadas conforme os padrões profissionais de sigilo e ética. Os resultados obtidos e materiais utilizados, só serão divulgados em pesquisas e publicações científicas com a devida permissão da instituição e de todos os participantes, além de obedecer às normas éticas exigidas.

#### AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_ fui informada(o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão se assim o desejar. A mestrande Keli dos Santos Guadagnino certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais, embora possam ser utilizados em publicações com o devido comprometimento ético.

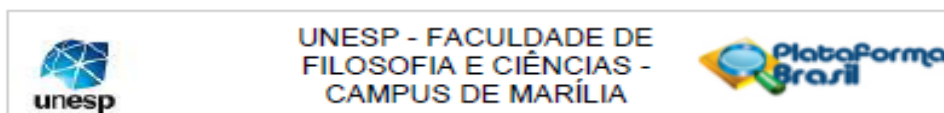
Declaro que concordo com minha participação nesse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante

RG:

\_\_\_\_\_  
Keli dos Santos Guadagnino  
(Pesquisadora)

## ANEXO 1



UNESP - FACULDADE DE  
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -  
CAMPUS DE MARÍLIA

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** FATORES QUE PODEM FAVORECER A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**Pesquisador:** KELI DOS SANTOS GUADAGNINO

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 17860619.0.0000.5406

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 3.640.519

**Apresentação do Projeto:**

A proponente apresenta o projeto "FATORES QUE PODEM FAVORECER A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL" de acordo com o modelo solicitado, incluindo todos os documentos necessários para a análise por parte do Comitê de Ética em Pesquisa

**Objetivo da Pesquisa:**

O objetivo primário dessa pesquisa é "Analisar fatores que podem favorecer a Inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil". Os objetivos secundários são "Identificar aspectos do Projeto Pedagógico relacionados à Inclusão escolar"; "Identificar aspectos da formação de professores que atuam na sala de aula comum e no Atendimento Educacional Especializado"; "Identificar recursos e estratégias utilizados no Atendimento Educacional Especializado" e "Identificar recursos e estratégias utilizados na sala de aula comum que possui crianças com deficiência".

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

O proponente afirma que o desenvolvimento dessa pesquisa "apresenta risco mínimo, caracterizado por: no momento das observações, é possível que os participantes sintam algum constrangimento por estar sendo entrevistados(as) e observados(as). Por isso, a participação será voluntária, portanto não é obrigatória e poderá ser interrompida a qualquer momento. Ressalta-se que caso isso ocorra, não haverá prejuízos ou penalidades".

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737  
Bairro: Campus Universitário CEP: 17.525-900  
UF: SP Município: MARILIA  
Telefone: (14)3402-1346 E-mail: cep.marilia@unesp.br



UNESP - FACULDADE DE  
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -  
CAMPUS DE MARÍLIA



Continuação do Parecer: 3.640.519

A proponente informa ainda que os benefícios dessa investigação são referentes "As análises sobre os fatores relacionados com as crianças com deficiência, poderão beneficiar os participantes desta pesquisa, considerando-se as especificidades de cada uma delas nas escolas de Educação Infantil. Além disso, os resultados deste estudo, podem levar a melhoria das práticas adotadas por professores e acarretar no aperfeiçoamento desses e, no processo de desenvolvimento das crianças com deficiência".

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisadora informa que o desenvolvimento dessa pesquisa será realizado a partir de entrevista semiestruturada, focando em aspectos da formação dos professores, ambientes, recursos e estratégias utilizadas para o desenvolvimento dos alunos com deficiência em suas diversas especificidades.

Além disso, serão efetuadas observações na sala de AEE, na sala comum e também de atividades que ocorrem fora das salas, tendo em vista as especificidades da educação infantil. Estão previstas pelo menos seis sessões de observação, sendo duas em cada ambiente e o registro dessas observações será efetuado por meio de um protocolo previamente elaborado. O tempo de observação será de no mínimo 40 minutos, respeitando-se o começo, meio e fim de uma atividade proposta pelo(a) professor(a). Para as observações será utilizada uma câmera filmadora, com intuito de proporcionar melhor confiabilidade na transcrição dos dados coletados. (retirado do item "procedimentos de coleta de dados")

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

Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido foram redigidos de forma clara e objetiva, permitindo que os participantes dessa investigação consigam entender os objetivos da pesquisa, bem como, a apropriação dos dados obtidos para fins científicos.

**Recomendações:**

Não há.

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

Aprovado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O CEP da FFC da UNESP de MARÍLIA, em reunião ordinária de 25/09/2019, após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737

Bairro: Campus Universitário

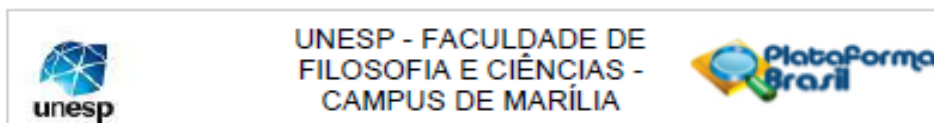
UF: SP

Município: MARÍLIA

Telefone: (14)3402-1346

CEP: 17.525-900

E-mail: cep.marilia@unesp.br



Continuação do Parecer: 3.640.519

dispositivos das resoluções 466/2012, 510/2016 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa, resolve APROVAR o projeto de pesquisa FATORES QUE PODEM FAVORECER A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1393497.pdf	26/08/2019 12:45:15		Aceito
Outros	AutorizacaoEmel_PP.jpeg	26/08/2019 12:43:50	KELI DOS SANTOS GUADAGNINO	Aceito
Outros	AutorizacaoEmel_ELS.jpeg	26/08/2019 12:41:49	KELI DOS SANTOS GUADAGNINO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto de Pesquisa.pdf	26/08/2019 12:39:35	KELI DOS SANTOS GUADAGNINO	Aceito
Outros	AutorizacaoEmel_HM.jpeg	26/08/2019 12:36:26	KELI DOS SANTOS GUADAGNINO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	24/07/2019 14:23:42	KELI DOS SANTOS GUADAGNINO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pais_dos_alunos.pdf	10/07/2019 21:41:19	KELI DOS SANTOS GUADAGNINO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professores_estagiarios_auxiliares.pdf	10/07/2019 21:40:49	KELI DOS SANTOS GUADAGNINO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737  
 Bairro: Campus Universitário CEP: 17.525-900  
 UF: SP Município: MARILIA  
 Telefone: (14)3402-1346 E-mail: cep.marilia@unesp.br



UNESP - FACULDADE DE  
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -  
CAMPUS DE MARÍLIA



Continuação do Projeto: 3.640.519

MARILIA, 14 de Outubro de 2019

---

Assinado por:  
CLAUDIO ROBERTO BROCANELLI  
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737  
Bairro: Campus Universitário  
UF: SP Município: MARILIA

CEP: 17.525-900

Telefone: (14)3402-1346

E-mail: cep.marilia@unesp.br