

PUCRS

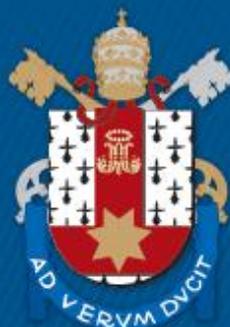
ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PRISCILA BRASIL DOS SANTOS

**A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA
NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Porto Alegre
2019

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

Ficha Catalográfica

S237p Santos, Priscila Brasil dos

A participação da criança com deficiência no contexto da
Educação Infantil / Priscila Brasil dos Santos . – 2019.

120 f.

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

Orientadora: Profa. Dra. Marlene Rozek.

1. Participação. 2. Criança. 3. Deficiência. 4. Educação
Inclusiva. 5. Educação Infantil. I. Rozek, Marlene. II. Título.

PRISCILA BRASIL DOS SANTOS

**A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA
NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

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

Orientadora: Prof.^a Dra. Marlene Rozek

Porto Alegre

2019

PRISCILA BRASIL DOS SANTOS

**A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA
NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

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

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Marlene Rozek – Presidente da Comissão Examinadora – PUCRS

Prof^a Dr^a Gabriela Dal Forno Martins – PUCRS

Prof^a Dr^a Maria Alcione Munhóz - UFSM

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus por ter me abençoado e me dado forças para que conseguisse finalizar este trabalho da melhor forma possível.

A minha querida mãe, Bernardete, por todo amor, compreensão e paciência. A toda minha família, por compreenderem minha ausência, especialmente, minhas amigas Amanda e Vanessa pelo apoio constante.

Ao meu amor, melhor amigo e esposo, Juliano. Agradeço por não me deixar desistir, por sempre acreditar em mim, por me dar forças, amor e me transmitir tranquilidade e paciência nos momentos mais difíceis.

À Prof^a Dr^a Marlene Rozek, pela orientação, pelo olhar sensível que sempre teve para com os seus alunos e orientandos e, principalmente, por fazer parte da minha história desde 2013. Agradeço todas as palavras e gestos de carinho e estímulo, pois contribuíram para que me tornasse a profissional que sou hoje.

À Isabella, que esteve ao meu lado dividindo angústias, frustrações e alegrias. Agradeço pelas trocas e palavras que me acalentaram e motivaram quando mais precisei. Isa, tua amizade e apoio foram cruciais para a conclusão deste trabalho.

Aos meus colegas do NEPAPI, em especial, à Karla e à Lisandra que acompanharam, de perto, a minha trajetória, me amparando e me aconselhando.

À Prof^a Dr^a Gabriela Dal Forno Martins, por todas as palavras de apoio, pela ajuda, compreensão e por aceitar o convite para compor a banca examinadora. À Prof^a Dr^a Maria Alcione Munhóz por integrar a banca examinadora e, assim, contribuir para o meu trabalho.

Ao Colégio Marista Champagnat pela compreensão, incentivo e apoio.

Por fim, agradeço à EMEI que permitiu que esta dissertação fosse realizada e aos profissionais que atuam nela, pela acolhida e carinho.

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema “A Participação da Criança com Deficiência no Contexto da Educação Infantil”. Trata-se de um estudo que analisa a participação da criança com deficiência no contexto da Educação Infantil, bem como identifica os momentos em que ocorre a participação e os fatores intervenientes. Para a composição do referencial teórico buscou-se definir em termos históricos, legais e conceituais a Educação Infantil e a Educação Inclusiva. Na sequência, apresentou-se o conceito de participação na perspectiva de Christine Imms et al. (2016). Este trabalho foi desenvolvido por meio de uma metodologia qualitativa de cunho exploratório, com característica de Estudo de Caso de uma criança com deficiência, com base nos dados coletados em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Porto Alegre. Por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (2016) foi possível analisar os dados provenientes da observação participante, diário de campo, questionários e entrevista semiestruturada. A partir disso, foram criadas duas categorias: contextos de participação da criança com deficiência; e, percepção das educadoras. Foi possível perceber e analisar a participação de uma criança com deficiência em três diferentes situações: por meio do brincar livre/sozinho; das interações com os outros; e, por meio dos momentos dirigidos pelos educadores. Esses três momentos possibilitaram a identificação de 10 fatores que influenciaram na participação da referida criança, sendo eles: autorregulação; competências; espaços educadores; interação; intervenção do educador; liberdade de escolha; preferências; senso de si mesmo; tempo; e, vínculo afetivo. Mais do que permitir que a criança com deficiência esteja presente nos diversos momentos, é essencial envolvê-la, oportunizando, assim, a sua participação integral. Para isso, os educadores precisam compreender de forma mais aprofundada o conceito de participação e a sua importância para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. A participação da criança contribui de forma significativa para a efetiva inclusão escolar; todavia, a inclusão só se sustenta se os educadores, bem como a escola tiverem uma rede de apoio qualificada e isso abrange as famílias e a comunidade. Além disso, é fundamental compreender a individualidade de cada sujeito na sua totalidade, suas necessidades, dificuldades e potencialidades, a fim de oportunizar momentos de aprendizagem e desenvolvimento a todas as crianças, visando uma formação integral, bem como a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Palavras-chave: Participação. Criança. Deficiência. Educação Inclusiva. Educação Infantil.

ABSTRACT

This research has as its theme the "Participation of Children with Disabilities in the Context of Early Childhood Education". It is a study that analyzes the participation of children with disabilities in the context of Early Childhood Education, as well as identifying the moments in which this participation occurs and the factors that influence it. For the composition of the theoretical reference it was sought to define, in historical, legal and conceptual terms, Early Childhood Education and Inclusive Education. Following, the concept of participation in the perspective of Christine Imms et al. (2016). This work was developed through a qualitative exploratory methodology, with a Case Study of a child with a disability, based on the data collected at a Municipal School of Early Childhood Education, in Porto Alegre. Through the Content Analysis of Bardin (2016) it was possible to analyze participant observation, field diary, questionnaires and semi-structured interview. From this, two categories were created: contexts of participation of children with disabilities; and, the educators' perception. It was possible to perceive and analyze the participation of a child with disability in three different situations: by playing free/alone; of interactions with others; and, through the moments directed by educators. These three moments allowed the identification of 10 factors that influenced the child's participation: self-regulation; competence; educational spaces; interaction; intervention of the educator; freedom of choice; preferences; sense of self; time; and, affective bond. Rather than allowing the child with disabilities to be present at various times, it is essential to involve her, thus giving her full participation. For this, educators need to understand in greater depth the concept of participation and its importance for the development and learning of children. The participation of children contributes significantly to effective school inclusion; however, inclusion is only be sustained if educators as well as the school have a qualified support network and this covers families and the community. In addition, it is fundamental to understand the individuality of each subject in its totality, its needs, difficulties and potentialities, in order to provide opportunities for learning and development for all students, aiming at an integral formation, as well as the construction of a just, democratic and inclusive society.

Keywords: Participation. Child. Deficiency. Inclusive Education. Early Childhood Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Sistematização das pesquisas na biblioteca do IBICT.....	13
Gráfico 1 – Dissertações e teses encontradas	14
Quadro 2 – Sistematização das pesquisas na plataforma do SCIELO	15
Quadro 3 – Participação durante os momentos de brincar livre/sozinho	59
Quadro 4 – Participação durante os momentos de interações com os outros.....	66
Figura 1 – Desenho livre	70
Quadro 5 – Participação durante os momentos dirigidos	72
Figura 2 – Formas de participação	73
Quadro 6 – Fatores que influenciam na participação da criança com deficiência	77
Gráfico 2 – Participação da criança.....	83

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	MARCO TEÓRICO	19
2.1	A EDUCAÇÃO INFANTIL E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	19
2.1.1	Educação Infantil no Brasil: conhecendo sua história	20
2.1.2	Da Educação Especial à Educação Inclusiva	33
2.2	A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	41
2.2.1	O Conceito de Participação na Perspectiva de Christine Imms	42
3	CAMINHOS METODOLÓGICOS	50
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	50
3.2	SUJEITOS DA PESQUISA	51
3.3	INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	53
3.4	MÉTODO DE ANÁLISE	55
3.5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	56
3.5.1	Contextos de Participação da Criança com Deficiência	56
3.5.1.1	Participação por meio do Brincar Livre/Sozinho	59
3.5.1.2	Participação por meio das Interações com os Outros	66
3.5.1.3	Participação por meio de Momentos Dirigidos	71
3.5.1.4	Fatores que Influenciaram na Participação da Criança	78
3.5.2	Percepção das Educadoras	83
3.6	CUIDADOS ÉTICOS NA PESQUISA	93
4	CONCLUSÃO	95
	REFERÊNCIAS	99
	APÊNDICES	107
	ANEXOS	109

1 INTRODUÇÃO

Há 7 anos, eu cursava Letras em outra faculdade e, após começar a trabalhar em um setor voltado para Educação, eu decidi mudar de curso. Convivia com muitos Pedagogos, e isso fez com que eu gostasse muito dessa profissão. Então, no ano de 2013, entrei para o curso de Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), no qual tive inúmeras experiências, como, por exemplo: ter sido bolsista de Iniciação Científica durante dois anos da minha Graduação, pesquisando sobre “As Dificuldades de Aprendizagem e o Processo de Escolarização de Crianças e Adolescentes” junto ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Aprendizagem e Processos Inclusivos (NEPAPI), ganhando, assim, o Destaque no Salão de Iniciação Científica. Essa experiência fez com que eu me interessasse muito pelo campo da pesquisa, optando por dar continuidade a essa caminhada por meio do Mestrado¹ em Educação.

Em 2013, também iniciei minha trajetória como professora na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, a qual contempla crianças até cinco anos de idade, e, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), tem por finalidade o desenvolvimento da criança nos “[...] seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, Art. 29). Durante essa etapa, o professor se depara com crianças que, apesar da mesma faixa etária, vivenciam a infância de formas distintas uma das outras, uma vez que estão inseridas nos mais variados contextos socioculturais e econômicos. Para Kohan (2008, p.52), “a infância é pensada mais como uma condição do que como fase, como dimensão mais do que como etapa. Assim ela é colocada do lado da experiência, do acontecimento, da ruptura da história, da revolução, da resistência e da criação”, logo, não existe apenas uma infância, mas sim infâncias. Sendo assim, hoje, compreendemos a infância como uma construção social, ou seja, com base nas experiências e contextos em que a criança está inserida, ela vivenciará uma determinada infância.

Dessa forma, considero a Educação Infantil como uma etapa fundamental para o desenvolvimento humano, ela possibilita à criança experiências e aprendizagens únicas,

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.
This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.

principalmente momentos de interação entre crianças que estão inseridas nos mais diferentes contextos e, conseqüentemente, vivenciam diversos tipos de infância. Além disso, é durante os primeiros anos de vida que a criança constrói e desenvolve suas estruturas físicas, cognitivas, afetivas e psicossociais. A Educação Infantil pode se tornar muito rica quando há crianças com atrasos no seu desenvolvimento, alguma dificuldade de aprendizagem e/ou deficiências, pois por meio dessa diversidade de sujeitos é possível desenvolver o senso de si mesmo e o respeito pelo próximo, visando à inclusão de todos no ambiente escolar.

Contudo, durante minha prática docente, algumas situações começaram a me inquietar, como, por exemplo: o fato de uma orientadora educacional pedir para a monitora de uma turma retirar uma criança de três anos da sala de aula sempre que a professora precisasse fazer alguma atividade com a turma, pois essa criança não tinha competências suficientes que possibilitassem realizar as atividades da mesma forma que os colegas. Logo, ela era excluída de participar das atividades, bem como de realizar interações com os seus colegas. Situações como essa fizeram com que eu quisesse compreender melhor como as crianças com deficiência participam dos mais variados momentos do contexto escolar, inclusive das atividades pedagógicas, bem como das relações interpessoais entre os seus colegas e com os professores.

Ao participar de um grupo de estudos vinculado ao NEPAPI (PUCRS) sobre a Educação Infantil e a Educação Inclusiva, deparei-me com o texto “Participation, both a means and an end: a conceptual analysis of processes and outcomes in childhood disability” (Participação, tanto um meio como um fim: uma análise conceitual de processos e resultados da deficiência na infância) da autora Christine Imms et al. (2016), o qual despertou de imediato o meu interesse devido à complexidade dos conceitos trazidos pelos autores, os quais desconhecia até então, mas julguei muito relevantes para a efetivação da Educação Inclusiva. Nesse texto, encontrei o conceito “Participação”: para haver uma aprendizagem e um desenvolvimento significativo da criança é necessário que ocorra a sua participação nos mais variados momentos do contexto escolar. E participar não é somente “estar ali”, fazer o que lhe é solicitado ou interagir com o outro. Para que haja a participação da criança, são necessários dois requisitos: a presença e o envolvimento. Isso fez com que eu refletisse muito sobre esse conceito, principalmente, sobre a minha prática docente, uma vez que, diariamente tenho contato com crianças que apresentam as mais variadas dificuldades, transtornos, deficiências e algumas até sinais que indicam a possibilidade de apresentar determinadas deficiências, mas que ainda não possuem um diagnóstico. Essas crianças pouco são inseridas

nas atividades escolares e, quando são, não ocorre sua participação integral. Percebo que muitos professores se empenham para que as crianças estejam presentes nas atividades, mas poucos têm o entendimento do que significa participar, logo, torna-se difícil identificar se elas estão ou não envolvidas em determinados momentos.

Para exemplificar o conceito de participação eu poderia citar várias situações, mas mencionarei uma que vivenciei recentemente. Em uma turma com crianças de 5 e 6 anos a professora pediu para que todas as crianças sentassem na roda e, com o auxílio da monitora, uma menina com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) também sentou. Ela estava presente na roda, como os outros colegas, mas não estava envolvida com o que acontecia nela, pois preferiu brincar com uma garrafa de água com glitter, assim como outros colegas que estavam na roda, mas envolvidos com algum brinquedo ou com conversas paralelas. Portanto, apesar de todos da turma estarem presentes na roda, nem todos estavam envolvidos com a atividade que a professora estava realizando e, conseqüentemente, não houve a participação de todos, inclusive da menina com TEA. Nesse exemplo, torna-se claro o que realmente significa a participação da criança e, conseqüentemente, a importância da participação para a criança com deficiência.

Já presenciei professores dizerem que estão aguardando um laudo médico para, posteriormente, pensarem em atividades que realmente envolvam “aquela criança”. Nessas situações, é perceptível o quanto o diagnóstico ainda é considerado como primordial para muitas instituições educacionais, uma vez que, tanto a gestão escolar quanto os professores, anseiam por esse documento, como se, ao saber a deficiência da criança, os educadores soubessem como lidar com ela. Certamente, é interessante para o professor ter acesso ao diagnóstico do seu aluno; contudo, isso não deve se tornar um pré-requisito para o educador, uma vez que antes de qualquer diagnóstico, o aluno deve ser visto como uma criança, como um sujeito único provido de potencialidades e necessidades. Dessa forma, independentemente do diagnóstico, acredito que o professor deva auxiliar e assumir todas as crianças nos seus aspectos pedagógicos, uma vez que todas possuem particularidades e necessidades que diferem umas das outras e todas precisam ser consideradas.

Portanto, é necessário que a criança seja vista, antes de tudo, como um sujeito de potencialidades, singularidades e necessidades, independentemente da sua deficiência, transtorno ou limitação, a fim de que seja possibilitado a ela participar de forma significativa dos mais diversos momentos do contexto da Educação Infantil.

A partir de leituras sobre o conceito de participação e de reflexões acerca da minha prática docente, percebi a importância de realizar um bom estado de conhecimento, uma vez que a produção científica está relacionada não só ao que o pesquisador escreve, como também ao contexto sociocultural em que ele está inserido. As experiências anteriores, as influências da sociedade, instituições de ensino superior, principalmente, a instituição do pesquisador, os acontecimentos do país e as publicações de outros autores interferem na produção científica. É necessário consultar outros trabalhos para ter conhecimento do que já foi estudado sobre o assunto que se pretende pesquisar, quais as metodologias que foram utilizadas, bem como quais as dissertações e teses que serão úteis para a construção deste trabalho, a fim de fundamentar a produção, tornando a pesquisa mais qualificada. Segundo Morosini, o Estado de Conhecimento

é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (2015, p. 102).

Dessa forma, ao longo da identificação, registro e categorização é necessário que o pesquisador se afaste de suas crenças e saberes acerca do assunto que deseja pesquisar, a fim de que possa transformar o fato social em científico.

A partir disso, iniciei meu estado de conhecimento pela plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), direcionando a pesquisa a dissertações e teses que fossem ao encontro do conceito de participação trabalhado neste estudo. Iniciei a busca pesquisando os trabalhos defendidos no ano de 2017 e em função da grande quantidade de resultados não pesquisei em anos anteriores, bem como precisei utilizar outros descritores a fim de reduzir esses resultados. Ao colocar o nome e sobrenome da autora Christine Imms, no ano de 2017 não obtive resultados suficientes, por isso ampliei a busca até o ano de 2012, conforme demonstro a seguir:

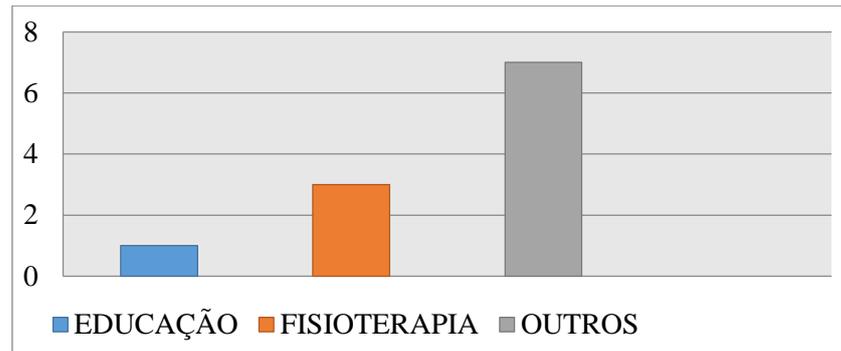
Quadro 1 – Sistematização das pesquisas na biblioteca do IBICT

DESCRITORES	ANOS	RESULTADOS	SELECIONADOS
Participação	2017	2.779	0
Participação da Criança com Deficiência	2017	1.114	0
Participação na Educação Infantil	2017	1.186	0
Participação – Envolvimento – Presença	2017	995	0
Participação – Criança com Deficiência – Educação Infantil	2017	647	0
Christine Imms	2012 – 2017	1	0
Imms	2012 – 2017	10	1

Fonte: autora, 2018.

Devido ao grande número de resultados encontrados, optei por analisar somente as 11 dissertações e teses que localizei ao colocar o nome e sobrenome da autora Christine Imms, ainda assim selecionei apenas uma, pois era a única que se encontrava na área da Educação, como se pode observar no gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Dissertações e teses encontradas



Fonte: autora, 2018.

Das 11 dissertações e teses, somente 1 era do Programa de Pós-Graduação em Educação, 3 do Programa de Pós-Graduação de Fisioterapia e as outras 7, referiam-se a: 2 do Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Recursos Naturais; 1 do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura; 2 do Programa de Pós-Graduação em Química; 1 do Programa de Pós-graduação em Ciência da Computação; e, 1 do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Saliento que, no primeiro momento acreditei que a dissertação apresentada, em 2014, durante a Pós-Graduação em Educação Especial, pudesse ser útil para minha pesquisa; contudo, ao ler o título “Habilidades Sociais e Deficiência Intelectual: influência de um programa de Educação Física baseado na Cultura Corporal”, e, na sequência, o trabalho, percebi que ele abordava a influência da Educação Física na cultura corporal de crianças com Deficiência Intelectual, sem considerar a participação da crianças durante a Educação Infantil e os fatores que influenciam na sua participação. Sendo assim, optei por não utilizar essa dissertação também.

Portanto, a única dissertação que contribuiu de alguma forma para este trabalho foi a da Priscilla Wagner Sternberg (2017), cujo título é “Educação Inclusiva: um olhar sobre a diversidade na Educação Infantil”. Essa dissertação aborda a interação das crianças com seus pares e adultos, bem como as intervenções que são ou não realizadas pelos educadores, a fim de “[...] compreender como uma proposta de Educação Inclusiva se concretiza no dia a dia de uma escola de Educação Infantil [...], ou seja, a forma como essa instituição lida com a

questão da diversidade” (STERNBERG, 2017, p. 12). Para isso, a autora utiliza o conceito de participação de Christine Imms; entretanto, de forma muito ampla, sem o aprofundamento desse termo, pois não era o foco de trabalho da autora. Sendo assim, mesmo de maneira “tímida”, essa foi a única dissertação que contribuiu para minha pesquisa.

Após essa busca de dissertações e teses em confiáveis bases de dados brasileiras, comecei uma nova busca por artigos na plataforma SCIELO². Saliento que filtrei os artigos seguindo alguns critérios, considerando principalmente, os publicados no Brasil e na área da Educação, conforme segue:

Quadro 2 – Sistematização das pesquisas na plataforma do SCIELO

DESCRITORES	ANOS	RESULTADOS	SELECIONADOS
Participação	2017	9.232	0
Participação da Criança com Deficiência	2007 - 2018	21	0
Participação na Educação Infantil	2007 - 2018	35	1
Participação – Envolvimento – Presença	2007 – 2018	5	0
Participação – Criança com Deficiência – Educação Infantil	2007 – 2018	3	0
Christine Imms	2007 – 2018	0	0
Imms	2007 – 2018	0	0

Fonte: autora, 2018.

Ao utilizar somente o descritor “participação” apareceram tantos resultados que se tornou inviável selecioná-los; sendo assim, foi necessário direcionar a busca. Muitos artigos falavam da participação da criança no sentido desta ter voz ativa nas decisões que são tomadas em nome delas, bem como da participação dos pais na vida dos seus filhos, seja dentro ou fora da escola.

Ao utilizar os descritores: “Participação; Envolvimento; Presença” obtive 5 resultados; contudo, 4 deles referiam-se a outras áreas, como saúde, história e psicologia. O único da área da Educação abordava a participação da comunidade na gestão escolar, ou seja, como a comunidade participava das decisões tomadas referentes ao contexto escolar. Dessa forma, nenhum deles foi relevante para a minha pesquisa.

A partir dos descritores “participação da criança com deficiência” surgiram 21 resultados; contudo, os poucos artigos que referiam-se à participação da criança eram da área da saúde. Com o descritor: “participação; criança com deficiência; educação infantil” apareceram somente 3 resultados; entretanto, não selecionei nenhum, pois um deles falava

² Scientific Electronic Library Online. Disponível no link: <http://www.scielo.org/php/index.php>

sobre a acessibilidade que os parques infantis proporcionam ou não às crianças com deficiências; o outro artigo referia-se a estratégias de comunicação utilizadas entre a mãe e a criança com deficiência; e, o último referia-se a tecnologias assistivas para a criança com paralisia cerebral.

Por meio do descritor “participação na educação infantil” surgiram alguns textos de outras áreas, outros que falavam sobre a participação das crianças na tomada de decisão no ambiente escolar e somente 1 que julguei que de alguma forma poderia auxiliar neste trabalho. O artigo “Participação e Qualidade do Cuidado e da Educação na Creche” da autora Sylvie Rayna, publicado em 2013, considera a participação como elemento-chave para definir a qualidade na Educação Infantil, utilizando os resultados de sua experiência nas creches da França. Dessa forma, esse artigo não só se tratava de um contexto extremamente diferente do brasileiro, como também se referia à participação de forma mais ampla, sem considerar a participação das crianças com deficiências, ou seja, em quais momentos a criança participa e quais os fatores que influenciam na sua participação. Sendo assim, de todos esses resultados analisados, nenhum deles utilizou o conceito de participação de Christine Imms e, principalmente, considerou os fatores que influenciam a criança com deficiência a participar dos mais variados momentos do contexto da Educação Infantil.

É interessante que, há mais de 10 anos Imms aborda o termo “participação”, considerando que é necessário tanto a presença, quanto o envolvimento do indivíduo para que de fato ele participe dos mais variados momentos em que está inserido. Contudo, ainda hoje não temos publicações relevantes que transcorram sobre esse assunto no Brasil. Por um lado, a escassez de estudos sobre esse conceito dificultou o andamento da minha pesquisa, justamente por não ter outros trabalhos que ajudassem a sustentar o meu referencial teórico. Por outro lado, isso corroborou com a necessidade de escrever sobre este tema, uma vez que é uma necessidade emergente, por ser um assunto inédito e pouco discutido no Brasil. Por isso, este trabalho se faz necessário e relevante para os profissionais da Educação e para o processo inclusivo nas escolas.

Portanto, este trabalho justifica-se pela necessidade de estudo deste tema já que não foram encontrados trabalhos brasileiros relevantes acerca do termo “participação”, conforme proposto pela autora já citada (IMMS et al., 2016). Logo, é relevante analisar a participação da criança com deficiência no contexto da Educação Infantil, a fim de identificar os momentos em que ela ocorre, bem como os fatores que a influenciam. A partir disso, também é importante compreender a percepção que os educadores têm sobre a participação integral e

significativa das crianças com deficiência, durante os mais variados momentos do contexto da Educação Infantil, principalmente, das suas intenções pedagógicas, uma vez que a partir de uma observação atenta e sensível do professor é possível fazer intervenções relevantes que auxiliem no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Analisando a percepção das educadoras, torna-se possível compreender como a criança com deficiência é percebida por eles, se conseguem distinguir os momentos em que ocorre ou não a participação dela, bem como se identificam os fatores que influenciam nessa participação.

A partir dessas análises, será possível auxiliar outros profissionais a refletirem sobre suas práticas diárias, visando aprimorá-las e possibilitando a construção de um novo olhar sobre a criança com deficiência e, conseqüentemente, a sua inclusão no contexto escolar. Dessa forma, é crucial para os profissionais da Educação compreenderem como ocorre a participação das crianças com deficiências e quais são os fatores que influenciam essa participação nos mais variados contextos. E a partir disso poder pensar em estratégias para que de fato essas crianças sejam incluídas no contexto escolar, desde cedo. Portanto, torna-se primordial analisar a participação da criança com deficiência. Sendo assim, a pesquisa pretendeu responder ao seguinte problema: *Como ocorre a participação da criança com deficiência no contexto da Educação Infantil?*

A partir disso, decorreram as seguintes questões: *Quais os fatores que influenciam na participação da criança com deficiência? Como a participação no contexto da Educação Infantil possibilita a efetiva inclusão escolar?*

Dessa forma, esta pesquisa teve por objetivo geral *analisar a participação da criança com deficiência no contexto da Educação Infantil*, e, a partir disso, destacaram-se os seguintes objetivos específicos:

- pesquisar o conceito de participação no contexto da Educação Infantil, visando compreendê-lo e divulgá-lo entre os educadores;
- identificar os momentos do contexto da Educação Infantil em que ocorre a participação das crianças com deficiência;
- identificar os fatores que influenciam na participação da criança com deficiência;
- analisar a percepção das educadoras acerca da participação das crianças com deficiência no contexto da Educação Infantil;

- relacionar como a participação no contexto da Educação Infantil possibilita a efetiva inclusão escolar³.

A partir desses objetivos e da questão de pesquisa, este estudo se organizou da seguinte forma: Introdução, na qual consta a delimitação do tema, do problema, do objetivo geral, dos objetivos específicos, bem como uma breve contextualização acerca da justificativa do tema. O Marco Teórico, o qual está dividido em dois subcapítulos: “A Educação Infantil e a Educação Inclusiva”; e, “A Participação da Criança no Contexto da Educação Infantil”. Em seguida, encontram-se os Caminhos Metodológicos do estudo, o qual caracteriza a pesquisa, apresenta os cuidados éticos, os sujeitos, o instrumento de coleta de dados, o método de análise, bem como a análise e discussão de dados por meio das seguintes categorias: Contextos de Participação da Criança com Deficiência; e, Percepção das Educadoras. Por fim, há um capítulo para a Conclusão e, na sequência, as referências, apêndices e anexos.

³ Este objetivo será abordado na Conclusão deste trabalho, uma vez que ele demonstra uma articulação de todos os objetivos supracitados, a fim de realizar um fechamento significativo da pesquisa.

2 MARCO TEÓRICO

O marco teórico desta pesquisa está dividido em dois subcapítulos. No primeiro, intitulado “A Educação Infantil e a Educação Inclusiva”, são definidos os seus termos históricos, legais e conceituais. No segundo, denominado “A Participação da Criança no Contexto da Educação Infantil”, é apresentado o conceito de participação na perspectiva de Christine Imms et al. (2016), bem como outras concepções e fatores que influenciam na participação da criança no contexto da Educação Infantil.

2.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A infância é considerada uma construção social, isto é, uma “[...] condição mutável, histórica e socialmente situada” (SARMENTO, 2013, p. 133). Mais do que estar inserida em uma sociedade e ser influenciada por outras gerações, a criança também faz parte de uma geração, em função da cultura que ela produz e transforma (LUIZ; MARCHETTI; GOMES, 2016). Todas as crianças, nos seus primeiros anos de vida, deveriam ter a oportunidade de vivenciar momentos lúdicos, brincar, imaginar, fantasiar, explorar, experimentar, vivenciar, sentir, de “simplesmente” ser criança; entretanto, nem todas as crianças têm a oportunidade de vivenciar essa condição idealizada de infância. Devido à triste realidade de muitas famílias brasileiras, inúmeras crianças são obrigadas a trabalhar desde cedo, cuidar dos seus irmãos mais novos, responsabilizando-se por situações e afazeres que não condizem com a sua faixa etária. Conforme consta no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 21),

Boa parte das crianças pequenas brasileiras enfrentam um cotidiano bastante adverso que as conduz desde muito cedo a precárias condições de vida e ao trabalho infantil, ao abuso e exploração por parte dos adultos. Outras crianças são protegidas de todas as maneiras, recebendo de suas famílias e da sociedade em geral todos os cuidados necessários ao seu desenvolvimento.

As crianças são diferentes umas das outras, seja por suas características físicas, personalidades, classe social ou pelo contexto sociocultural em que estão inseridas; elas terão, portanto, experiências distintas umas das outras. Conforme Arroyo (2009, p. 130), “[...] as diversas culturas revelam uma variedade de infâncias em vez de um protótipo único”. Por isso, não falamos em uma infância única para todos, mas sim em infâncias, a fim de reconhecer e valorizar a pluralidade existente.

Dessa forma, a Educação Infantil torna-se um local propício para que essa pluralidade de infâncias possa se manifestar, por meio da diversidade de experiências entre as crianças. Para Sarmiento (2005), essa diversidade advém das condições sociais em que elas vivem, ou seja, em função da sua classe social, seu gênero, etnia e até da região em que estão inseridas, pois “os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças” (SARMENTO, 2005, p. 370). Segundo Barbosa (2008, p. 84), “[...] é preciso não apenas a aceitação, a tolerância, a condescendência com as diversidades, mas a confrontação e o entrelaçamento das diferenças”, ou seja, estabelecer uma relação de troca, respeito e companheirismo com o outro para que as diferenças não suscitem a desigualdade.

A diversidade sempre esteve presente no mundo em que vivemos, por meio da biodiversidade, representando todas as formas de vida que são muito diferentes umas das outras. Um indivíduo nunca é igual ao outro, devido as suas características genéticas, físicas, culturais, sociais, etc. Contudo, à medida que essas diferenças foram se tornando mais acentuadas, as desigualdades começaram a surgir e, com elas, a segregação e a exclusão. Por isso, a necessidade constante de falarmos sobre uma Educação que precisa incluir todas as crianças no ambiente escolar, inclusive durante a Educação Infantil.

2.1.1 Educação Infantil no Brasil: conhecendo sua história

A infância, enquanto objeto de estudo e reflexão é um tema muito recente. Hoje se entende a infância de maneira plural, ou seja, não existe apenas um tipo de infância, mas sim infâncias. Essas infâncias correspondem às experiências e aos contextos socioculturais diversos em que as crianças estão inseridas, mas para ter essa compreensão, “[...] é preciso reconhecer e valorizar as infâncias em suas formas específicas de conceber, de produzir e de legitimar as suas experiências” (MENTGES; TROIS, 2015, p. 21).

Entretanto, nem sempre existiu o conceito de infância que temos hoje e, no passado, as crianças eram consideradas adultos em miniaturas, não havendo distinção entre a criança e o adulto. Não havia escolas como as de hoje, logo as crianças não eram escolarizadas, apenas incorporadas à cultura e obrigadas a trabalhar. Foi somente a partir do século XVII, por meio de reformas religiosas, que surgiu o conceito de infância, entretanto abrangendo apenas o período mais frágil da vida, em que o indivíduo não consegue satisfazer as suas necessidades básicas sozinho. Nos séculos XVIII e XIX, com a Revolução Industrial, surgiram os primeiros livros infantis, brinquedos em grandes quantidades e roupas infantis (SCLIAR, 2005). É

importante ressaltar que, conforme Barbosa (2006, p. 78), só após “[...] o reconhecimento da existência da infância como um grupo etário com características e necessidades diferenciadas e o estudo aprofundado de especialistas sobre tais características” é que se viu necessária a criação de instituições destinadas à Educação e recolhimento das crianças, principalmente aquelas vítimas de pobreza, abandono e maus tratos.

No Brasil, a primeira instituição a ser criada foi em 1875, no Rio de Janeiro, chamada “Jardim de Crianças do Colégio Menezes Vieira”. No mesmo ano, na Bahia, aconteceu uma Assembleia Provincial para discutirem a criação de jardins de infância e, após alguns anos, surgiu o “Jardim de Infância da Escola Americana”, em São Paulo. Os jardins de infância deveriam ser ótimos lugares para o desenvolvimento das crianças e para cultivar bons hábitos, cumprindo “[...] um papel de *moralização* da cultura infantil, na perspectiva de educar para o controle da vida social [...]” (KUHLMANN JR. 2006, p. 74). Contudo, esses jardins de infância contemplavam apenas as crianças de classes sociais mais privilegiadas. Apesar de inúmeras manifestações referentes às instituições para crianças pobres, não há indícios da sua criação no século XIX.

A partir do século XX, foram criadas as creches, ou seja, instituições assistencialistas que permitiam às famílias de baixa renda deixar suas crianças para serem cuidadas, enquanto trabalhavam, contribuindo, assim, para a prevenção da marginalidade e ao mesmo tempo promoção da família (ANDRADE, 2010). É importante salientar que as creches iriam substituir os internatos, as salas de asilo e as rodas de expostos, locais nos quais as crianças eram abandonadas (BARBOSA, 2006). Em 1899, no Rio de Janeiro, foi criada a primeira creche para os filhos dos operários da “Fábrica de Tecidos Corcovado” (KUHLMANN JR., 2005), fazendo com que atraísse mais trabalhadores, bem como provocasse um aumento de produção, principalmente da mãe, já que seu filho seria atendido em instituições montadas pela fábrica. Com isso, outras cidades, como São Paulo, Belo Horizonte e Porto Alegre também aderiram à criação de instituições de “Educação Infantil”.

A proteção da infância ganha uma maior atenção, e para discutir sobre isso, diversos profissionais se reuniram: “são políticos, educadores, industriais, médicos, juristas, religiosos, que se articulam na criação de associações e na organização de instituições educacionais para criança pequena” (KUHLMANN JR., 2005, p. 183). A partir disso, acontecem conferências, congressos, reuniões locais e nacionais para discutir sobre a importância da infância para o país. Em 1919, foi fundado o Departamento da Criança no Brasil (DCB), que tinha como objetivo “[...] registrar e estabelecer um serviço de informações sobre as instituições privadas

ou oficiais dedicadas a proteção direta ou indireta à infância” (KUHLMANN JR. 2005, p. 183). Em 1921, o DCB fez um levantamento parcial, registrando apenas 15 creches e 15 jardins de infância, porém, em 1924, o Departamento da Criança no Brasil conseguiu reunir mais informações, contabilizando 47 creches e 42 jardins de infância (KUHLMANN JR. 2005).

Em 1922, foi realizado no Rio de Janeiro, o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, no qual foram debatidos, segundo Oliveira (2011, p. 97), “[...] temas como a educação moral e higiênica e o aprimoramento da raça, com ênfase no papel da mulher como cuidadora. Nesse contexto surgiram as primeiras regulamentações do atendimento de crianças pequenas em escolas maternais e jardins de infância”.

Em 1940, em Porto Alegre, criam-se jardins de infância que atendiam as crianças de 4 a 6 anos de idade. Essas instituições eram localizadas em praças públicas. Nesse mesmo ano, cria-se o Parque Infantil, cuja proposta era de receber, fora do horário escolar, crianças de 3 a 12 anos de idade. Esses Parques Infantis foram implantados em São Paulo, Distrito Federal, Amazonas, Bahia, Minas Gerais, Recife e Rio Grande do Sul, e o objetivo era valorizar “[...] uma nova referência para a nacionalidade, com elementos do folclore, da produção cultural e artística, das brincadeiras e dos jogos infantis. Mas os Parques Infantis também enfatizavam o controle, a educação moral e a educação física” (KUHLMANN JR., 2005, p. 187).

Mais tarde nasceu o sistema de ensino e a Educação passou a ser obrigatória em diversos países, bem como foram criadas as leis de proteção à criança. Em 1959, a Organização das Nações Unidas (ONU) criou a Declaração Universal dos Direitos da Criança, visando que a criança tivesse uma infância feliz e gozasse de alguns direitos, como a Educação, saúde, segurança, proteção social etc. Em 1971, por meio da Lei Nº 5.692, são fixadas as diretrizes e bases para o ensino do 1º e 2º graus⁵, tornando obrigatório o ingresso no 1º grau a crianças com idade mínima de 7 anos, conforme Art. 18. Entretanto, o parágrafo 2º afirma que “os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes” (BRASIL, 1971).

Sendo assim, a partir de 1975, o Ministério da Educação começa a se preocupar com a Educação pré-escolar, pois acredita ser a solução para a pobreza e para as altas taxas de reprovações no ensino do 1º grau. Dessa forma, é implantada a “[...] *educação compensatória*, que pretendia fornecer às crianças *carentes culturais* os meios para o sucesso na escola

⁴ Terminologia utilizada na época para referir-se ao que denominamos hoje de Ensino Fundamental.

⁵ Terminologia utilizada na época para referir-se ao que denominamos hoje de Ensino Médio.

primária” (KUHLMANN JR. 2005, p. 190), acreditando-se que essas instituições possibilitariam a superação das condições sociais a que as crianças estavam sujeitas, independentemente de continuarem inseridas em contextos socioculturais desfavorecidos. Dessa forma, foram elaboradas propostas de trabalho para essas instituições, focando nas crianças de baixa renda que ali estudavam, a fim de estimulá-las precocemente e prepará-las para alfabetização, mantendo as práticas educativas sob uma perspectiva assistencialista (OLIVEIRA, 2011). A partir da década de 80, educadores começaram a questionar essa Educação compensatória e perceberam que, conforme Oliveira (2011, p. 114), “[...] as crianças das classes populares não estavam sendo efetivamente beneficiadas por esses programas. Ao contrário, eles estavam servindo apenas para uma discriminação e marginalização mais precoce delas”, uma vez que as crianças eram definidas por suas carências ou dificuldades. Segundo Bujes (2001, p. 15), essas práticas discriminatórias eram

[...] exercidas em nome do que era “certo”, “normal”, “adequado”, em relação às condutas humanas, levando à exclusão daqueles que eram “diferentes”, por uma mera impossibilidade de tolerar algo que fugisse a uma norma estabelecida de forma arbitrária e que acabava por se tornar não discutível (não podia ser posta em dúvida).

Com isso, surgiu uma nova forma de encarar a infância: especialistas debatendo sobre as características e a importância desse momento na vida de cada indivíduo, bem como a relevância de novos espaços escolares e o estabelecimento do que deveria ser ensinado e como, a fim de não reproduzirem modelos de Educação antes existentes que discriminavam qualquer um que fosse diferente (BUJES, 2001). É importante salientar que, até a década de 80, a Educação pré-escolar encontrava-se fora da Educação formal.

Em 1989, a Assembleia Geral das Nações Unidas adotou a Convenção sobre os Direitos da Criança (Carta Magna para crianças do mundo inteiro), a qual redefiniu a cidadania da infância e, em 1990, o Brasil promulgou essa Convenção por meio do Decreto nº 99.710 que determina a execução e cumprimento dessa Convenção na sua totalidade. No Art. 18 é apontado que:

A fim de garantir e promover os direitos enunciados na presente convenção, os Estados Partes prestarão assistência adequada aos pais e aos representantes legais para o desempenho de suas funções no que tange à educação da criança e assegurarão a criação de instituições, instalações e serviços para o cuidado das crianças (BRASIL, 1990).

A partir disso, foram criados alguns documentos normativos que exigiram a criação de instituições educacionais que contemplassem as crianças na sua totalidade. Em 1988, por meio da Constituição Federal, houve um reconhecimento legal de que a família, a sociedade e

o poder público devem respeitar e garantir os direitos da criança, conforme Art. 227 que diz que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

A partir desse e de diversos outros artigos da Constituição, as crianças foram reconhecidas como sujeitos de direitos, dos quais a família, a sociedade e o Estado são obrigados a respeitá-los e, ao mesmo tempo, reconhecê-las como cidadãos em desenvolvimento; entretanto, para que isso ocorra é necessária a criação de instituições educacionais que possam preparar essas crianças, desde muito cedo, para a cidadania, promovendo espaços para o convívio social, bem como para o seu desenvolvimento pleno. Dessa forma, a Constituição aborda mais especificamente acerca da Educação Infantil, conforme consta no Art. 208: “o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV- educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1988).

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reafirmou os direitos constitucionais da criança, incluindo também os adolescentes ao afirmar, no Art. 53, que ambos “[...] têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]” (BRASIL, 1990). No Art. 54, inciso IV, o ECA amplia o direito previsto na Constituição Federal, ao afirmar que é dever do Estado assegurar o atendimento a creches e a pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade e não somente até os 5 anos, conforme consta no artigo 208, inciso IV da Constituição. Isso reflete a preocupação com o desenvolvimento da criança e a importância de respeitar cada vez mais as especificidades dessa etapa. O ECA explicitou melhor os direitos da criança, bem como os princípios que devem nortear as políticas de atendimento. Esse estatuto também determinou a criação de Conselhos da Criança e do Adolescente, cujo objetivo é definir diretrizes políticas, e do Conselho Tutelar que visa zelar pelo respeito aos direitos das crianças e adolescentes.

Contudo, somente em 1996, com a Lei nº 9.394 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Educação Infantil começa a ser reconhecida e ter visibilidade ao ganhar uma seção dentro do capítulo da Educação Básica, a qual menciona sua finalidade, oferta e regras organizacionais. Com isso, as crianças de classes sociais desfavorecidas puderam garantir seu acesso às escolas. A partir disso, a Educação Infantil

torna-se a primeira etapa da Educação Básica, podendo ser ofertada em creches, para crianças de até 3 anos e pré-escolas para crianças de 4 a 5 anos; sua obrigatoriedade, entretanto, é somente a partir dos 4 anos de idade, com base na Lei nº 12.796 de 2013 que alterou o Art. 4 da LDBEN. Essa etapa tem por finalidade “[...] o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, p. 5), ou seja, não basta apenas o “cuidado assistencialista” que no passado as “cuidadoras” tinham para com as crianças. Além de cuidar, é necessário educar. Ambos conceitos são indissociáveis e precisam de um olhar pedagógico do professor para que este possa auxiliar no desenvolvimento integral da criança. Para Martins e Sternberg (2017, p. 158), “despertar o prazer em aprender, a curiosidade pelo mundo, o respeito a si próprio e aos outros devem ser os objetivos principais da Educação Infantil, sendo o brincar e o investimento atento dos educadores as ferramentas principais para atingir tais metas”.

Em 1998, foi publicado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, o qual estabelece um conjunto de referências e orientações pedagógicas que objetivam contribuir com as políticas, programas e práticas educativas da Educação Infantil, a fim de promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças. Nesse documento, consideram-se os aspectos sociais, cognitivos, emocionais e afetivos das crianças de 0 a 6 anos de idade, bem como destacam os princípios que devem embasar a “qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 13), conforme seguem:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (BRASIL, 1998, p. 13).

Em 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), o qual determina que os Municípios, Estados e o Distrito Federal elaborem planos decenais que deem suporte e garantam o efetivo cumprimento dos objetivos e metas dispostos nesse documento, referente à Educação Básica, Educação Superior, Modalidades de Ensino, entre outros. Esse Plano prevê que a Educação Infantil

poderá ser atendida com qualidade, beneficiando a toda criança que necessite e cuja família queira ter seus filhos freqüentando uma instituição educacional. Para tanto, requerem-se, ademais de orientações pedagógicas e medidas administrativas conducentes à melhoria da qualidade dos serviços oferecidos, medidas de natureza política, tais como decisões e compromissos políticos dos governantes em relação às crianças, medidas econômicas relativas aos recursos financeiros necessários e medidas administrativas para articulação dos setores da política social envolvidos no atendimento dos direitos e das necessidades das crianças, como a Educação [...] (BRASIL, 2001, s/p).

Com isso, a fim de que essa etapa se tornasse de qualidade, beneficiando a todas as crianças e garantindo os seus direitos, inclusive sua formação integral, foi publicado, em 2005, a Política Nacional de Educação Infantil que define como objetivos principais:

[...] a expansão da oferta de vagas para a criança de 0 a 6 anos, o fortalecimento, nas instâncias competentes, da concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças e a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2005, p. 10).

Além dos objetivos, o documento contém metas, estratégias, recomendações e diretrizes que norteiam a 1ª etapa da Educação Básica. A partir de uma dessas diretrizes, surgiu, em 2006, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, como forma de assegurar a qualidade nessa etapa. Esses parâmetros apresentam referências orientadoras de qualidade a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, a fim de promover a igualdade de oportunidades, considerando as diferenças, diversidades e desigualdades presentes na sociedade. Com isso, em 2009, foi publicado o documento “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil” caracterizando-se como um instrumento de avaliação da qualidade das instituições de Educação Infantil, a partir de um processo participativo e aberto a todos os envolvidos. Sendo assim,

este documento foi construído com o objetivo de auxiliar as equipes que atuam na educação infantil, juntamente com famílias e pessoas da comunidade, a participar de processos de autoavaliação da qualidade de creches e pré-escolas que tenham um potencial transformador. Pretende, assim, ser um instrumento que ajude os coletivos – equipes e comunidade – das instituições de educação infantil a encontrar seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática (BRASIL, 2009, p. 14).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), instituídas em 1999, foram revisadas e atualizadas, em 2009, por meio da Resolução nº 5, a fim de incorporar os avanços políticos, movimentos sociais e progressos nas produções científicas. Portanto, em 2010 as Diretrizes foram publicadas, contendo objetivos, princípios, concepções, propostas, entre outras informações de suma importância, a fim de orientar, principalmente, as instituições de Educação Infantil e os profissionais que nela trabalham. As interações e

brincadeiras são consideradas eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil e, a partir delas, deve-se garantir às crianças as mais diversas experiências.

Em 2014, é aprovado o Plano Nacional de Educação, o qual apresenta novas metas e estratégias, que devem ser realizadas pelos órgãos competentes, a fim de efetivar as diretrizes dispostas nesse documento, como por exemplo, a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar e a melhoria da qualidade da educação, no prazo de 10 anos. Uma das metas, referente à primeira etapa da Educação Básica, é a de

universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014, META 1).

Contudo, essa meta ainda não foi atingida. No ano de 2018, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apresentou o Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do PNE, o qual aponta que, para que essa “[...] meta tivesse sido alcançada, cerca de 450 mil crianças entre 4 e 5 anos de idade precisariam ter sido incluídas na pré-escola em 2016” (BRASIL, 2018, p. 25), fato que não aconteceu, mas segundo projeções, o INEP acredita que ela seja atingida entre 2018 e 2020. O Relatório também assinalou que 32% das crianças de 0 a 3 anos já frequentam a Educação Infantil. Para alcançar o percentual de 50% é necessário que 1,9 milhões de crianças sejam incluídas até 2024, o que é possível, desde que sejam ofertadas mais vagas. Entretanto, “[...] não será a obrigatoriedade o fator determinante do crescimento das matrículas, e sim a estratégia de política pública adotada – no caso, os financiamentos estimularão estados e municípios a se empenharem em desenvolver uma EI de qualidade” (LUIZ; MARCHETTI; GOMES, 2016, p. 36).

Previsto em documentos anteriores, como LDBEN e PNE, em 2017 o currículo da Educação Infantil passou a ter uma base nacional comum, quando foi disponibilizada a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No que se refere à Educação Infantil, assim como consta nas DCNEI, a Base Nacional também considera as interações e brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas. E a partir deles, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento garantem

[...] na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017, p. 35).

Esses direitos são: conviver; brincar; **participar**; explorar; expressar; e, conhecer-se. Com base neles, a BNCC estrutura-se nos seguintes campos de experiência:

- O eu, o outro e o nós;
- Corpo, gestos e movimentos;
- Traços, sons, cores e formas;
- Escuta, fala, pensamento e imaginação;
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Cada campo de experiência possui objetivos de aprendizagem e desenvolvimento divididos em três faixas etárias, sendo elas: bebês de 0 a 1 ano e 6 meses; crianças bem pequenas de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; e, crianças pequenas de 4 anos a 5 anos e 11 meses. Esse documento busca garantir os direitos das crianças, como também auxiliar as instituições de ensino e os profissionais que atuam nela, a fim de que sejam ofertadas possibilidades necessárias para que haja de fato aprendizagens significativas que contemplem diversos conhecimentos, competências, habilidades, vivências, visando o desenvolvimento da criança em seus diferentes aspectos e na sua plenitude.

Mesmo com tantos documentos norteadores, compostos por novas concepções, estratégias, metas e objetivos, percebe-se ainda a dificuldade de ampliar a qualidade da oferta da Educação Infantil. Além do estímulo financeiro aos estados, municípios e, conseqüentemente, às instituições de ensino

[...] é imprescindível que todas as escolas tenham planejamentos, estratégias e formas de avaliação de seus processos de aprendizagem, o que independe da formação dos profissionais que se dedicam à EI, ou das respectivas das Propostas Pedagógicas, isto é, a partir de suas realidades, as instituições infantis devem se preparar para oferecer ensino de qualidade (LUIZ; MARCHETTI; GOMES. 2016, p. 35).

Dessa forma, é importante que, a escola de Educação Infantil se qualifique cada vez mais, por meio de novas concepções de criança e infância, novos Projetos Políticos Pedagógicos, propostas e planejamentos, assim como possibilite aos seus profissionais uma formação continuada de qualidade. A primeira etapa da Educação Básica ainda é vista, principalmente, como um local propício em que as famílias podem deixar suas crianças enquanto trabalham, pouco valorizando o que essa etapa representa para o desenvolvimento do indivíduo. Salienta-se também, que essa etapa ainda se caracteriza por práticas homogeneizadoras, ou seja, muitas instituições de ensino reduzem a educação a um conjunto de “conteúdos” a serem trabalhados, desconsiderando o contexto sociocultural em que a escola está inserida, bem como as singularidades e diferenças de cada criança. Segundo Sarmiento (2013, p. 132), “[...] uma parte importante da educação infantil contemporânea ignora ou rasura a realidade concreta das crianças que estão nas creches, escolas e jardins-de-

infância, os seus códigos culturais, as suas pertenças étnicas e de classe, as suas formas singulares de ser e de agir”. Isso faz com que as individualidades de cada criança não sejam respeitadas e, conseqüentemente, ocorra uma violação dos seus direitos. Logo,

a experiência da educação infantil precisa ser muito mais qualificada. Ela deve incluir o acolhimento, a segurança, o lugar para a emoção, para o gosto, para o desenvolvimento da sensibilidade; não pode deixar de lado o desenvolvimento das habilidades sociais, nem o domínio do espaço e do corpo e das modalidades expressivas; deve privilegiar o lugar para a curiosidade e o desafio e a oportunidade para a investigação (BUJES, 2001, p. 21).

Portanto, esta etapa busca ser reconhecida, principalmente, pelo seu caráter pedagógico, uma vez que proporciona um espaço educativo que possibilita aprendizagens nas mais diversas áreas, utilizando as múltiplas linguagens⁶ das crianças, visando reconhecê-las como sujeitos de direitos e deveres, com necessidades, dificuldades e potencialidades. Essas crianças devem ser vistas nas suas singularidades, todas são diferentes umas das outras e ao mesmo tempo nas suas semelhanças, em que todas têm os mesmos direitos. Conforme, Santos e Nunes (2003, p.56) “[...] as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”. Por isso a necessidade de uma igualdade que reconheça e até mesmo valorize as diferenças entre os indivíduos e, ao mesmo tempo, de uma diferença que não produza ou reproduza as desigualdades.

É importante salientar que, mesmo tratando especificamente da Educação Infantil, a criança deve ser considerada além de uma faixa etária. Ela é um ser pensante, capaz de sentir, criar, imaginar, sonhar, participar, ensinar e aprender, capaz de produzir; portanto, cultura e história para uma sociedade. Nem toda criança tem o mesmo tipo de infância, conforme mencionado anteriormente, isso dependerá do contexto sociocultural em que ela está inserida, bem como das oportunidades que lhe são ofertadas, logo cada uma vivenciará inúmeras e distintas experiências. Todas as crianças possuem diferenças entre si, seja por meio de características físicas e personalidades distintas ou de suas necessidades e singularidades específicas. No entanto, apesar dessas diferenças que as tornam únicas, é crucial compreender que todas são sujeitos de direitos e deveres e devem ser respeitadas. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p.12) a criança é considerada um

sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja,

⁶ Referem-se às linguagens corporais, plásticas, matemáticas, tecnológicas, de música e sonoridades, desenho e grafismo, e, leitura e escrita (MENTGES; TROIS, 2015).

aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Portanto, ela deve ser tratada como tal, um sujeito de direitos que é singular, ou seja, tem potencialidades, fragilidades, necessidades distintas, que se desenvolve e aprende de um jeito único, por meio das suas relações com o meio e com o outro. Essas suas particularidades, bem como suas vontades e desejos devem ser levadas em consideração a todo o momento, principalmente, na primeira infância, para que se desenvolva de maneira sadia em três aspectos importantes, conforme descreve Papalia, Olds e Feldman (2009):

- físico: corresponde ao crescimento do corpo e do cérebro, bem como a mudanças nas capacidades sensoriais e habilidades motoras;
- cognitivo: refere-se à mudança nas habilidades mentais, como, por exemplo: linguagem, aprendizagem, raciocínio moral, pensamento, criatividade, etc.;
- psicossocial: refere-se à mudança nas emoções, personalidade e nas relações sociais.

É importante salientar que, mesmo observando esses aspectos separadamente, eles não são partes isoladas. O desenvolvimento é um processo unificado, no qual os três aspectos estão inter-relacionados. Desde o nascimento a criança está inserida em um contexto social e histórico, por meio do convívio com a sua família e, posteriormente, com a comunidade. A todo o momento, ela se desenvolve nos aspectos físico, cognitivo e psicossocial; será, entretanto, com a sua entrada e permanência na Educação Infantil que esses aspectos serão desenvolvidos de forma intencional pelo educador. Conforme Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, a Educação Infantil “[...] poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis” (BRASIL, 1998, p.23).

A Educação Infantil permite também que as crianças se socializem umas com as outras desde cedo e, com isso, convivam com a diversidade naturalmente. É claro que as crianças fazem perguntas, principalmente se o colega possui alguma deficiência física; esses questionamentos, entretanto, servem para auxiliá-las no processo de compreensão das diferenças e não para rejeitar ou excluir o colega. Sendo assim, “[...] quanto mais crianças com características diferenciadas estiverem presentes, convivendo em uma sala, em uma escola, sendo respeitadas pelos adultos nas suas diferenças, mais conseguiremos que as crianças cresçam com posições menos preconceituosas” (BARBOSA, 2008, p.85).

Para a autora, o preconceito e atitudes excludentes são constituídos nesta etapa, por meio das relações estabelecidas nas instituições educacionais ou pessoas do convívio familiar que reforcem esse comportamento. Dessa forma, é necessário que as crianças, desde muito cedo, entendam a importância da diversidade, para que possam conviver com o outro e principalmente respeitar as suas características e limitações, a fim de tornar a sociedade mais justa e igualitária para todos. No entanto isso só será possível por meio de escolas inclusivas.

As escolas de Educação Infantil são extremamente importantes para a formação da criança, tanto por inseri-las em um contexto rico de aprendizagens, quanto por disseminar os valores humanos. Segundo Barbosa, (2008, p.85), há pesquisas que “[...] enfatizam o efeito positivo da escola de educação infantil para todas as crianças na construção de hábitos, atitudes, valores e conhecimentos que efetivamente garantem maior sucesso tanto na escolaridade inicial, como na formação humana”. Apesar disso, nem todas as escolas conseguem ter um efeito positivo nas crianças, somente aquelas que são de qualidade, que realmente consideram a criança como um agente ativo e importante para o seu próprio aprendizado. Dessa forma, as escolas de Educação Infantil precisam ser tanto de qualidade, quanto inclusivas para todas as crianças, uma vez que essas instituições acolhem as novas gerações, e quanto mais de qualidade e inclusiva forem, melhores oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento serão proporcionadas às crianças e, conseqüentemente, influenciarão na sociedade futura. Entretanto, para isso, é necessário que a escola desenvolva

[...] uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todas, sem discriminação, respeitando suas diferenças; uma escola que dê conta da diversidade das crianças e ofereça respostas adequadas às suas características e necessidades, solicitando apoio de instituições e especialistas quando isso se fizer necessário (BRASIL, 1988, p. 36).

Esses devem ser alguns dos principais desafios de uma escola inclusiva, bem como a capacitação de todos os profissionais que trabalham nela.

Portanto, para assegurar e garantir os direitos das crianças, torna-se essencial que o professor conheça e reconheça cada criança como um sujeito único, repleto de potencialidades e desejos, para que possa refletir, planejar, criar e adaptar momentos de aprendizagem e ensino para todos os seus alunos. Dessa forma, Munhóz (2005) destaca algumas recomendações para que a Educação Infantil seja de fato uma Educação Inclusiva, conforme segue:

- Qualquer processo de ensino bem orientado necessita ter uma programação diferenciada incluindo material pedagógico diversificado para todos os alunos.
- Aceitação das diferenças individuais é uma condição básica para o sucesso das relações interpessoais que se estabelecem no dia-a-dia da sala de aula e da escola.

- Toda criança necessita ter confiança no educador adulto e assim sentir-se desafiada para dar respostas às ações estabelecidas no processo de aprendizagem.
- Toda a comunidade escolar tem que acolher com naturalidade a criança com necessidades educacionais especiais. Para constituição do vínculo com o grupo, é imprescindível o sentimento de pertencimento, principalmente naquelas que possuem características particulares.
- Sensibilizar a comunidade escolar para facilitar a comunicação no caso de crianças surdas (aprender a língua de sinais), de crianças cegas (dar condições para aprender Braille e de localização espacial), e de crianças com deficiência física (dar condições de acessibilidade aos diferentes espaços da sala de aula e escola).
- A formação continuada dos professores é imprescindível, visto que esses foram formados num modelo que favorecia a compreensão de que crianças com diagnóstico de deficiência eram sinônimos de incapacidade de aprendizagem e, portanto, alunos exclusivamente da educação especial.
- Um trabalho contínuo com a família, que são os principais mediadores no processo de inclusão, os quais necessitam ter uma orientação segura para superar concepções e o conformismo de esperar pouco de seus filhos.
- Uma gestão comprometida com a construção de uma escola de todos, operacionalizando mudanças no cotidiano escolar, pois a responsabilidade da construção de uma escola inclusiva não é apenas do professor que aceita o aluno com necessidades especiais (MUNHÓZ, 2005, p. 58-59).

Para que essas recomendações possam ser colocadas em prática é necessário que, primeiramente, as instituições de ensino percebam a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Essa etapa deve ir muito além do caráter assistencialista que nos acompanha há tantos anos, é fundamental compreender a nova concepção de criança e de infância para assim repensar o caráter pedagógico da escola. As instituições devem cobrar, constantemente, os órgãos públicos, a fim de garantir todos os direitos das crianças. Cabem aos órgãos públicos e/ou escolas ofertarem formações continuadas aos educadores, incluindo à equipe diretiva. Por meio da capacitação desses profissionais será possível alinhar a compreensão e percepção que todos têm acerca da Educação Infantil, Educação Inclusiva, bem como do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Com isso, será possível também ter um planejamento diferenciado, construir relações de confiança e afeto, ter argumentos embasados teoricamente para trabalhar em parceria com as famílias, bem como sensibilizar a comunidade escolar no tratamento com as crianças com deficiências.

Contudo, independentemente de qualquer capacitação, os educadores devem ter ciência de que toda criança possui um grande potencial, não há criança que saiba menos que a outra ou que não saiba nada. O que existe são crianças que sabem coisas diferentes umas das outras. Por isso, “as crianças são completas, mesmo quando se apresentam de modos diferentes, elas têm um corpo, espírito, emoções, criatividade, identidade histórica e social” (BARBOSA, 2008, p.86-87). Portanto, toda criança deve ter as mesmas oportunidades,

inclusive a de participar dos mais variados momentos do contexto escolar, visando assim uma escola de Educação Infantil Inclusiva.

2.1.2 Da Educação Especial à Educação Inclusiva

Assim como no surgimento da Educação Infantil, em que as crianças eram vistas pelas suas carências e limitações, a Educação Especial também surgiu evidenciando as limitações dos indivíduos, com o objetivo de corrigir suas condutas desviantes. Logo, também sofreu com a segregação e a exclusão, uma vez que em ambos os segmentos havia uma desvalorização do sujeito, seja por ele ser menor de idade ou por ter características que o diferenciavam dos demais. No caso de crianças com deficiência, a sua segregação e exclusão era potencializada, dificultando ainda mais o seu reconhecimento e valorização por parte dos educadores e da sociedade de maneira geral, pois

Em todo o mundo, durante muito tempo, o *diferente* foi colocado à margem da educação: o aluno com deficiência, particularmente, era atendido apenas em separado ou então simplesmente excluído do processo educativo, com base em padrões de normalidade; a educação especial, quando existente, também mantinha-se apartada em relação a organização e provisão de serviços educacionais (BRASIL, 2001, p. 5).

Nos anos 1950 e 1960 houve um grande período de segregação e exclusão do sujeito com deficiência, que era esquecido e até mesmo escondido da sociedade. Esse período correspondeu ao

[...] apogeu do modelo médico-pedagógico, das técnicas psicométricas e que se traduziu na preocupação de diagnosticar e classificar, conduzindo a que a Educação Especial começasse a ser encarada como um mundo à parte, provendo as necessidades de uma parte da população considerada deficiente (ALMEIDA; MARTINS; JESUS, 2012, p. 61).

Esse modelo “médico-pedagógico” foi tão forte que ainda hoje são perceptíveis algumas atitudes docentes carregadas desse pensamento. Quando se pensa em criança com deficiência, é comum, primeiramente, os professores aguardarem um laudo médico que possa diagnosticar e classificar a deficiência que ela apresenta para, posteriormente, pensar em incluí-la no contexto escolar, mais precisamente da sala de aula. Essa necessidade de conhecer a deficiência, bem como ter acesso ao laudo médico/diagnóstico é algo que está internalizado em muitos professores, pela própria história da Educação Especial. Para Beyer (2005, p.10), “a mesma lógica da normatividade, presente no modelo médico, em que a pessoa com deficiência ou com algum distúrbio é vista como incompleta, alimenta o fluxo de fragmentação social [...]”. Sendo assim, é importante o professor ter conhecimentos

específicos acerca da deficiência, a fim de conhecer melhor suas características, bem como as adaptações que talvez sejam necessárias fazer nos espaços físicos, materiais e até mesmo no planejamento pedagógico; entretanto, sua prática pedagógica não pode se limitar a isso: é necessário ver além das limitações, dificuldades, distúrbios ou deficiências dos seus alunos. Para Silva (2008, p.120),

[...] é importante sim, saber o que apresenta o aluno em termos de necessidades especiais, contudo, este conhecimento não deve servir para o engessamento das práticas pedagógicas e nem levar o professor a esquecer que por trás de uma necessidade especial há um sujeito capaz de aprender.

Logo, saber o diagnóstico não deve ser a prioridade do professor, uma vez que o docente não pode partir das limitações das crianças, mas sim de suas potencialidades e, para saber isso, é preciso que ele observe essa criança pedagogicamente e não por meio de um laudo médico. É crucial que todas as crianças tenham a possibilidade de vivenciar as mais diversas experiências, consigo mesmas e com o(s) outro(s), bem como explorar o maior número de materiais possíveis e distintos, como, por exemplo: diferentes texturas, tamanhos, sabores, aromas, sons, cores etc. Logo, antes de pensar na deficiência, é necessário olhar para criança, pois a deficiência é secundária. Conforme Silva (2008, p.120):

[...] o olhar do professor precisa deslocar-se da patologia do sujeito, buscando conhecer sua modalidade de aprendizagem, sua forma de comunicação, seus desejos e também suas dificuldades. Não é possível que o professor limite sua atuação pedagógica porque o aluno tem “esta ou aquela deficiência”.

É necessário enxergar a criança como um indivíduo que possui uma história, desejos, que está inserido num determinado contexto sociocultural e que, acima de tudo, possui um nome, um rosto, uma identidade que deve ser considerada e valorizada antes de qualquer deficiência. Conforme Barbosa (2008, p.88), “é preciso assegurar que todas as crianças brasileiras tenham suas necessidades suplementares de apoio garantidas para que elas possam alcançar seu pleno potencial”, independentemente de qualquer dificuldade ou deficiência que a criança tenha, será a partir das suas necessidades e potencialidades que o professor poderá pensar em intervenções que auxiliem no seu processo de ensino e aprendizagem.

A partir de 1970, começou-se a falar na educação específica para as crianças com deficiências, por meio das Escolas e Colégios de Educação Especial, ou seja, a criança com deficiência passou a ser vista como um sujeito que poderia ser incluído no ambiente escolar; ainda pensava-se, contudo, apenas nas suas limitações. Segundo, Almeida, Martins e Jesus (2012, p.62):

Nesse período, através de pressões políticas, sociais, educativas e legislativas que põem em causa o caráter discriminativo e fundamentalista do sistema tradicional da Educação Especial, em que o estigma sobre a criança **deficiente** era evidente, surge

a necessidade de responsabilizar cada vez mais a Educação e a Comunidade pela educação de todas as crianças.

Em 1988, com a Constituição Federal que considera a criança com deficiência como um sujeito de direitos, e conforme o Art. 208, inciso III, o Estado fica responsável por garantir o “atendimento educacional especializado aos portadores⁷ de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Com a LDBEN esse direito foi ratificado e ampliado, ao dizer que é dever do Estado garantir o “atendimento educacional especializado gratuito aos estudantes com deficiências, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996, p.1). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) também estabelece no Art. 54 que é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente, conforme inciso III, “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Com isso, as escolas regulares se tornam responsáveis pelo aprendizado e desenvolvimento dos alunos com deficiências, mesmo sem a devida estrutura física e sem profissionais qualificados e especializados.

No início dos anos 90 foram realizadas diversas conferências que resultaram em alguns documentos de suma importância para o mundo, como, por exemplo, a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, Tailândia, a qual criou um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, inclusive das crianças com deficiências. Segundo o Art. 3, parágrafo 5 desse documento, “as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à Educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (UNICEF, 1990).

Em 1994, foi realizada a Conferência Mundial de Educação Especial em Salamanca na Espanha. A partir dessa Conferência, foi criada a Declaração de Salamanca, que abrange os direitos das crianças e jovens com necessidades educacionais especiais (NEE), bem como novas concepções e orientações, buscando a implementação de escolas para todos, tanto no âmbito nacional, quanto internacional. O princípio que orienta esse documento:

[...] escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que

⁷ Portadores de Deficiência é uma terminologia utilizada no passado, e manteve-a para mostrar a evolução dos termos. Contudo, desde 2009, por meio do DECRETO Nº 6.949 que incorporou ao ordenamento jurídico brasileiro a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotado pela ONU em 2006, o termo correto passou a ser Pessoa com Deficiência.

trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. [...] No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem-sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severa. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva (1994, s/p).

A partir desse documento e das conferências que o Brasil participou, os especialistas começam a pensar a Educação Especial sob uma nova perspectiva, da Educação Inclusiva. Dessa forma, a Educação Especial passou a ser entendida como uma modalidade transversal a todas as etapas e modalidades de ensino, por meio do Decreto nº 3.298 de 1999, que regulamentou a Lei nº 7.853/89. Logo, entende-se que a Educação Inclusiva

constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, s/p).

Portanto, todas as crianças devem ser contempladas, independentemente de qualquer deficiência ou necessidade educacional especial (NEE) que tenham, a fim de que possam usufruir de serviços educativos de qualidade que promovam o seu desenvolvimento nos seus diferentes aspectos, visando romper de vez com todas as formas de exclusão. Dessa forma, pensar em uma escola inclusiva

[...] envolve a transferência de crianças e jovens com NEEs de instituições isoladas e segregadas para o seio da comunidade; de escolas especiais para escolas regulares; e de classes especiais para classes regulares. O que está em jogo, em suma, é a maximização possível da sua integração social (FONSECA, 2012, p. 15).

Para o autor, só é possível uma integração social significativa se os indivíduos forem diferentes uns dos outros e puderem conviver entre si, para que possam complementar-se, aprender e ensinar ao mesmo tempo, uns aos outros, com respeito e dignidade. É inegável que, em uma turma com crianças de uma mesma faixa etária, existam diferenças entre os níveis de compreensão e profundidade do conhecimento, independentemente de qualquer deficiência, transtorno ou NEE, uma vez que cada sujeito possui contextos socioculturais distintos que os possibilitam compreender o conhecimento de modo e tempo diferente dos

seus colegas. Isso não significa que a aprendizagem será afetada negativamente, pois todos os alunos devem ser “valorizados em termos de sentimentos de competência, em termos de desenvolvimento de valores inclusivos, compartilhados por todo o pessoal da escola: estudantes, professores, gestores, pais, prestadores de serviços” (FONSECA, 2012, p.12). Essa valorização por parte dos educadores, bem como a igualdade de oportunidades, direitos e cidadania faz com que as crianças se sintam pertencentes aquele espaço e, conseqüentemente, mais reconhecidas e tolerantes, aceitando e respeitando as diferenças do outro. Fonseca corrobora com isso, ao dizer que a Educação Inclusiva:

[...] é essencialmente uma modalidade de promoção da qualidade de ensino, é orientar a atividade pedagógica para a satisfação e expansão de necessidades individuais; é também escolher o envolvimento mais apropriado para enriquecer o potencial adaptativo de todos os estudantes sem exceção; é mobilizar com flexibilidade os recursos existentes e romper barreiras; é identificar e aplicar boas práticas clínico-educacionais de excelência; é, em síntese, desenvolver atitudes positivas, responder à diversidade, aumentar a participação dos autores do processo ensino-aprendizagem e compensar desigualdades de várias ordens, respeitando ainda contextos socioeconômicos, culturais e linguísticos (2012, p. 18).

O Art. 59 da LDBEN é ainda mais específico sobre os direitos que devem ser assegurados aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, ao falar sobre currículos, métodos, técnicas, recursos educativos, acesso igualitário e, principalmente, conforme inciso III, assegurar que eles tenham “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996).

Contudo, mesmo a Educação Inclusiva introduzindo novos métodos de trabalho, novos materiais, atividades, novas funcionalidades dos espaços, adaptações curriculares, intervenções, reflexões acerca da prática docente, priorizando a promoção e valorização de todos os alunos, ainda há muitas escolas que não conseguem pensar na Educação Inclusiva como sendo algo para todos, mas sim somente para as crianças com deficiências. Por muitos anos os sujeitos com deficiências foram vistos como doentes e incapazes, “sempre estiveram em situação de maior desvantagem, ocupando, no imaginário coletivo, a posição de alvos da caridade popular e da assistência social, e não de sujeitos de direitos sociais, entre os quais se inclui o direito à educação” (BRASIL, 2001, p.19). Por isso, mesmo existindo muitos documentos normativos que defendam a igualdade entre as crianças e os seus direitos previstos constitucionalmente, ainda hoje há uma dificuldade de aceitação por parte da sociedade, o que é contraditório, uma vez que

Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (BRASIL, 2001, p.20).

Se há uma dificuldade de aceitação por parte da sociedade, isso também se reflete no ambiente escolar, em que ainda é comum ocorrer a desigualdade dentro das salas de aulas, seja por falta de profissionais qualificados, apoio escolar, suporte governamental, recursos didáticos, ou até mesmo por causa dos paradigmas e concepções ultrapassadas que os profissionais da Educação têm acerca da inclusão. Conforme Mantoan (2012, p. 50):

[...] as escolas tradicionais não dão conta das condições necessárias às mudanças propostas por uma educação aberta às diferenças. Elas não foram concebidas para atender à diversidade dos alunos e têm uma estrutura rígida e seletiva, no que diz respeito à aceitação e à permanência de alunos que não preenchem as expectativas acadêmicas clássicas, centradas na instrução e reprodução de conteúdos curriculares. A sustentação de um projeto escolar inclusivo implica necessariamente mudanças em propostas educacionais da maioria das escolas e em organização curricular idealizada e executada pelos seus professores, diretor, pais, alunos e todos os interessados em Educação, na comunidade em que a escola se insere.

Ainda há uma resistência muito forte nas escolas e na sociedade, o que dificulta o entendimento sobre o que de fato é a Educação Inclusiva, “muitos professores têm a falsa ideia de que podem determinar o que é passível de ser melhor assimilado por esta ou por aquela criança e esperam que os alunos atendam as suas expectativas” (MANTOAN, 2012, p.55). Entretanto, é necessário que o educador confie nas capacidades dos seus alunos e no que cada um é capaz de produzir, valorizando o processo e o que foi realizado, independentemente do resultado final. É comum as crianças com deficiências serem nomeadas pelos educadores como “alunos especiais”, quando dizem, por exemplo, “na minha turma há 28 alunos e 2 especiais”, como se ao tirá-los da turma, do seu papel de aluno e enquadrá-los numa deficiência, eles fossem alcançar o sucesso escolar. Essa atitude constitui uma barreira à inclusão, pois é uma solução ilusória que segrega, exclui e desqualifica o aluno enquanto sujeito de direitos e potencialidades. A aprendizagem de cada um deve ser considerada durante todo o seu processo de formação e desenvolvimento, bem como respeitada, levando “[...] em conta o que ele é capaz de fazer para ultrapassar suas dificuldades, construir conhecimentos, tratar informações, organizar seu trabalho e participar ativamente da vida escolar” (MANTOAN, 2012, p.56). Sendo assim, na concepção de Educação Inclusiva, cada aluno tem o seu tempo e modo de aprender. Logo, o professor não deve esperar que todos tenham a mesma aprendizagem, mas sim que obtenham um

aproveitamento individual esperado para cada sujeito, com base nas suas necessidades, singularidades e potencialidades.

Em 2008, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual tem

como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, s/p).

Ou seja, não basta as instituições de ensino disponibilizarem somente o acesso às crianças com deficiências, transtornos e altas habilidades, é necessário proporcionarem também momentos de qualidade em que ocorra a participação, aprendizagem e o desenvolvimento dessas crianças de forma significativa, desde a Educação Infantil.

Para isso, em 2014, o PNE publicou como meta,

universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, META 4).

Contudo, segundo relatório divulgado pelo INEP, em 2018, o monitoramento dessa meta é limitado em virtude de as bases de dados oficiais não divulgarem informações quantitativas referentes às crianças com deficiências, transtornos e altas habilidades ou superdotação. Logo, não há garantias que essa meta esteja sendo cumprida.

Em 2015, com a Lei nº 13.146, institui-se a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa Com Deficiência, a qual, em seu Art. 27 informa que

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, Art.27).

A referida lei, por meio do Art. 28, apresenta 18 incisos que compete ao “[...] poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar” alguns

direitos da pessoa com deficiência (BRASIL, 2015). Saliento que, essa lei entende a pessoa com deficiência como sendo “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, Art.2). Essa lei destaca também a garantia de condições de acesso, permanência, participação, aprendizagem, bem como acessibilidade para os alunos e “formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio” (BRASIL, 2015, Art.28). Percebe-se que, mesmo após três anos da sua publicação, ainda há muitas escolas e educadores despreparados para garantir esses direitos às crianças. Barbosa (2008, p. 86) afirma que,

Para dar conta desta necessidade inclusiva é preciso cuidar como os critérios de seleção e classificação usados na escola, lutar pela gratuidade dos serviços para todas as crianças e constituir, dentro das escolas, no corpo docente e discente a postura de celebrar e acolher a diversidade das crianças, famílias e das comunidades isto é, criar uma relação participativa, coerente e orgânica entre a escola (seus responsáveis) e os usuários.

Sendo assim, é necessário um movimento educacional por parte da escola, com responsabilidade e compromisso social, que vise atualizar e sensibilizar todos os envolvidos, ou seja, família, escola e comunidade escolar, bem como ofertar as mesmas condições de acesso e permanência à escola a todas as crianças, capacitar os educadores que ali trabalham, a fim de oferecer ajuda e apoio a esses profissionais que muitas vezes se encontram desamparados. Conforme Silva,

Nesse aspecto a assessoria ao professor é fundamental para orientação e análise na busca de soluções para os problemas surgidos na sala de aula, no aprofundamento das questões teóricas, na construção de intervenções pedagógicas, na seleção de recursos materiais e tecnológicos para a aprendizagem dos alunos, no processo de avaliação, na inter-relação com as famílias, bem como na mediação entre escola e serviços especializados para atendimento ao aluno com necessidades educacionais, na área da saúde, da assistência social, do trabalho, entre outros (2008, p.122).

É inimaginável pensar em uma Educação para todos em que os professores não estejam capacitados, em que não haja profissionais especializados para auxiliá-los e, muitas vezes, em que a gestão escolar encontra-se despreparada. As instituições escolares devem ser reconhecidas por serem locais que oportunizam a aprendizagem, o desenvolvimento, a afetividade, a participação e as relações interpessoais de todas as crianças, e não apenas por ser um “depósito” para as crianças com deficiência. Todos os profissionais que atuam na escola devem conhecer e reconhecer a criança com deficiência como uma criança digna de direitos, deveres, que tem necessidades, limitações, mas principalmente potencialidades e

vontades que devem ser respeitadas, sem estranhamento, discriminação ou exclusão, conforme deve ser com qualquer indivíduo.

Para isso, além dos diversos documentos legais, é necessário que os órgãos públicos elaborem planos, propostas e estratégias a fim de garantir às instituições de ensino que os direitos das crianças sejam devidamente cumpridos. Para isso, torna-se crucial compreendermos de que criança estamos falando, qual o contexto sociocultural em que ela está inserida, bem como os fatores que influenciam na sua participação e, conseqüentemente no seu desenvolvimento e aprendizagem ao longo da Educação Infantil.

2.2 A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

É possível pensar na participação da criança tanto de forma mais ampla, quando ela participa ativamente da construção do planejamento e decisões acerca da rotina escolar, quanto de forma mais precisa no que se refere a sua participação durante os mais variados momentos da Educação Infantil. Em ambas as situações, é essencial “[...] permitir a cada criança ter influência no processo de tomada de decisão” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 27).

Sendo assim, neste trabalho pretende-se abordar o conceito de participação referente à maneira que a criança participa das atividades propostas pelos educadores, bem como das brincadeiras livres e durante as interações com os colegas e adultos.

A participação no contexto da Educação Infantil é de suma importância para o aprendizado, desenvolvimento, saúde e bem-estar da criança, tanto que a sua participação é considerada um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, conforme descrito na BNCC (BRASIL, 2017, p. 34):

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Contudo, nesse documento não explica o que de fato significa “participar ativamente”. Dessa forma, utilizarei o conceito de participação na perspectiva de Christine Imms (2016), visando compreender esse conceito, bem como os fatores que podem influenciar na participação da criança durante os mais variados momentos do contexto da Educação Infantil.

2.2.1 O Conceito de Participação na Perspectiva de Christine Imms⁸

O termo participação é usado constantemente⁹ pelos profissionais da Educação; contudo, muitos deles carecem de clareza acerca desse conceito. É comum alguns sujeitos confundirem a participação com a interação, acreditando que são tão semelhantes que, quando ocorre a participação, ocorrerá a interação e vice-versa. No entanto, isso é um pouco mais complexo. Sempre que acontecer a participação da criança, de fato ocorrerá também a interação, seja com o ambiente ou com os outros indivíduos ao seu redor. Entretanto, nem sempre que acontecer a interação haverá a participação dela, como, por exemplo: uma criança está interagindo com os seus colegas durante um jogo de tabuleiro que estão jogando, mas ela está mais envolvida em mostrar o seu relógio novo do que jogar, logo ela não está participando desse jogo.

Sendo assim, abordo neste trabalho o conceito de participação na perspectiva de Christine Imms, a qual investiga a participação de crianças e jovens com deficiência há mais de dez anos. Esse conceito é pouco discutido entre os profissionais da Educação no Brasil, mas torna-se crucial entendê-lo, a fim de qualificarmos a participação das crianças nos diferentes momentos da Educação Infantil, tornando uma prioridade o desenvolvimento e a aprendizagem visados na autonomia, liberdade de escolha, autoestima e uma melhor qualidade de vida a essas crianças.

Segundo a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), publicada pela Organização Mundial de Saúde (2004, p. 13), “**Participação** é o envolvimento de um indivíduo numa situação da vida real”. Percebe-se que Imms corrobora com esse conceito, uma vez que, conforme a autora (2016), para que ocorra a participação da criança nos mais diversos momentos da Educação Infantil, principalmente durante as atividades dirigidas, são necessários dois requisitos básicos: a **presença** (ou comparecimento), que é o “estar presente”, “estar lá”; e, o **envolvimento** (ou engajamento), que é estar envolvido na tarefa enquanto “está lá”. Dessa forma, para que a criança participe de qualquer momento é necessário que ela esteja presente e envolvida em determinada situação. Salienta-se que somente a presença da criança não garantirá a sua participação, é necessário que ela esteja envolvida. Por exemplo, dez meninos estão jogando futebol, na hora do recreio; um deles,

⁸ Professora de Terapia Ocupacional e diretora associada da “Escola de Ciências da Saúde” na *Australian Catholic University - ACU* (Universidade Católica da Austrália), e também diretora e fundadora do *Centre for Disability and Development Research: Diversity across the Lifespan* (Centro de Pesquisa sobre Deficiência e Desenvolvimento: Diversidade em Toda a Vida) na ACU, e pesquisadora honorária no *Murdoch Childrens Research Institute – MCRI* (Instituto de Pesquisa), na cidade de Melbourne, assim como na CanChild.

⁹ Digo isso com base nas minhas leituras, observações e vivências diárias.

contudo, está mais preocupado com a chuteira cor de laranja do seu colega do que ir atrás da bola. Ou seja, esse menino está presente no jogo e interagindo com os seus pares, porém não está envolvido com o jogo de futebol, mas sim com a chuteira do colega. Sendo assim, apesar de estar presente no jogo e interagindo com os seus colegas, ele não está participando, pois não ocorre concomitantemente a sua presença e o seu envolvimento no jogo de futebol, somente a sua presença.

A presença (ou comparecimento) da criança nos mais variados momentos da Educação Infantil, sobretudo durante as atividades dirigidas, é muito influenciada pela disponibilidade, competência e acessibilidade, tanto do indivíduo quanto da atividade e do ambiente em que está inserido (IMMS; GRANLUND, 2014). Logo, a criança tem que estar disponível para estar presente em determinado momento, ou seja, ela deve querer estar ali. Para isso, ela também precisa ter competências mínimas que possibilitem a sua presença naquele momento, o professor não pode exigir que a criança faça uma atividade coletiva se ela ainda não tem capacidade de interagir com os colegas, isto é, ainda não desenvolveu suas habilidades afetivas e sociais, por exemplo. A competência e a acessibilidade estão diretamente ligadas, ou seja, é necessário que o ambiente e materiais sejam acessíveis a todas as crianças, conforme as necessidades de cada uma. O educador não pode pedir para que as crianças subam nas árvores se uma delas não tem competência física para tal atividade, do mesmo modo ele não pode levar a turma para fazer uma atividade no Laboratório de Ciências se a porta é estreita e impossibilita a entrada do seu aluno que necessita de uma cadeira de rodas para se locomover, por exemplo.

Sendo assim, para a criança estar presente nos mais variados momentos da Educação Infantil é crucial que os educadores considerem a disponibilidade e competência da criança, bem como a acessibilidade dos locais e materiais. A presença é uma condição necessária para que haja a participação, mas não basta “estar lá”: é indispensável que aconteça também o envolvimento da criança.

O envolvimento (ou engajamento) pode ser visto como um estado interno que requer uma acomodação e aceitação por parte do sujeito (IMMS; GRANLUND, 2014). É possível pensar que, para Piaget, a criança estava envolvida quando acontecia a adaptação, ou seja, um equilíbrio entre a assimilação e a acomodação. É necessário o sujeito incorporar os novos conhecimentos a uma estrutura cognitiva (assimilação) e, na sequência, o novo conhecimento produz um reajuste nos esquemas de ação (acomodação), envolvendo-o em determinada atividade (LEFRANÇOIS, 2015). O envolvimento possui três componentes: o cognitivo; o

comportamental; e o emocional. O componente cognitivo considera, principalmente, a motivação, atenção e o foco do sujeito em relação ao que está ao seu redor. Dessa forma, quanto mais convidativo e rico em experiências for o ambiente, mais chances da criança ficar entretida e motivada. O comportamental é baseado, especialmente, no esforço e na persistência que o indivíduo investe naquilo que é proposto e/ou que deseja fazer, muitas vezes superando dificuldades e barreiras para conseguir se envolver. E por fim, o componente emocional é fundamentado nas reações da criança, no seu sentimento de pertença e nos vínculos afetivos que estabelece com o outro, logo, quanto mais significativo o momento for para a criança, mais envolvida ela ficará.

A partir desses conceitos, torna-se claro que a participação da criança vai muito além de estar presente em determinada situação e/ou realizar as atividades que lhe são solicitadas. Para que de fato ocorra uma participação integral, efetiva e significativa das crianças nos mais variados momentos é necessário observar alguns fatores que influenciam essa participação, conforme aponta Imms et al. (2016):

- as competências da criança: são as capacidades de executar a atividade com base nas habilidades cognitivas, físicas, afetivas e sociais de cada indivíduo. Para Vygotsky (1998), essas competências podem ser reais ou potenciais. Reais, pois se referem a habilidades que a criança consolidou de forma autônoma, ou seja, tornando-a capaz de solucionar sozinha determinados problemas. E potenciais, uma vez que para resolver determinadas situações a criança precisa da ajuda de alguém mais experiente, podendo ser um adulto ou até mesmo outra criança, visto que determinadas habilidades encontram-se em processo de desenvolvimento;
- o senso de si mesmo (senso de autoeficácia): refere-se a uma percepção pessoal, ou seja, a percepção que a criança tem dela mesma acerca das suas realizações, sua satisfação, confiança, autonomia, autoestima e sua autodeterminação. Esses aspectos ajudam a criança a compreender melhor seus pensamentos, suas ações, reações, seu lugar, enquanto um sujeito pertencente a determinado grupo e, conseqüentemente, a se envolver de maneira mais efetiva e positiva, facilitando a sua participação;
- as preferências da criança: são definidas como os interesses ou ações que possuem significados ou são valorizadas por elas, bem como estabelecidas por meio da interação entre outros indivíduos, objetos e com o ambiente de forma

geral. São momentos prazerosos, em que a criança tem liberdade de escolha. Dessa forma, será por meio de experiências anteriores e/ou história pessoal que suas preferências serão formadas; entretanto, elas estarão em constante mudança, a partir das novas experiências.

Sendo assim, para que ocorra a participação efetiva da criança é necessário considerar o seu envolvimento por meio das suas competências, preferências e o seu senso de si mesma. Ao desconsiderar esses aspectos, ou seja, ao oportunizar momentos que não condizem com as necessidades, potencialidades e vontades da criança, o professor inviabiliza uma participação integral e significativa. Por outro lado, quando é possibilitado à criança momentos de qualidade, em que é possível participar de maneira efetiva e positiva, as suas competências, preferências e o seu senso de si mesma são valorizados e estimulados, ocorrendo assim um desenvolvimento expressivo desses aspectos.

É possível considerar também, como fatores importantes para a participação, as oportunidades e o suporte ofertados pelo outro, especialmente pelos educadores e pelo meio em que a criança está inserida, como também a autorregulação do indivíduo. A autorregulação inclui os processos que permitem ao indivíduo administrar, direcionar e acompanhar o seu pensamento, emoções, ações e interações no contexto definido pela atividade e ambiente em que se insere (IMMS et al., 2016). Dessa forma, a autorregulação é responsável por fazer a mediação das interações entre a participação e as características intrapessoais, ou seja, preferências, competência e senso de si mesmo, a fim de que o sujeito possa adequar o seu comportamento, visando se adaptar as expectativas sociais.

Em conversas com alguns educadores, percebe-se que eles acreditam que a participação ocorra sempre que a criança faz o que é solicitado ou quando está interagindo com os seus colegas e/ou professores. Entretanto, constata-se que é necessário mais do que apenas fazer o que lhe solicitam ou interagir com o outro e com o meio. Para participar de forma efetiva, significativa e integral é crucial que a criança esteja presente naquele momento, e, principalmente esteja envolvida nele. Para isso, além dos fatores citados anteriormente, segundo Imms et al. (2013), é importante observar a participação da criança considerando também os seguintes aspectos:

- diversidade: refere-se ao número de atividades em que a criança participa;
- frequência: com que frequência participa de cada atividade;
- localização: onde ocorre essas atividades;

- companheirismo: com quais colegas as atividades são compartilhadas e como acontece a interação entre eles.

Compreender os fatores e aspectos que influenciam na participação das crianças é importante para identificar em quais os momentos em que ocorre uma participação mais efetiva, bem como explicar possíveis diferenças nos padrões de participação e, com isso, pensar em estratégias e intervenções destinadas a aumentar essa participação, principalmente das crianças com deficiências, a fim de nenhuma criança ter prejuízo no seu desenvolvimento e na sua aprendizagem.

Normalmente as crianças com deficiência participam de menos atividades dirigidas, em função da habilidade/capacidade necessária para exercê-las, às vezes, preferindo o professor fazer essas atividades com elas ou ofertar-lhe outras mais recreativas (IMMS et al., 2013). É comum observarmos alguns educadores fazendo determinadas atividades pelos alunos com deficiência, pois acreditam que os mesmos não são “capazes” de realizá-las, logo o professor sente a necessidade de fazer pela criança, pois precisa apresentar às famílias os trabalhos realizados por todos da turma. Contudo, se a criança com deficiência não tem determinada competência para realização da atividade, cabe ao professor pensar em estratégias e até mesmo em outras atividades que a criança com deficiência não só consiga realizar, como também queira. Assim como as competências, as preferências das crianças devem ser consideradas. Para Imms et al. (2013), uma participação restrita influencia negativamente a aprendizagem e o desenvolvimento de uma variedade de habilidades, uma vez que não está acontecendo a efetiva e significativa participação dessas crianças, visto que muitas vezes estão apenas presentes no momento desejado pelo adulto.

Toda participação ocorre dentro de um ambiente contextualizado, ou seja, relaciona os sujeitos a um determinado lugar, objetos, atividade, tempo e outros indivíduos (IMMS et al., 2015). Esse ambiente afetará cada sujeito de modo diferente, dependendo do contexto pessoal de cada um, seu senso de si mesmo, suas preferências e competências. Do mesmo modo que o ambiente afeta o indivíduo, o indivíduo também afetará o meio em que está inserido, através de suas reações, colaborações ou outras ações. Já as crianças que não estão envolvidas podem ter menos influência nos seus contextos e, conseqüentemente, serem menos afetadas pelo ambiente.

Constantemente as crianças são exigidas pelos familiares e/ou professores a participar de diferentes contextos e, conforme vão crescendo, tornam-se capazes de escolher e/ou preferir determinadas atividades com base nas suas experiências anteriores. Serrano (2003)

utiliza o termo “atividades contextualizadas” dos autores Dunst e Bruder (1999b) para descrever as inúmeras oportunidades de aprendizagem que as crianças têm no seu cotidiano por meio das interações com outros sujeitos e com o ambiente físico. Essas atividades contextualizadas podem ocorrer tanto dentro de instituições educacionais, quanto nos contextos familiares ou da comunidade. Conforme Dunst e Bruder (1999b, apud SERRANO, 2003, p. 69), “um local físico ou social é fonte de diferentes tipos de actividade contextualizadas, e cada actividade contextualizada é, por sua vez, fonte de variadas oportunidades de aprendizagem”. Contudo, se não são ofertadas a mesma liberdade de escolha e as mesmas oportunidades de participação à criança com deficiência, a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento ficarão comprometidos, podendo tornar-se menos flexível e adaptável a novas situações e contextos.

Assim como é importante a participação na família e na comunidade é crucial a participação das crianças no contexto da Educação Infantil, visto que “em um contexto que participa, a estrutura, a organização, os recursos, e as interações são pensados para criar possibilidades múltiplas a fim de que a escuta ativa da criança tenha reais consequências nos resultados de aprendizagem” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 26). Cada momento no contexto da Educação Infantil, principalmente nas atividades dirigidas, as quais devem ter uma intencionalidade docente, criam diferentes contextos de participação, uma vez que os sujeitos atuantes podem estar motivados por distintos objetivos e envolvidos em diferentes tarefas dentro da mesma atividade, visto que cada indivíduo possui necessidades e singularidades próprias, bem como experiências únicas.

Por isso, Serrano (2003) salienta a importância de diversificar os locais de interação da criança, bem como de aumentar a variedade de atividades contextualizadas, a fim de aumentar também as oportunidades de aprendizagem das crianças e com isso alcançar o sucesso de um maior número de indivíduos, bem como a inclusão na comunidade a que pertencem. Dessa forma, torna-se claro que as oportunidades de aprendizagem não se encontram somente dentro dos espaços escolares, mas sim no ambiente familiar, na comunidade em que a criança vive, ou em qualquer outro lugar que ela possa interagir com os outros e/ou com o meio.

Dessa forma, cabe ao professor refletir sobre os locais, dentro e fora do ambiente escolar, mais propícios para a participação efetiva de todas as crianças. Para isso, torna-se fundamental a observação atenta do educador, a fim de conseguir perceber se há a devida participação dos seus alunos e como ela acontece nos mais variados momentos da Educação Infantil. Ao conhecer as crianças, o professor saberá os locais e atividades que são mais

agradáveis e acessíveis para cada um, o que as crianças não gostam, quais suas preferências, a percepção que cada um tem de si mesmo e suas competências, a fim de ofertar não só atividades, mas sim momentos diversificados que possibilitem de fato a participação das crianças, dentro e fora do ambiente escolar. Além disso, os educadores devem oportunizar aos seus alunos a escolha e controle sobre a sua participação, ou seja, as crianças devem ter a oportunidade de escolher o que preferem participar e controlar a duração de sua participação e não apenas cumprir escolhas feitas por outros, sejam eles adultos ou seus pares.

Isso porque, cada vez mais as crianças são vistas como atores, competentes, com direito a opinar e participar, de modo efetivo, de todo contexto em que estão inseridos, seja ele educacional ou da comunidade, de maneira geral. Para isso, é necessário "[...] pensar a criança como ser participante, e não como um ser em espera de participação" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p.13). Se a criança é um ser participante, devemos propiciar a ela tempo para pensar, interagir, se relacionar e estabelecer conexões, bem como oportunidades e experiências para que ela possa participar efetivamente de todo o contexto em que está inserida.

Por isso, a importância dos educadores conhecerem os seus alunos, suas necessidades, dificuldades e potencialidades para que no seu planejamento possa contemplar toda a turma, considerando a aprendizagem e o desenvolvimento de cada criança. Segundo Serrano (2003, p.68), "uma abordagem baseada nas potencialidades parte dos interesses da criança como uma condição para levar a envolver-se em atividades que possuem características e consequências de reforçar e desenvolver competências". Esses interesses correspondem a potencialidades, preferências e motivações, enquanto as competências remetem as capacidades, habilidades e conhecimentos das crianças (SERRANO, 2003). Por meio da participação (ou não) das crianças deverá ser possível ao professor identificar o impacto que cada momento do contexto da Educação Infantil, inclusive as diferentes atividades dirigidas, causa em cada aluno, principalmente nas crianças com deficiências, visando a intervenções que auxiliem na aprendizagem e desenvolvimento mental, físico e psicossocial de cada um. Fazer com que a criança participe de forma efetiva e significativa durante os mais diversos momentos da Educação Infantil é um trabalho árduo, complexo e primordial que necessita do professor um olhar diferenciado a cada aluno, pois, conforme Serrano (2003, p. 68):

O processo de criar oportunidades de aprendizagem que condizem com os interesses da criança, leva à sua participação activa nas actividades desejadas, e à demonstração de competências durante as actividades, reforçando o seu funcionamento. O desenvolvimento de competências, por sua vez, promove um sentido de domínio, e este promove e motiva continuamente interesses, envolvimento e competências.

Conforme Silva (2008, p.124), “é preciso oferecer a cada aluno as situações de aprendizagem que melhor atendam as suas necessidades e que promovam seu sucesso construindo, através dessas ações pontes para a conquista do saber”. Por isso, é fundamental que o professor oportunize diferentes momentos que tenham como intencionalidade a participação efetiva de cada sujeito, bem como a interação entre os seus pares, adultos e o meio em que se insere. Além disso, é essencial que as instituições de ensino ofereçam o suporte necessário a esses professores, tanto ao que se refere a formações continuadas, quanto à disponibilidade de profissionais especializados para assessorá-los. Para isso, é crucial que as escolas também tenham apoio dos órgãos públicos, por meio de verba, mais educadores, assessorias e formações constantes, a fim de garantir o cumprimento das leis e, conseqüentemente, dos direitos da criança.

Conforme mencionado no início deste capítulo, sempre que houver a participação ocorrerá a interação, uma vez que ela está diretamente conectada aos fatores ambientais e sociais da criança. É na relação com o outro que o indivíduo aprende, desenvolve-se, apropria-se da cultura e valores e se constitui como sujeito. Sendo assim, “só é possível compreender o papel do outro no desenvolvimento do sujeito dentro dos contextos culturais nos quais estão inseridos” (CHIOTE, 2013, p.32). Contudo, nem sempre que houver a interação acontecerá a participação. Para que de fato a participação da criança ocorra é necessário que tanto a presença, quanto o envolvimento aconteçam de maneira concomitante.

É nítido que a participação, na perspectiva de Christine Imms, não é algo simples, pelo contrário, é um conceito muito complexo que precisará de um olhar muito sensível dos educadores para que possam perceber se de fato há a efetiva e significativa participação de todas as crianças, se estão presentes e, principalmente, envolvidos nos mais variados momentos do contexto da Educação Infantil. Entretanto, mesmo sendo complexo, ele traz grandes benefícios para todas as crianças, por isso a importância dos profissionais da Educação compreenderem esse conceito. Segundo Imms et al. (2015), por meio da participação é possível que a criança desenvolva suas habilidades físicas, cognitivas, afetivas e sociais, bem como suas competências, sua autoestima, sua percepção de si mesma, sua criatividade e melhore a sua relação interpessoal, promovendo um impacto positivo no seu bem-estar físico, mental e social, contribuindo assim para uma melhor qualidade de vida.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa é de caráter qualitativo, que para Walliman são dados que

[...] não podem ser medidos com precisão; geralmente, são expressos por palavras em vez de números. Atividades e atributos essencialmente humanos – como ideias, costumes, princípios morais e crenças, que são investigados no estudo dos seres humanos e de suas sociedades e culturas – não podem ser definidos nem medidos de modo exato. Isso não significa que sejam, de qualquer modo, menos valiosos do que os dados quantitativos; na verdade, sua riqueza e sutileza conduzem a grandes percepções da sociedade humana (2015, p.72).

Caracteriza-se como um estudo exploratório com característica de estudo de caso de uma criança com deficiência, visto que o conceito de participação, tal qual está definido neste trabalho, pouco tem sido investigado no Brasil. Para Gerhardt e Silveira (2009, p.35) “este tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”, uma vez que se preocupa com a realidade que não pode ser quantificada, priorizando a compreensão e explicação das palavras e das dinâmicas das relações sociais no contexto em que o objeto de estudo está inserido. Segundo Yin (2010, p. 32), “[...] um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidos”, ou seja, esse estudo ocorre quando é necessário compreender fenômenos sociais complexos.

Dessa forma, analisei a participação da criança com deficiência no contexto da Educação Infantil, identificando os momentos em que ocorreu essa participação, bem como os fatores que a influenciaram. Por meio dessa pesquisa qualitativa de cunho exploratório com característica de estudo de caso, também pude analisar as percepções dos educadores acerca da participação da criança com deficiência e relacionar como a participação no contexto da Educação Infantil possibilita a efetiva inclusão escolar de todas as crianças.

É importante salientar que o conceito de participação de Christine Imms perpassou todo o processo da pesquisa, tanto a coleta de dados, quanto a análise e discussão de dados.

3.2 SUJEITOS DA PESQUISA

A partir do contato com a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED), foi definida a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) para realização deste estudo. Ao escolher a escola foi levada em consideração a localização da residência da pesquisadora, a fim de viabilizar a coleta de dados.

A escola está localizada em um bairro residencial e atrás dela há uma grande praça utilizada pela comunidade e pelas crianças da escola em atividades específicas. A instituição comemorou, em 2018, 23 anos. Ela é conhecida pelos projetos na educação ecológica, cuja proposta é ensinar educação ambiental e sustentabilidade para os alunos desde o Berçário¹⁰ até o Jardim B¹¹. A educação ecológica está presente em toda escola, desde a entrada, quando é possível enxergar uma horta com flores, verduras, legumes e chás plantados e cuidados pelos próprios alunos. A decoração do pátio coberto e da pracinha é confeccionada com materiais recicláveis doados pela comunidade, inclusive com bancos e balanços feitos de pneus. A EMEI atende, atualmente, 105 crianças divididas em 5 turmas. Cada turma tem duas educadoras. A escola conta também com refeitório, biblioteca, sala de vídeo, pracinhas e pátio coberto. Bem cuidada e organizada, ela está inserida em uma comunidade muito participativa.

Após delimitada a escola, conversei com a direção, a qual me apresentou três casos de crianças com alguma deficiência; contudo, apenas uma tinha mais de 3 anos de idade. Em função disso, por acreditar que minha pesquisa pudesse ser melhor aproveitada observando uma criança maior¹², e também por saber que ele estava em atendimento no Serviço de Apoio à Inclusão na Educação Infantil optei por observar um menino que, naquele momento, tinha 4 anos e 9 meses, diagnosticado com Deficiência Intelectual, a quem denomino de “Gato de Botas”¹³. Ao longo do texto, menciono diversas vezes esse menino, em função disso, optei por utilizar um nome fictício para representá-lo. A escolha do nome “Gato de Botas” se deve ao fato de que esse menino, inúmeras vezes, ter fingido ser um gato durante as observações¹⁴, inclusive deixando de falar para miar. Saliento que, de modo algum quero legitimar ou enaltecer essa atitude, ao contrário. A razão de ter escolhido o “Gato de Botas” foi,

¹⁰ Ofertado para bebês desde os primeiros meses de idade.

¹¹ Ofertado para crianças com até 6 anos de idade.

¹² Saliento que, é possível observar a participação de qualquer criança, independentemente da idade.

¹³ Com base na história de Charles Perrault (1697).

¹⁴ Além disso, as educadoras relataram que isso era recorrente, ou seja, diariamente ele se colocava no lugar deste personagem.

principalmente, por ser um personagem extremamente esperto e que usava disso para conseguir o que queria, beneficiando a si e aos outros que estavam ao seu redor.

Segundo a **Psicopedagoga**¹⁵, responsável pelo Serviço de Apoio à Inclusão na Educação Infantil, essa criança entrou na escola com suspeitas de Hipotonia, mas isso foi ficando de lado, conforme predominava as suas dificuldades de comportamento, ele não escutava os educadores, era agressivo, se jogava no chão, gritando e se debatendo, pegava os brinquedos dos colegas, batia neles, fazendo com que se afastassem por medo e os educadores não conseguissem lidar com ele. Ao iniciar o atendimento, no Serviço de Apoio à Inclusão na Educação Infantil, foi possível encaminhá-lo ao Psiquiatra e assim diagnosticá-lo com Deficiência Intelectual, conforme laudo médico que se encontra na pasta do aluno, entre outras informações as quais tive acesso. A sua turma é composta de 23 crianças, uma a menos do que o recomendado, em função de ele ter laudo médico, fato que possibilitou que ele tivesse um estagiário de apoio à inclusão¹⁶, em alguns momentos.

O presente estudo também teve como sujeitos da pesquisa os educadores que atuam na Educação Infantil da referida escola do Município de Porto Alegre – RS. Em função da escassez de professores nessa escola, precisei estender a minha pesquisa aos monitores que atuam como professores. A escola permitiu que eu conversasse com todos os educadores. Sendo assim, optei por conversar com aqueles que já tiveram ou têm alunos com deficiências em suas turmas. Dessa forma, foram pesquisadas sete mulheres, entre elas, seis educadoras (professoras e monitoras) e uma Psicopedagoga que faz o atendimento do “Gato de Botas”, no Serviço de Apoio à Inclusão na Educação Infantil.

A **Educadora A** iniciou sua atuação na Educação Infantil aos 24 anos de idade. Hoje, aos 30 anos é formada em Pedagogia e está substituindo a professora titular do “Gato de Botas”. Em função de observar diretamente a sua relação com ele, percebi que ela era muito querida pelos alunos e se preocupava principalmente com o bem-estar das crianças. Tanto as **Educadoras B, E, F**, quanto a **Psicopedagoga** são formadas em Pedagogia e possuem especializações. As **Educadoras C e D** possuem apenas o curso de Magistério. A maioria das educadoras atuam na Educação Infantil há mais de 5 anos.

Saliento que todos que participaram desta pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme Anexo C, Anexo D e Anexo E.

¹⁵ O objetivo de entrevistar a Psicopedagoga foi para conhecer, com maior profundidade, o contexto familiar e escolar da criança com deficiência.

¹⁶ Estagiário de Apoio à Inclusão é a pessoa responsável para dar suporte ao aluno com Deficiência, Transtorno Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotação, a se desenvolver, aprender e participar de maneira mais significativa e saudável de todos os momentos da rotina escolar.

3.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Um dos instrumentos utilizados foi a **observação participante**. Segundo Marconi e Lakatos (2010, p.177), “consiste na participação real do pesquisador na comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste”. Logo, essa técnica consiste em inserir o pesquisador no grupo em que será observado, visando interagir com os indivíduos a fim de vivenciar o mesmo cotidiano. Dessa forma, foi possível identificar alguns momentos do contexto da Educação Infantil em que ocorreu a participação da referida criança, bem como alguns fatores que levaram ela à participação.

Entretanto, para que a observação participante tenha êxito, Queiroz et al. (2007) afirmam ser crucial seguir três etapas:

- 1ª etapa: aproximação do pesquisador ao grupo social em estudo;
- 2ª etapa: possuir uma visão de conjunto da comunidade objeto de estudo;
- 3ª etapa: sintetizar e organizar os dados.

Para isso, é necessário que o pesquisador adquira algumas habilidades e competências, como por exemplo:

ser capaz de estabelecer uma relação de confiança com os sujeitos; ter sensibilidade para pessoas; ser um bom ouvinte; ter familiaridade com as questões investigadas, com preparação teórica sobre o objeto de estudo ou situação que será observada; ter flexibilidade para se adaptar a situações inesperadas; não ter pressa de adquirir padrões ou atribuir significado aos fenômenos observados; elaborar um plano sistemático e padronizado para observação e registro dos dados; ter habilidade em aplicar instrumentos adequados para a coleta e apreensão dos dados; verificar e controlar os dados observados; e relacionar os conceitos e teorias científicas aos dados coletados (QUEIROZ et al., 2007, p. 279-280).

Portanto, para a observação participante, estive na escola duas vezes semanais, 3 horas diárias, por 18 dias. Logo, acompanhei, por mais de 50 horas, uma criança com Deficiência Intelectual nos mais diversos momentos do contexto da Educação Infantil, tanto dentro da sala de aula, quanto no pátio ou até mesmo em momentos de lanche e outros.

Durante e/ou após cada observação, foram registrados no Diário de Campo as interações entre a criança com deficiência e seus colegas, professores, a participação dessa criança em diferentes momentos, como acontecem, a escolha pelas atividades, brincadeiras e parceiros, as percepções e os sentimentos despertados. Foram registradas também, as conversas com as professoras, algumas falas entre elas, a maneira como as professoras de outras turmas tratavam o “Gato de Botas”, bem como algumas reflexões que fui construindo no processo.

Dessa maneira, tornou-se imprescindível que todos os dados fossem registrados imediatamente no Diário de Campo, a fim de não perder nenhuma informação relevante e detalhada das observações realizadas; contudo, em alguns momentos utilizei o recurso fotográfico para captar situações que a escrita não faria jus. Para Barros e Lehfeld (2000, p.89), no Diário de Campo “[...] deverão ser registradas com exatidão e muito cuidado as observações, percepções, vivências e experiências obtidas na pesquisa. É importante também registrar considerações e impressões pessoais sobre o observado e executado na pesquisa de campo”. Dessa forma, o Diário de Campo deve ter tanto um caráter descritivo, descrevendo os ambientes, as interações, diálogos, atividades, quanto um caráter reflexivo, possibilitando ao pesquisador repensar os acontecimentos, contemplar seus pensamentos, dúvidas, anseios, angústias e, acertos (FRIZZO, 2010).

Outro instrumento de coleta de dados utilizado foi a **entrevista semiestruturada** com a Psicopedagoga. A principal característica dessa entrevista baseia-se “[...] num roteiro que apresenta questões com respostas abertas, não previamente codificadas, nas quais o entrevistado pode discorrer livremente sobre o tema ou a pergunta proposta. Ela pode também apresentar indagações com respostas previamente codificadas” (CORTES, 2012, p.330). A entrevista foi composta de 10 questões abertas (Apêndice A). A escolha da entrevista semiestruturada visa dar liberdade ao entrevistado para que responda às perguntas de maneira mais abrangente, fazendo as relações que desejar, reconstruindo, inclusive, experiências vividas.

Conforme mencionado anteriormente, em função da falta de profissionais na escola não foi possível fazer a entrevista semiestruturada com as educadoras. Então, optei por aplicar um questionário com 10 questões abertas (Apêndice A), a fim de que as educadoras se sentissem à vontade para responder de acordo com suas rotinas, tempo, bem como com suas próprias palavras, sem a pressão da presença do pesquisador (GIL, 1987). Foram entregues às educadoras, durante a reunião de planejamento, 10 questionários. Em função de suas demandas, pediram para responder em outro momento e me entregar posteriormente. Dos 10 questionários entregues, 6 retornaram. Após os questionários terem sido respondidos, tive a oportunidade de conversar, informalmente, com algumas educadoras para que pudessem me explicar melhor determinadas respostas.

Saliento que as perguntas utilizadas na entrevista e nos questionários foram formuladas a partir dos objetivos pretendidos neste trabalho, visando, principalmente,

investigar a percepção que os educadores têm acerca da participação das crianças com deficiência, bem como os fatores que influenciam nessa participação.

3.4 MÉTODO DE ANÁLISE

A análise dos dados foi realizada por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (2016, p.44), descrita como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”, isto é, busca conhecer o que está por trás das palavras, sendo possível ao entrevistador analisar o entrevistado, considerando tanto a sua fala, quanto sua postura, gestos, hesitações, riso e até mesmo o seu silêncio. Ao mesmo tempo, busca por meio das respostas dos questionários aplicados, compreender as percepções dos educadores acerca do tema deste estudo, ou seja, a participação da criança com deficiência no contexto da Educação Infantil.

A entrevista, os questionários e as observações anotadas no Diário de Campo foram registradas, integralmente transcritas e analisadas conforme as seguintes etapas (BARDIN, 2016):

- pré-análise: desenvolvida para organizar e sistematizar ideias iniciais, é dividida em quatro fases: leitura flutuante das entrevistas; escolha do *corpus* de análise; formulação de hipóteses e objetivos; e, preparação do material, por meio da elaboração de indicadores para a interpretação das informações;
- exploração do material: nesta etapa analisa-se o material com base nas decisões tomadas na pré-análise. Consiste em “[...] operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas [...]” (BARDIN, 2016, p.131). A organização da codificação compreende a escolha das unidades, ou seja, os principais elementos, a enumeração, que são os modos de contagem e a classificação, que é a escolha das categorias;
- tratamento dos resultados obtidos e interpretação: “operações estatísticas simples (percentagens), ou mais complexas (análise fatorial), permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos [...]” (BARDIN, 2016, p. 131), a fim de destacar as informações obtidas pela análise.

Com isso, foi possível analisar os dados coletados tanto de forma objetiva, quanto subjetiva, a fim de dar sentido a todo o tipo de linguagem expressada pelos pesquisados, visando criar categorias consistentes, capazes de abranger todos os dados analisados.

3.5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Por meio da Análise de Conteúdos de Bardin (2016) e a partir dos objetivos propostos criei quatro categorias *a priori*: percepção das educadoras; participação da criança com deficiência; momentos em que ocorre a participação da criança com deficiência; e, fatores que influenciam na participação da criança com deficiência.

Após análise dos instrumentos utilizados no processo de coleta de dados emergiram inúmeros dados que permitiram agrupar os elementos com significados semelhantes e reorganizar as categorias *a priori*. A partir do critério de categorização semântico, dividi os dados em duas categorias temáticas: crianças; e, educadoras. Na sequência, reorganizei os dados de cada categoria temática, sendo possível analisar de forma mais profunda, levantando hipóteses e fazendo reflexões. Com isso, defini duas categorias que pudessem abarcar todos os dados analisados, sendo elas:

- **Contextos de Participação da Criança com Deficiência:** nesta categoria abordo os momentos em que ocorreu a participação da criança com deficiência, bem como os fatores que influenciaram essa participação, com base na observação participante;
- **Percepção das Educadoras:** a partir dos questionários e entrevista, analiso as percepções das educadoras, a fim de compreender o que entendem sobre participação, participação da criança com deficiência e os fatores que influenciam nesses momentos.

As referidas categorias serão desenvolvidas na sequência, para melhor analisar e elucidar os achados da pesquisa.

3.5.1 Contextos de Participação da Criança com Deficiência

O contexto de participação pode variar de uma criança para outra, de acordo com as singularidades de cada uma, os locais em que ela está inserida e os sujeitos que estão a sua volta. Entretanto, neste capítulo pretende-se explicar os momentos em que costumam ocorrer

essa participação e os fatores que influenciaram a criança com deficiência a querer participar. Para isso, observei 96 episódios em que uma criança com Deficiência Intelectual, ou seja, o “Gato de Botas” estava presente.

Durante a observação participante, percebi que as competências dessa criança não o impediam de participar de nenhum dos momentos propostos ou livres, inclusive em muitas situações pouco se via uma criança com Deficiência Intelectual, em virtude de seus diálogos repletos de significado, seus questionamentos, suas hipóteses, sua esperteza e sua imaginação. O que o impedia, especialmente em momentos de interação, era a falta de incentivo e mediação dos educadores. Na maioria das vezes isso não era proposital, as educadoras simplesmente não sabiam como lidar com ele, visto que, nos anos anteriores, ele tinha dificuldades de comportamento, ou seja, ele machucava os colegas e não atendia às combinações e solicitações das professoras, conforme relato da **Educadora A**. Sendo assim, os colegas começaram a se afastar dele e as educadoras preferiram deixá-lo sozinho, a fim de evitar situações de desentendimento. Contudo, após atendimentos semanais e medicação diária ele melhorou o seu comportamento, mas necessitava de constante mediação para se reaproximar dos colegas, da mesma forma que os colegas precisavam também dessa mediação para perceber as mudanças positivas do “Gato de Botas”, visto que

As interações que as crianças estabelecem entre si – de cooperação, confrontação, busca de consenso – favorecem a manifestação de saberes já adquiridos e a construção de um conhecimento partilhado: símbolos coletivos e soluções comuns. Para tanto, elas devem ser encorajadas a explorar seus interesses e ideias (OLIVEIRA, 2011, p. 146).

Raramente esse “encorajamento” acontecia, fazendo com que aos poucos o “Gato de Botas” preferisse se anular enquanto criança. Por muitas vezes, ele fingia ser um gato, deixando de falar com as educadoras e colegas para ficar apenas miando. Percebi que nesses momentos ele tinha mais atenção das pessoas que estavam ao seu redor do que quando agia como um menino. E essa atitude era o tempo todo validada pelas educadoras, havia situações que elas mesmas cobravam isso dele, como por exemplo, quando ele estava brincando na areia e a professora da outra turma disse: “*como toma o leite? Cadê o gatinho?*”. Reforçando o comportamento dele de ser um gato, como se não conseguisse interagir se fosse ele mesmo. Essas atitudes fizeram com que eu refletisse muito, me questionando se ele sempre precisaria fingir ser um gato ou outro personagem para ser reconhecido pelos outros. Saliento que, essas atitudes não eram, de forma alguma, propositais. Penso que as educadoras faziam isso por achar que o “Gato de Botas” não fosse capaz de interagir por meio da fala. Contudo,

para conhecer a significação que cada criança empresta a elementos do meio, o professor necessita observar suas reações, incentivá-la a expor sua forma de

perceber determinada situação ou conceito, encorajá-la a considerar, ao mesmo tempo, os aspectos valorizados por outras crianças e que as levam a encarar o elemento em questão de modo diferente. Com isso, ele a ajuda a superar visões restritivas e obter esquemas flexíveis, complexos e criativos de significação. Ao considerar preferências, desafetos, estados emocionais das crianças, o professor as auxilia a participar mais integralmente do processo de aprendizagem. Assim, a individualidade de cada um é respeitada e a diferença entre elas é reconhecida como boa e desejável. (OLIVEIRA, 2011, p.209-210)

No decorrer das observações percebi que tudo que o “Gato de Botas” escolhia para fazer ele participava de forma integral. Contudo, se algo era imposto, sem ser convidativo ou se ele não tinha liberdade de escolha ele não participava, algumas vezes nem ficava presente. Dessa forma, visando uma melhor compreensão desses momentos, optei por dividi-los em quatro subcategorias:

- 1^a. Participação por meio do brincar livre/sozinho;
- 2^a. Participação por meio das interações com os outros;
- 3^a. Participação por meio de momentos dirigidos;
- 4^a. Fatores que influenciaram na participação da criança com deficiência.

Saliento que, destaquei nos quadros de análise somente os episódios em que o “Gato de Botas” esteve presente por mais de 5 minutos, a fim de que fosse possível analisar o seu envolvimento em cada momento.

Com base no conceito de participação de Christine Imms et al. (2016) foram criados 3 níveis de participação, conforme seguem:

- Participação integral: a criança está presente e envolvida em determinado episódio. O adulto pode auxiliá-la, a partir da necessidade da criança; contudo, deve deixá-la livre para se envolver conforme suas competências, vontades e preferências;
- Participação parcial: a criança está presente, mas não consegue se envolver de forma significativa, uma vez que prefere se envolver em outro episódio, ou em função do adulto não respeitar suas competências e vontades, exigindo que ela corresponda as suas expectativas;
- Não participação: a criança não consegue e/ou não quer se envolver em determinados momentos, optando, algumas vezes, por não estar nem presente.

3.5.1.1 Participação por meio do Brincar Livre/Sozinho

A participação por meio do brincar livre e sozinho, refere-se a todos os momentos em que o “Gato de Botas” teve liberdade para escolher as brincadeiras, os brinquedos, os locais e a maneira como iria brincar, mas sempre sozinho. O brincar refere-se ao modo que a criança tem de agir sobre a sua realidade, bem como de se relacionar com o outro. Contudo, nesses 38 momentos observados não houve a interação com o outro. Em função de tudo isso, na maioria das vezes, a sua participação acontecia de forma integral, conforme segue:

Quadro 3 – Participação durante os momentos de brincar livre/sozinho

MOMENTO	Nº ¹⁷	DESCRIÇÃO
Brincar na Areia	16 X	Participou integralmente de todas as vezes que brincou na areia. A textura da areia e o fato de poder utilizá-la de diversas maneiras o envolviam de tal forma que, muitas vezes, ele esquecia o que estava acontecendo a sua volta, ficando incontáveis minutos entretido.
Brincar no Brinquedão ¹⁸	11 X	Participou de forma parcial, pois ao chegar no alto do Brinquedão ele se envolvia mais em observar os colegas e a natureza, do que de fato brincar nessa estrutura.
Brincar com Objetos Diversos	6 X	Participou integralmente. Escolhia objetos aleatórios, na maioria das vezes, que estavam disponíveis pelo pátio. Ficava envolvido por vários minutos, muitas vezes, durante a tarde inteira, parando apenas para observar os colegas.
Brincar com Bonecos	5 X	Participou integralmente. Ficava envolvido de 10 a 25 minutos, sempre criando um cenário e enredo para que pudesse fazer os bonecos interagirem entre si.

Fonte: autora, 2018.

O fato de sempre estar sozinho se dava em razão de ele não conseguir se aproximar dos colegas, uma vez que esses ainda têm certo medo dele. E quando os colegas se aproximavam, as educadoras os afastavam com receio do “Gato de Botas” machucá-los, como acontecia no passado. Compreendo o receio por parte dos educadores; entretanto, ele precisa de um adulto que possa mediar essas situações de proximidade entre os colegas, que acredite nele, e que é possível voltar a brincar com seus pares sem machucá-los. Segundo Oliveira (2011, p.142), um “fator importante no desenvolvimento das interações é a maneira como a criança é representada por seu meio social”. Dessa forma, por mais envolvido que ele possa

¹⁷ Refere-se ao número de vezes em que o “Gato de Botas” esteve presente em determinado momento.

¹⁸ Estrutura grande de madeira com escadas, cordas e escorregador que possibilitavam às crianças subir e descer. Como era alto, elas poderiam ficar lá em cima observando as casas, apartamentos e praças que havia ao redor da escola.

estar nas suas brincadeiras, é essencial que possa ser visto pelos colegas como qualquer outra criança que quer brincar, interagir, trocar experiências, conhecimentos e risadas, pois serão por meio dessas trocas que ele dará significado as suas aprendizagens e será reconhecido pelos seus pares e adultos. Para Savater (2012, p. 51),

[...] o *reconhecimento* do humano pelo humano é um imperativo na via do amadurecimento pessoal de cada um dos indivíduos. A criança precisa ser reconhecida pelos outros em sua qualidade irrepetível, para confirmar a si mesma, sem angústia nem desequilíbrio, no exercício intersubjetivo da humanidade.

Por meio desse reconhecimento pelos outros é possível a criança sentir-se pertencente ao ambiente em que está inserida, no caso à turma e à escola, como também à comunidade de forma geral. Savater (2012) ressalta também que, além disso, a criança pode sentir-se valorizada e confiante, desenvolvendo cada vez mais a sua autoestima e, conseqüentemente, o seu senso de si mesma.

Sem dúvida, o momento preferido dele era quando brincava na areia. Ele ficava de 10 até 40 minutos brincando sozinho, fazendo bolos de areia, pistas para os carrinhos, túneis e buracos para ele mesmo cair neles. Quando ficava muito tempo entretido na areia, em alguns momentos, parava para olhar ao redor ou dizer para as educadoras o que estava fazendo. Era notável que, mesmo se divertindo sozinho, ele sentia falta da interação com o outro, mas era muito difícil ele se aproximar dos colegas. Certa vez, havia duas crianças menores brincando na areia e ao lado delas um caminhão. Quando ele foi pegar esse brinquedo a professora da outra turma disse que não podia, pois as outras crianças estavam brincando, então ele disse: “*quero emprestado!*”, mas ninguém o respondeu. Após alguns minutos, as duas crianças se aproximaram do “Gato de Botas” para pegar a pá que estava usando e ele disse: “*não vou emprestar, a profe não deixa!*”. Para minha surpresa, a mesma professora respondeu que ele deveria sim emprestar, então ele disse: “*eu dividi!*” e ficou sem brinquedos. Em outro dia, um colega se aproximou do “Gato de Botas” para brincar com ele na areia e a estagiária disse: “*deixa ele brincar!*” e o colega respondeu: “*mas ele não me bate!*”, ainda assim, a estagiária disse: “*sai de perto dele!*”. O “Gato de Botas” ficou apenas observando o diálogo e vendo seu colega se afastar. Ambos os exemplos demonstram que, mesmo que o “Gato de Botas” tentasse se aproximar dos colegas ou até mesmo os colegas tentassem se aproximar dele, as educadoras faziam com que eles se afastassem. Segundo Gonzalez-Mena e Eyer (2014, p. 237),

algumas vezes, em nome da justiça, crianças são constantemente solicitadas a desistir de sua vez ou a compartilharem um brinquedo *antes* de terem terminado de brincar com ele. [...] em vez de aprender a ser uma pessoa solidária, algumas crianças apenas aprendem a não se importar: não importa se brincam com este ou aquele brinquedo e não importa por quanto tempo. Elas aprendem a não se

envolverem em vez de aprenderem a encarar o sofrimento por qual passam, já que são constantemente interrompidas ou deixadas de lado.

Talvez, em função disso, o “Gato de Botas” continuasse sozinho, visto que essas atitudes eram muito comuns durante minhas observações. Como disse anteriormente, as educadoras tinham receio de que ele pudesse machucar os seus colegas, como fazia no passado, mas elas próprias falavam da mudança dele, que ele estava progredindo, que estava cada vez melhor em todos os aspectos, então não seria o momento de ajudá-lo na interação com os colegas? Somos seres humanos, ou seja, seres de relação e precisamos do contato com o outro para compartilhar os nossos saberes, nossas alegrias e até mesmo frustrações. Por meio da relação com o outro nos desenvolvemos e aprendemos. Somos seres sociáveis e é por meio dessa socialização que “[...] as crianças desenvolvem hábitos, habilidades, valores e motivos que as tornam membros produtivos e responsáveis da sociedade” (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2009, p. 233).

Muitas foram as vezes em que o “Gato de Botas” foi brincar no Brinquedão, subia pela escada e descia pelo escorregador incontáveis vezes. Entretanto, ele preferia utilizar o Brinquedão como um “observatório”, no qual poderia observar tudo que os seus colegas faziam, como também o céu, as árvores e as pessoas que caminhavam ao lado da Escola. Ele olhava a tudo e a todos sempre com muita atenção, rindo dos seus próprios pensamentos, chegando a ficar até 10 minutos em cima dessa estrutura. Talvez esse fosse um dos modos que o “Gato de Botas” encontrou de estar presente, mesmo que à distância do que os colegas estavam fazendo.

A criança precisa sentir-se pertencente ao grupo, saber que faz parte daquela turma, daquele contexto escolar e que sua presença é fundamental em todos os momentos propostos pelas educadoras. E para isso, cabe aos educadores ter um olhar mais atento a todas as crianças, a fim de verificar se todas fazem parte daquele lugar, e se não fazem, deverá ser feito um resgate dessas crianças, pensando em estratégias para que elas se sintam pertencentes ao grupo e valorizadas enquanto sujeitos.

Muitas vezes, o “Gato de Botas” caminhava para observar os colegas, talvez até como uma forma de se “mostrar” a eles, como se dissesse: “ei, estou aqui! Ninguém vai me chamar para brincar?”. Pois, segundo Papalia, Olds e Feldman (2009, p.311), alguns “[...] comportamentos reservados, como brincar perto de outras crianças, observar o que elas fazem ou perambular desinteressadamente, algumas vezes podem ser uma estratégia para entrar na brincadeira do outro”. Dessa forma, a partir de um olhar atento do educador, a sua intervenção poderá ser determinante na construção das relações dessa criança.

Uma das poucas vezes que vi uma mediação da educadora para que o “Gato de Botas” brincasse com os seus colegas foi quando ele queria brincar com um fogão de plástico, mas os seus colegas já estavam brincando. Então, a educadora disse que ele deveria brincar junto com os colegas, mas ele se negava. Reclamou muito com ela, mas a mesma argumentou com ele e não cedeu, logo, ele resolveu brincar com outros objetos, sozinho. Era comum escolher os objetos que ninguém queria, que estavam de lado ou até mesmo em “cantinhos” como se estivessem escondidos. Normalmente, ele brincava com esses objetos por cerca de 5 a 20 minutos, parando somente para observar ao seu redor. Poderia pensar que a escolha por esses objetos era por interesse, porque estavam disponíveis ou até mesmo porque ele “se via” naqueles objetos que ninguém queria brincar. Infelizmente, não tenho como assegurar a real razão das suas escolhas, restando-me apenas observar, refletir e criar hipóteses a fim de melhor compreender suas ações.

Durante a observação, poucas foram as vezes em que vi ele brincando com bonecos. Entretanto, esses momentos foram extremamente significativos, uma vez que ele criava um contexto e diálogos entre eles. Muitos dos enredos faziam referência à própria realidade do “Gato de Botas”, o que ele escutava e até mesmo o que sentia em relação às crianças menores, que muitas vezes tinham mais atenção do que ele. Um exemplo disso foi quando ele estava segurando o boneco do homem de ferro e disse: *“ele vai bater nos bebês! Vai matar os bebês!”*. Quando perguntei o porquê de o boneco querer matar os bebês ele respondeu: *“tão olhando pra ele! Ele não escuta!”*. E repetiu: *“o ferro não escuta! O ferro me machucou! Vou levar ele em cima da árvore! Ele pede o passarinho dele! O ferro fez bagunça! Ele não pode bagunçar a escola!”*. Após o menino guardar as coisas que estavam no chão ele disse: *“ele guardou!”*. Não foram poucas as vezes em que ouvi as educadoras dizendo que o “Gato de Botas” não escutava, machucava os colegas e bagunçava os seus pertences, logo, é provável que ele reproduza essas falas negativas durante as suas brincadeiras.

Todas as crianças precisam de relações amáveis, de ambientes estáveis e da oportunidade de ver o mundo como um lugar interessante. Tais valores não apenas preparam o terreno para as habilidades pró-sociais, [...], mas eles são também subjacentes ao crescimento saudável de todas as áreas de desenvolvimento e aprendizagem (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p. 244).

Sendo assim, o que falamos tem grande impacto naquele que escuta; portanto, como deve ficar o pensamento e a autoestima de uma criança que escuta fatos negativos sobre si?

Todavia, quando o menino imitava um gato e ficava miando, ele era visto pelas educadoras, isto é, era necessário se colocar no lugar de um personagem para conseguir chamar a atenção dos outros adultos e, assim, poder “se comunicar”. Nesses momentos, as

educadoras tratavam-no com carinho, acariciando seus cabelos e conversando de maneira gentil, como se falassem com um bichinho de estimação. Será que essa criança com deficiência estava de fato sendo vista e, principalmente, incluída em contextos significativos de aprendizagens?

Para refletirmos sobre isso, recordo de um dia em que ele estava imitando esse personagem e ao olhar para cima da árvore viu um ninho de passarinho, então pediu para que a professora o ajudasse a chegar mais perto. Após subir, ele ficou em cima do galho, por 30 minutos, olhando para os colegas brincarem e miando o tempo inteiro. De vez em quando, as educadoras das outras turmas interagiam com ele, chamando-o de gatinho, dizendo: “*olha! o gatinho subiu na árvore!*”; “*o gatinho ficou preso?*”; “*o gatinho precisa de ajuda para descer?*”. Quando ele se colocava nesse lugar de “gato”, ele respondia somente miando e era interessante o quanto as educadoras reafirmavam e reproduziam esse comportamento, conversando com ele, fazendo perguntas e brincadeiras. Era tanta atenção que recebia que começou a interpretar esse personagem com mais frequência, ficando algumas tardes sem falar uma palavra, se comunicando somente por meio dos “miados”.

Ao refletir sobre essa cena, é possível pressupor que as educadoras estavam incluindo o “Gato de Botas” conforme interagiam com ele e faziam parte da sua brincadeira em ser um gato. Inclusive, posso analisar o fato de ele assumir o personagem de gato como uma brincadeira e constatar que ele participava integralmente desse momento, uma vez que estava tão envolvido em ser um gato que nem falava. Contudo, também podemos concluir que, enquanto criança, ele era excluído de inúmeros contextos de aprendizagem, uma vez que permanecia sozinho, por grande parte do tempo. Ou seja, quando era “apenas” um menino ele acabava sendo excluído, pois assim não chamava a atenção das educadoras. Logo, era necessário deixar de falar e começar a miar para ser incluído. Com isso, é possível inferir que a linha imaginária entre a exclusão e a inclusão é muito tênue. Segundo Sawaia (2004), é essencial considerar a dialética inclusão-exclusão, a fim de que a inclusão não tenha um caráter ilusório e nem se torne cruel. Para a autora,

a dialética inclusão-exclusão gesta subjetividades específicas que vão desde o sentir-se incluído até o sentir-se discriminado ou revoltado. Essas subjetividades não podem ser explicadas unicamente pela determinação econômica, elas determinam e são determinadas por formas diferenciadas de legitimação social e individual, e manifestam-se no cotidiano como identidade, sociabilidade, afetividade, consciência e inconsciência (SAWAIA, 2004, p. 9).

Logo, o educador pode acreditar que está incluindo determinada criança quando na verdade está excluindo-a, bem como legitimando atitudes excludentes perante as outras crianças. Por isso, é necessário que os profissionais da educação estejam cientes acerca dessas

concepções e se utilizem da dimensão ética para subsidiar suas práticas. Para Rios, é impossível falar da ética sem mencionar a moral, uma vez que “enquanto a moral se define como o conjunto de valores, regras, normas que dirigem as ações dos indivíduos em sociedade, a ética se apresenta como uma reflexão crítica sobre a moralidade” (RIOS, 2008 p. 7). A autora (2008) afirma também que, é comum agirmos moralmente, mas nem sempre verificamos a consistência da nossa moral, ou seja, nem sempre fazemos uma reflexão ética.

Ao perceber que enquanto criança ele não era incluído, o menino começou a representar o personagem de gato, com frequência, ficando nítido que não era porque ele queria brincar de gato, brincar pelo brincar, mas sim porque queria ter mais interação com os outros e se sentir incluído por eles. Portanto, nesse caso específico, entendo que ele estava envolvido em ser visto tanto pelos adultos, quanto pelas crianças e se para isso era necessário ser outro personagem, assim ele seria.

Ao observarmos os educadores no ambiente escolar, podemos constatar algumas atitudes que podem ser consideradas excludentes, mas que não costumam ser propositais. Sendo assim, para que os profissionais da Educação Infantil possam estruturar as suas práticas com base na Educação Inclusiva, é essencial considerar:

[...] aceitação, acolhimento, respeito às especificidades de cada aluno, eliminação de posturas discriminatórias e de exclusão dentro da própria escola, visto que muitas vezes, em vários momentos da rotina da escola, existe uma pseudoinserção, o aluno está incluído, ocupa um espaço da sala, mas ao mesmo tempo não vivencia, não participa e não é estimulado a interagir nas atividades, com os adultos e com seus pares (CAMPOS, 2018, p. 180).

A relação entre exclusão e inclusão é muito delicada e são pequenos detalhes que podem fazer com que a criança seja incluída ou excluída no contexto escolar, por isso é primordial que o educador esteja sempre atento às suas concepções, crenças, práticas diárias e que, constantemente, realize reflexões éticas acerca das suas ações.

Era evidente que o “Gato de Botas” sentia falta da relação interpessoal mesmo sem saber o quanto isso poderia ser benéfico para o seu desenvolvimento. Todavia, é necessário considerar que, algumas vezes, essa relação pode ser ameaçadora, causando um sentimento de insegurança na criança, fazendo com que não se aproxime dos colegas. Com isso, o papel do educador, enquanto mediador das relações, torna-se essencial, visto que a interação com o outro é de suma importância, pois

[...] pode ajudar as crianças a controlar seus impulsos ao participarem no grupo infantil: internalizar regras, adaptando seu comportamento a um sistema de controle e sanções, ser sensível ao ponto de vista do outro e saber cooperar e desenvolver uma variedade de formas de comunicação para compreender sentimentos e conflitos e alcançar satisfação emocional. Isso inclui a criação de uma atmosfera afetiva de

estabelecimento de relações diversificadas, na qual a aceitação de cada pessoa seja objeto de atenção (OLIVEIRA, 2011, p. 214).

E a partir disso, torna-se possível a criança reconhecer-se enquanto sujeito, bem como sentir-se pertencente a determinado grupo, no caso, a sua turma. Logo, é fundamental a interação da criança com deficiência, assim como o brincar durante a Educação Infantil.

O brincar inicia-se pelo prazer, pelo desejo da criança de representar suas experiências, bem como a realidade a sua volta. Ele é tão importante para o desenvolvimento da criança que, em 1959, as Nações Unidas já o reconheciam como um direito de toda a criança, conforme explicitado no princípio 7 que diz que “a criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se [...]”. Desde então, o brincar vem sendo cada vez mais reconhecido e mencionado em documentos oficiais, tanto que a BNCC considera as brincadeiras como um dos eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil. Para Papalia, Olds e Feldman (2009, p. 308):

as brincadeiras são importantes para o desenvolvimento saudável do corpo e do cérebro. Possibilitam que as crianças se engajem no mundo em torno delas, soltem a imaginação, descubram maneiras flexíveis de usar objetos e resolver problemas e se preparam para os papéis adultos.

Essas ações serão mais significativas se for possível conciliar o brincar com a interação com o outro, especialmente, com seus colegas. É importante que as crianças tenham tempo, espaço e liberdade para brincarem sozinhas se assim desejarem. Entretanto, se essas brincadeiras individuais começam a ser constantes é necessário que o educador perceba o que de fato está acontecendo, visto que a não interação com o outro poderá prejudicar no desenvolvimento do sujeito, principalmente, se ele tiver alguma deficiência. Ao brincar com o outro a criança se reconhece como um indivíduo que pertence a um grupo social e está inserida em um contexto sociocultural e histórico, como também aprende mais sobre si mesma e sobre as pessoas que estão a sua volta. Segundo Borba (2012, p. 67):

no brincar, as crianças vão também se constituindo como agentes de sua experiência social, organizando com autonomia suas ações conjuntas, criando regras de convivência social e de participação nas brincadeiras. Nesse processo, instituem coletivamente uma ordem social que rege as relações entre pares e se afirmam como autoras de suas práticas sociais e culturais.

Por isso, é crucial que as crianças possam brincar junto com os colegas, compartilhando experiências, conhecimentos, percepções, hipóteses e risos. Caso isso não seja possível, é importante que o educador esteja atento para mediar tais interações, que ele mesmo possa ser um dos personagens principais das brincadeiras, a fim de incentivar as outras crianças a fazerem o mesmo.

Era comum, durante as brincadeiras, o “Gato de Botas” parar alguns minutos para observar os colegas, a natureza e tudo mais que estava a sua volta. Mas certo dia, ele sentou-se no banco e ficou observando os colegas por, aproximadamente, 12 minutos sem falar nada. Só parou quando a professora chamou todos para jantar. Essas observações dele para com os colegas fez com que eu refletisse muito sobre o que ele deveria estar pensando, qual seria sua vontade, se gostaria de chamar alguém para brincar ou ser chamado, ou se queria apenas descansar. Essas respostas eu nunca tive explicitamente, mas pude fazer mais associações, reflexões e criar hipóteses a partir da sua participação por meio das interações com os outros, conforme destaco a seguir.

3.5.1.2 Participação por meio das Interações com os Outros

A participação por meio das interações com os outros se refere tanto as interações do “Gato de Botas” com os adultos, quanto com as crianças, totalizando cerca de 27 momentos observados. Para Rego (2003), a interação que a criança estabelece com o outro, seja ele seu colega ou seu educador, é essencial para a formação do comportamento e do pensamento do indivíduo. Em suma, a interação possibilita o desenvolvimento cognitivo do sujeito, logo, ela deve ser sempre planejada, promovida e incentivada, seja por meio de falas, ações, ou até mesmo de espaços pensados para essas vivências. Contudo, pouco se percebe a intencionalidade das educadoras nos momentos de interação do “Gato de Botas” com o outro, principalmente, quando o outro é algum colega, conforme se observa a seguir:

Quadro 4 – Participação durante os momentos de interações com os outros

MOMENTO	Nº¹⁹	DESCRIÇÃO
Conversar com Adultos	12 X	Participou integralmente. Gostava muito de conversar com os adultos. Nessas conversas se envolvia e interagia de tal forma que esquecia o que acontecia ao redor. O tempo variava de acordo com a “disposição” do adulto em continuar a conversa com ele.
Brincar com Crianças	8 X	Participou integralmente. Durante esses 8 momentos, o “Gato de Botas” brincou com as mesmas duas crianças. Essas crianças conseguiam envolvê-lo por longos minutos, provavelmente, em função do vínculo afetivo estabelecido entre eles.
Brincar com Adultos	4 X	Participou integralmente. Contudo, esteve mais envolvido, inclusive pelo dobro de tempo, quando ele escolheu a brincadeira e convidou, indiretamente, o adulto para brincar.
Conversar	3 X	Participou integralmente. As conversas aconteceram com as duas crianças

¹⁹ Refere-se ao número de vezes em que o “Gato de Botas” esteve presente em determinado momento.

com Crianças		que, às vezes, brincavam com ele e com um menino mais velho.
--------------	--	--

Fonte: autora, 2018.

Durante, principalmente, as interações com os adultos o “Gato de Botas” se sentia à vontade para iniciar o diálogo, bem como ficava envolvido por muito mais tempo, mesmo sem nunca ter visto o adulto. Essas conversas aconteciam sempre fora da sala de aula, com as educadoras, pesquisadora e com algumas mães que estavam aguardando os seus filhos. Normalmente a conversa era longa, durava de 5 até 15 minutos, mas esse tempo variava de acordo com a “disposição” do adulto em continuar a conversa com ele. Os assuntos surgiam conforme acontecia algo que chamava a sua atenção, como por exemplo: fazer perguntas sobre o aparelho dentário de uma mãe; perguntar para educadora grávida se ela havia comido muito, pois sua barriga estava muito grande; questionar e, até mesmo, argumentar com as educadoras o fato de poder ou não pegar determinados brinquedos.

Certo dia, a educadora tirou um robô de brinquedo da mão do menino, pois ele não poderia brincar com ele no pátio, então ele foi reclamar para a estagiária, muito magoado, dizendo: *“eu peguei primeiro, é meu! Ela roubou da minha mão!”*. Após ela e a educadora conversarem com ele, o “Gato de Botas” se acalmou e brincou com outros objetos, mas no final da tarde disse para educadora: *“você não pediu! Tu não deixou eu brincar? Tu tá braba?”*. Essa situação realmente o incomodou, pois todos diziam que ele precisava emprestar os brinquedos, jamais tirar das mãos dos colegas e sempre pedir. De repente um adulto, que ele tem como referência, pega o brinquedo das mãos dele sem pedir, não empresta para que ele brinque e não demonstra empatia pela situação em que ele se encontra. Neste dia, ele tentou argumentar inúmeras vezes com a educadora, mas ela foi irredutível, dizendo sempre que ele não poderia brincar com o robô no pátio. Contudo, provavelmente, o que mais incomodou o “Gato de Botas” não foi o fato de não poder brincar no pátio, mas sim a educadora ter pegado de sua mão sem pedir. Muitas vezes o professor precisa ser rápido nas suas ações, uma vez que tem inúmeras crianças que precisam de sua atenção; entretanto, por mais breve que seja as suas intervenções, elas devem ser de qualidade e não de “qualquer jeito”. O educador não pode esquecer, jamais, que o exemplo que dá aos seus alunos é, na maioria das vezes, mais importante do que suas palavras. Ou seja, se ele diz às crianças que elas precisam pedir os objetos emprestados, sem pegar das mãos dos amigos, como que o adulto faz exatamente o contrário? Com toda razão, o “Gato de Botas” ficou confuso durante aquela tarde, acreditando até que a educadora estivesse brava com ele, por ter pegado o robô daquela forma. Por isso, é essencial que os professores sempre conversem com seus alunos,

façam intervenções de qualidade, explicando o que estão fazendo e o porquê, independentemente de achar que a criança vai ou não entender. E mais do que isso, é necessário dar o exemplo, evitando contradições, pois conforme Gonzalez-Mena e Eyer (2014, p.39), o educador “[...] precisa estar consciente do comportamento que está dando de exemplo, de modo que o que você faz e o que você diz precisam estar em concordância”.

Era interessante que, para iniciar uma conversa com os adultos não era necessário conhecê-los, bastava olharem para o menino que isso já era o suficiente para que ele começasse a conversar com eles, isso também aconteceu com uma criança mais velha. Contudo, com os seus colegas ou crianças menores era diferente. Algumas poucas vezes elas até tentavam se aproximar dele para conversar ou brincar, mas ele raramente dava abertura, a não ser o dia em que ele estava em cima de uma árvore, fingindo ser um gato. Um colega que, às vezes, brincava com ele se aproximou e o “Gato de Botas”, fazendo referência aos nomes dos gatos que tem em casa, disse: “*ele é a pink, eu sou o spot!*”, na sequência continuou: “*ele me picou, ele tem rabo de fio!*”. Os dois começaram a rir e o colega pediu uma fruta que estava no alto da árvore, prontamente, o menino pegou e deu ao seu colega que saiu contente.

Percebi que quando o “Gato de Botas” brincava com os colegas na pracinha ou no pátio coberto, as interações eram mais físicas, ou seja, um correndo atrás do outro, brincando de pegar ou até mesmo fazendo “circuitos”, conforme os colegas diziam o que ele deveria fazer. Ele se divertia muito, mas com pouca ou quase nenhuma iniciativa. Em contrapartida, as brincadeiras que aconteciam dentro de sala de aula eram, normalmente, iniciadas por ele. Além de sentar ao lado dos colegas para tentar brincar, ele também conversava mais. Penso que isso se deva ao fato de estar em um local menor, fechado e, principalmente, porque os colegas estavam sentados brincando. Saliento que, em todos esses momentos o vi brincar com os mesmos dois meninos, provavelmente, em função do vínculo afetivo que conseguiu estabelecer entre eles, pois para Oliveira (2011, p. 143-144), “o estabelecimento de vínculos entre a criança, o professor, os colegas e os objetos de conhecimento é possibilitado ou dificultado pelo afeto, que suscita motivos para ação”. Essas brincadeiras duravam de 5 a 20 minutos, as mais longas aconteciam dentro da sala de aula, em função de ele iniciá-las e também, por se dispersarem mais facilmente no pátio e pracinha.

Já os quatro momentos em que ocorreram as brincadeiras com os adultos foi no ambiente da pracinha. Em função de o menino estar sozinho, as educadoras o chamaram para brincar em dois momentos. No primeiro, ele participou por menos de 10 minutos da brincadeira, pois aos poucos as educadoras deixavam de brincar com ele, deixando-o sozinho

e, conseqüentemente, diminuía o seu envolvimento naquela ação. Em outra ocasião o “Gato de Botas” começou a se colocar no personagem de um cachorro, próximo a sua professora, quando a educadora da outra turma viu isso começou a brincar com ele, jogando uma pedrinha para longe, dizendo: “*vai pegar!*”, como se de fato ele fosse um cachorro. O menino parecia se divertir, sorrindo e buscando a pedrinha a todo momento, enquanto as educadoras davam risadas e continuavam jogando a pedra. Por mais que eu tenha considerado a sua participação de forma integral nesse momento, pois de fato ele, enquanto personagem, estava envolvido naquela brincadeira e se divertindo, julguei não serem atitudes que profissionais que atuam na educação deveriam estar fazendo. Do mesmo modo que acontecia quando ele fingia ser um gato, as educadoras estavam reafirmando que ele era um cachorro e que estavam brincando com ele por causa disso. Nos dias da minha observação, as educadoras das outras turmas não costumavam interagir com ele quando ele não se colocava no lugar de um personagem, seja ele gato ou cachorro. A impressão que eu tinha era que, enquanto criança o “Gato de Botas” era pouco visto, mas enquanto cachorro ou gato ele conseguia chamar a atenção dos adultos a sua volta e esse fato ele tinha total ciência, tanto que usava disso não só para ser “incluído” em conversas e brincadeiras, como também para conseguir algo que queria, como um brinquedo, por exemplo. Seguidamente, percebia algumas educadoras reafirmando tais atitudes e até mesmo reforçando negativamente o fato dele estar representando um personagem e isso fazia com que ele repetisse, constantemente, tal comportamento.

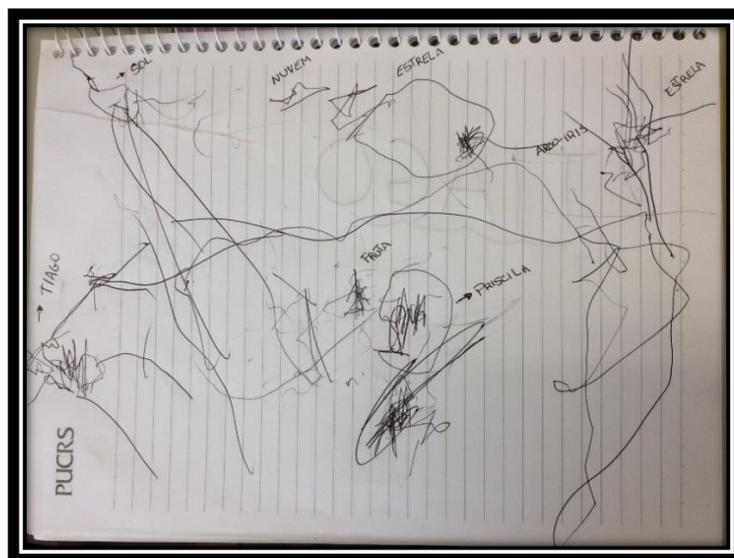
Em outro momento de “brincar com adultos” a iniciativa partiu dele, quando me convidou para brincar e eu aceitei, me mantive na brincadeira enquanto ele desejou, logo, ele participou de forma integral por mais de 25 minutos. Esse momento iniciou-se com uma conversa, na qual o “Gato de Botas” descrevia tudo que estava fazendo na areia, até que pediu ajuda para salvá-lo e a conversa se transformou em uma brincadeira espontânea de “faz de conta” quando ele disse: “*vou cair no buraco! Me dá a mão! Ajuda! Eu escorreguei, ajuda!*”. No início, estendia a minha mão para ajudá-lo a sair do “buraco de areia”, mas depois de algum tempo ele começou a dizer: “*a trilha! Tu tem a trilha! Me dá a trilha por favor! Tô preso! Me puxa!*”. Após alguns segundos tentando entender o que ele queria percebi que ele estava pedindo para que eu jogasse a “teia do homem aranha” nele para que pudesse sair do “buraco”. E assim fiz, por incontáveis vezes, sempre que ele saía do “buraco” ele agradecia e, em seguida, caía novamente. Foi necessário que eu tivesse disponibilidade e paciência para observá-lo e compreender o que de fato ele queria que eu fizesse. Sei que muitas educadoras

não dispõem desse tempo, ainda assim é imprescindível que incluam nos seus planejamentos momentos como esse, nos quais a criança pode explorar a sua imaginação. Durante a Educação Infantil é de suma importância que as crianças sejam incentivadas a brincar de “faz de conta”, pois esse jogo “[...] envolve uma combinação de cognição, emoção, linguagem e comportamento sensório-motor. Ele é capaz de aumentar o desenvolvimento de conexões densas do cérebro e fortalecer a futura capacidade de pensamento abstrato” (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2009, p. 310). Dessa forma, cabe ao educador oportunizar o contato de literaturas infantis, espaços construídos para incitar a imaginação, diversificados materiais ou até mesmo mais momentos livres, visto que o espaço da escola de Educação Infantil deve ser propício para

[...] vivências e explorações, zona de múltiplos recursos e possibilidades para a criança reconhecer objetos, experiências, significado de palavras e expressões, além de ampliar o mundo de sensações e percepções. Funciona esse ambiente como recurso de desenvolvimento, e, para isso, ele deve ser planejado pelo educador, parceiro privilegiado de que a criança dispõe (OLIVEIRA, 2011, p. 197).

O 4º momento de “brincar com adultos” refere-se a um desenho livre. No final da tarde, o “Gato de Botas” pegou uma tampa de lixo suja e colocou na cabeça, dando risada. A nova estagiária não conseguia fazê-lo largar a tampa. Então, perguntei se ele gostaria de desenhar no meu caderno e, prontamente, ele sentou-se ao meu lado. Durante o desenho, eu perguntava o que ele estava desenhando e ele me respondia. Perguntei se poderia escrever para que eu não esquecesse depois e ele deixou. Ele desenhou por, aproximadamente, 11 minutos e só parou, pois a professora o chamou para jantar. Para elucidar melhor esse momento, segue o desenho realizado:

Figura 1 – Desenho livre



Fonte: Diário de Campo da autora, 2018.

Posteriormente, ao analisar o desenho com um olhar sensível percebi que, aparentemente, ele estava relatando o seu dia, ou seja, era um dia ensolarado com algumas nuvens no céu e eu estava observando-o. No início da tarde, normalmente, ele comia uma fruta e neste dia específico a educadora fez uma atividade referente ao arco-íris. Todavia, o que mais chamou minha atenção foi que ele havia se desenhado no canto da folha, à esquerda, isolado. Isso fez com que eu refletisse, novamente, que tipo de interação ele tinha com as educadoras e seus colegas e, principalmente, como ele via essa interação, como ele se enxergava no contexto escolar. Obviamente, essas reflexões são apenas hipóteses com base nas minhas observações diárias, pois não é possível analisar apenas um desenho, desconsiderando todo o contexto e concluir algum fato. Por isso, se faz necessário que o educador tenha sempre um olhar atento e sensível para tudo que acontece com as crianças e quando digo isso me refiro tanto ao que é dito e expressado por ela, quanto ao que não é dito, mas revelado por meio de atitudes e comportamentos. Conforme Costa (2012, apud SILVA et al., 2018, p. 310-311),

o professor deve ter um olhar sensível para perceber a singularidade dos seus alunos, e assim poder traçar uma ação pedagógica inclusiva, nesse sentido, é importante que os professores façam um planejamento que abarque todos os alunos, com e sem deficiência. Assim sendo, o aluno será incluído e poderá desenvolver suas habilidades de forma igualitária junto com os demais alunos.

Para isso, é imprescindível que o professor conheça, previamente, as singularidades de cada criança, suas necessidades, dificuldades, potencialidades, bem como o contexto sociocultural em que estão inseridas, a fim de qualificar e significar cada vez mais os seus planejamentos. A partir disso, será possível que o educador planeje momentos dirigidos, considerando as especificidades de cada aluno e proporcionando situações mais contextualizadas e significativas.

3.5.1.3 Participação por meio de Momentos Dirigidos

A participação por meio de momentos dirigidos refere-se a todas as situações em que houve uma intenção ou proposta pedagógica clara do educador. Esses momentos devem ser considerados como geradores de oportunidades de desenvolvimento, ou seja, que a partir de uma intencionalidade específica do educador, será possível desenvolver determinadas habilidades, bem como suscitar novas aprendizagens nas crianças. Contudo, mesmo o “Gato de Botas” tendo presenciado somente 16 momentos dirigidos, poucos possibilitaram a sua participação integral. Percebi que quando algo era imposto a ele ou até mesmo

descontextualizado ele não se envolvia e isso aconteceu durante as atividades, brincadeiras e rodas com músicas, conforme seguem:

Quadro 5 – Participação durante os momentos dirigidos

MOMENTO	Nº ²⁰	DESCRIÇÃO
Atividades	4 X	Houve momentos em que ele participou de forma integral, parcial e até mesmo não participou.
Brincadeiras	4 X	Participou de um momento de forma integral, um de forma parcial e não participou dos outros dois.
Vídeos de Desenhos Animados	3 X	Participou dos três momentos de forma integral, sempre muito atento e envolvido ao que se passava na televisão.
Contação de Histórias	3 X	Participou integralmente, independentemente da duração ele estava muito envolvido, prestando atenção a cada palavra dita.
Roda com Músicas	2 X	Não houve a participação do “Gato de Botas”. Ele tentava até mesmo não ficar presente nesses momentos.

Fonte: autora, 2018.

Sendo assim, foram realizadas, pela educadora, quatro atividades dirigidas com todas as crianças. Houve momentos em que era com toda turma, outros em que a turma era dividida em grupos e também atividades individuais. Com exceção de uma atividade que durou menos de 5 minutos, as outras duraram, aproximadamente, 15 minutos. Nessas quatro atividades, houve momentos em que o “Gato de Botas” participou de modo integral, parcial e não participou de forma alguma, conforme segue:

- **Atividade 1 – desenhar lagarta, casulo e borboleta:** a professora chamava de 2 em 2 crianças para desenharem em seus portfólios. O “Gato de Botas” foi até ela pedir para fazer a atividade. Durante mais de 10 minutos ele participou de forma integral da atividade de desenhar; contudo, não desenhou o que foi pedido e a professora só fazia intervenções quando ele tentava virar a folha para desenhar nas outras. Talvez, se ela tivesse feito essa atividade individualmente, deixando o livro da borboleta disponível em cima da mesa ou até mesmo relendo a história para que tivesse mais significado, ele conseguisse desenhar o que foi solicitado e não apenas “desenhos aleatórios” como ela dizia.

²⁰ Refere-se ao número de vezes em que o “Gato de Botas” esteve presente em determinado momento.

- **Atividade 2 – construção dos recipientes para alimentar os pássaros:** a professora chamou toda turma para construir os recipientes, mas o “Gato de Botas”, prontamente, se dispersou indo brincar no escorregador e, na sequência, na areia. Durante os 15 minutos dessa atividade a estagiária o chamou somente uma vez e de longe. O menino nem a olhou e continuou brincando sozinho longe da turma. Dessa forma, não houve a sua participação nesta atividade. Provavelmente, se a estagiária tivesse ido até ele, conversado e explicado o que seria feito e o porquê precisava da ajuda dele, talvez fosse possível envolvê-lo na atividade e, conseqüentemente, garantir a sua participação;
- **Atividade 3 – pintar o sol:** a professora chamou todos e dividiu a turma em 2 grupos. Cada grupo tinha um pedaço grande de papel para pintar. Nessa atividade, considero a participação do “Gato de Botas” como parcial, uma vez que ele observou primeiro os colegas fazendo. Após alguns minutos, começou a espalhar a tinta com a mão e sorrir, quando começou a se envolver na atividade a professora pediu para que todos parassem, pois o papel iria rasgar. Nessa atividade, penso que a turma deveria ter sido dividida em pequenos grupos, a fim de possibilitar a participação de todos e de evitar que o trabalho deles fosse rasgado durante o manejo;
- **Atividade 4 – pintar um arco-íris:** a professora chamou um por um para pintar, no portfólio, um arco-íris com o auxílio de uma esponja e tintas. Nessa atividade, ela entregou uma esponja com as tintas nela e a criança precisava pegar a esponja e “passá-la” no papel, fazendo um arco-íris. Considerei a participação do “Gato de Botas” como: integral, parcial, até o momento em que deixou de participar. Isso porque, no primeiro momento ele participou integralmente da atividade, pois fez sozinho, como quis e conforme suas competências permitiam e estava muito feliz por isso. No segundo momento, a professora começou a ajudá-lo²¹, dizendo como ele deveria fazer a pintura, logo, fez com que o menino participasse de forma parcial, até o momento em que ela pegou as mãos dele e fez por ele de modo que ele deixasse de participar. Isso porque, o desenho que ele fez sozinho não condizia com o arco-íris que ela queria que ele fizesse. A seguir, as três imagens para ilustrar este momento:

²¹ Saliento que o educador deve sim ajudar, conforme as necessidades e vontades de cada criança. Contudo, essa ajuda deve ser respeitosa, ou seja, valorizando as potencialidades, competências e preferências, a fim de que a criança possa expressar-se de maneira livre e significativa.

Figura 2 – Formas de participação



Fonte: Registro Fotográfico da autora, 2018.

Nessa atividade não houve um momento prévio de exploração das tintas, ao contrário, o menino deveria apenas pintar um arco-íris, conforme padrão estabelecido pela professora. Segundo Cunha (2014, p. 29),

[...] muitos adultos esperam que, já de início, as crianças realizem produções semelhantes ao real, não se pode esquecer que a constituição do vocabulário visual (formas, linhas, cores, espaço, pontos, volumes, etc.) também se estrutura aos poucos, e modifica-se na medida em que a criança entra em contato com os materiais, instrumentos e com a própria linguagem visual.

Dessa forma, é necessário que se ofereça mais momentos para que a criança possa explorar os mais variados materiais e instrumentos, a fim de ter mais possibilidades para desenvolver o seu vocabulário visual e, principalmente, oportunidades de “**expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens” (BRASIL, 2017, p. 36), neste caso, por meio da pintura.

Era nítido o quanto o “Gato de Botas” gostava de mexer na tinta, de senti-la, de explorá-la livremente. Entretanto, esses momentos foram pouco explorados e não aconteceram com frequência, acredito que em função da sujeira que eles resultavam. Para Richter (2014, p. 98), “pintar com crianças acarreta enfrentar o estigma da radical resistência pelo sujo, pelo manchado, pelo borrado, pelo melecado e pelo que mais de horroroso houver para designar o ato de tingir superfícies com a tinta úmida e viscosamente colorida”. Por isso, é importante um planejamento prévio para que o educador possa organizar o espaço físico, os materiais que utilizará sem que seja necessário limitar as ações das crianças em função da sujeira que possa ser feita.

Houve também quatro brincadeiras dirigidas pelos educadores para toda turma, das quais apenas uma possibilitou a participação integral do menino, que foi no momento de

chutar a bola ao gol. As crianças, em fila, precisavam aguardar a sua vez para chutar a bola no gol, mas o “Gato de Botas” conseguiu aguardar na fila somente uma vez. Nas outras vezes, ele chutou direto, sem esperar a vez do colega, até que a professora pediu, novamente, que aguardasse os outros, então ele caminhou um pouco e voltou para chutar.

O menino participou de forma parcial de duas brincadeiras que envolviam música, como por exemplo: a brincadeira da rede, que conforme a música é cantada as crianças precisam seguir as orientações, até o momento em que todas estão deitadas, uma na barriga da outra. Nesse caso, o “Gato de Botas” iniciou brincando, mas, em função da brincadeira demorar quase 15 minutos e ele ter que esperar a vez de cada colega, acabou se distraindo e saindo da brincadeira. Teve também, outra brincadeira com música que ele não participou, chamada de “história da serpente”. No início estava ansioso para brincar, mas a educadora dizia que ele precisava esperar a vez dos colegas, na 3ª vez que ele tentou ir, a educadora disse que ele seria o último, pois não estava escutando-a, então ele saiu da roda e começou a chorar. Ao final da brincadeira ela o chamou, mas ele se negou a ir, ainda estava muito triste. Cada criança tem suas próprias particularidades, sendo assim, as educadoras devem ficar atentas a essas singularidades, principalmente quando se trata de uma criança com deficiência²².

É necessário conhecer as características da criança que apresenta tal deficiência, a fim de compreender as suas atitudes, como por exemplo: o porquê do “Gato de Botas” não conseguir esperar a sua vez para brincar. Provavelmente, esse “esperar a sua vez”, tanto no momento de chutar a bola ao gol, quanto nas brincadeiras com música, vai além das competências do menino, ou seja, das suas condições naquele momento. Sendo assim, novamente, é essencial um olhar sensível do educador para perceber que há uma limitação nesse sujeito e que algo precisa ser feito para incluí-lo e não frustrá-lo. Tenho ciência de que, na maioria dos casos, o professor não se dá conta desses detalhes, acreditando, inclusive, que o comportamento de determinada criança é em função da falta de limites, como ouvi algumas educadoras dizerem sobre o “Gato de Botas”. É possível verificar que há uma “falta de limites”; contudo, há outros aspectos que precisam ser considerados, como suas habilidades, necessidades, dificuldades e vontades.

Já os vídeos de desenhos animados e as contações de histórias o deixavam extremamente envolvido, independentemente do assunto que seria apresentado e da duração de cada momento, ele participava de forma integral. Sempre prestando atenção, se envolvia de

²² Ao me referir a “deficiências”, considero também as crianças com Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação.

tal maneira que era perceptível que ele “vivenciava” a história, muitas vezes conversando com os personagens e emitindo sons de aprovação. Para Zen (2013, p. 83), “o livro funciona como um sonho: por meio dele, de sua leitura, criamos cenários, personagens, ou seja, nos recriamos também”, logo, a literatura infantil pode auxiliar o educador tanto no desenvolvimento da aquisição da linguagem oral e escrita, quanto no desenvolvimento cognitivo da criança. Durante as contações, os educadores faziam alguns questionamentos sobre a história e o “Gato de Botas” não respondia nenhum, só observava e escutava com muita atenção. Contudo, certo dia, ao final da história “Festa no Céu”, ele foi até o estagiário de apoio à inclusão, que havia contado a história, e disse: *ela voa?* O estagiário disse apenas que sim, então ele fez mais uma pergunta que não entendemos e o estagiário sorriu e saiu. Esse não seria o momento de indagar a história ao menino? Perguntar se tem outras dúvidas, explicar melhor o que aconteceu e como a tartaruga estava voando, por exemplo. Segundo Zen (2013, p. 84), “sentir-se acolhida na sua tarefa de imaginar e criar imagens encoraja a criança a brincar com as palavras e a faz estabelecer uma relação de afeto com a linguagem [...]”; entretanto, a partir das falas das educadoras e das minhas observações, percebi que há educadores que acreditam que a criança com deficiência não consegue compreender o que falamos, principalmente, uma criança com Deficiência Intelectual, que é o caso do “Gato de Botas”, conforme laudo médico. Dessa forma, optam por não encorajar a comunicação com a criança, não explicar determinadas atividades, situações, contextos ou, até mesmo, manter algumas conversas, pois acreditam que a criança não entenderia. Portanto, se não é possível verificar a capacidade de entendimento da criança com deficiência, ou seja, o quanto ela entende dos acontecimentos a sua volta, devemos partir do pressuposto que ela compreende tudo que fazemos e falamos. A partir disso, possibilitamos que ela seja vista, ouvida e se torne a protagonista das suas aprendizagens.

Os vídeos de desenhos animados e as contações de histórias eram os momentos preferidos do “Gato de Botas”, nos quais ele se envolvia de tal maneira que esquecia o tempo e o que acontecia ao seu redor; contudo, esses momentos pouco ocorriam. Por meio dessas histórias, especialmente da literatura infantil é possível estimular a imaginação, sistematizar a fantasia, desenvolver o vocabulário, compreender melhor a si mesmo e ao outro, e “a prática de leituras de histórias, além de envolver questões de ordem psicológica, torna a criança capaz de recriar o que ouviu, segundo um modelo de linguagem livresca” (ZEN, 2013, p. 84). As leituras trazem tantos benefícios ao desenvolvimento das crianças, que deveria ser uma prática diária nas escolas de Educação Infantil.

Durante os dois momentos referentes à roda com música, o “Gato de Botas” tentou sair, desde o início, não ficar presente, mas as educadoras o seguravam no lugar. Determinado dia, essa roda foi feita com toda a escola e, prontamente, ele saiu a caminhar, enquanto as educadoras organizavam as crianças no pátio. Ambos os momentos duraram em média 10 minutos e não houve uma contextualização para ele. As educadoras falavam de modo geral o que seria feito e o porquê; entretanto, não explicavam de forma mais clara e direcionada ao menino, fazendo com que ele preferisse caminhar. Ao refletir sobre isso, lembro que, muitas vezes, as educadoras diziam a seguinte frase: “Gato de Botas”, “*tu não tá escutando?*” e continuavam a repetir a “ordem” e questionar se ele não estava ouvindo. Nós adultos, às vezes, não escutamos o que o outro fala quando estamos em uma sala cheia de pessoas ou envolvidos em outros afazeres, o que dirá uma criança com cinco anos de idade, principalmente, se tiver alguma limitação ou dificuldade. O “Gato de Botas”, em certos momentos, até parava e olhava as educadoras chamando por ele, mas não as obedecia e com isso elas já diziam que ele não tinha limites, que ele as ignorava; no entanto, o fato de olhar não quer dizer que estava prestando atenção ou até mesmo compreendendo o que era falado. Talvez, se a abordagem fosse diferente, se fossem até o menino, conversassem somente com ele, perguntassem se entendeu e esperassem por uma resposta, como um diálogo deve ser, poderiam ter tido “resultados” mais satisfatórios, principalmente, no que se refere ao seu desenvolvimento e aprendizagem.

Durante os momentos dirigidos que observei, poucos eram contextualizados e explanados às crianças. Poucos, também, foram os momentos em que percebi um planejamento prévio e uma intencionalidade de qualidade dos educadores. Esses momentos não eram adaptados e nem pensados para o “Gato de Botas”, visto que para as educadoras ele tinha mais falta de limites do que dificuldades. Contudo, ao observá-lo tornavam-se claras algumas das suas dificuldades, como por exemplo, não conseguir esperar a sua vez. Isso ia além das suas condições naquela ocasião, mas que em nenhum momento foram consideradas pelas educadoras. Volto a dizer que, essa falta de um olhar sensível e atento para com as crianças, muitas vezes, não é uma escolha. As educadoras, aparentemente, não sabem como auxiliar no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças com deficiências durante a Educação Infantil. Portanto, na próxima subcategoria procuro destacar os fatores que influenciaram na participação do “Gato de Botas” durante os momentos observados na pesquisa de campo, a fim de nortear as práticas docentes.

3.5.1.4 Fatores que Influenciaram na Participação da Criança

Ao longo da observação participante, pude presenciar incontáveis momentos, sendo que considerei relevantes para apresentar nesta dissertação 81 deles. No decorrer da análise, percebi que todos os fatos registrados, por mais corriqueiros que pudessem parecer, tornaram-se cruciais para que eu pudesse encontrar os fatores que influenciaram na participação da criança com deficiência. Saliento que alguns dos fatores que serão apresentados já foram propostos no modelo teórico de Imms et al. (2013); contudo, todos os fatores que encontrei foram com base na minha pesquisa de campo, a partir da observação de uma criança com Deficiência Intelectual. Sendo assim, eles podem nortear as ações de muitos profissionais da educação; contudo, não devem ser considerados como verdade absoluta para todos os casos. Conforme já disse ao longo desta pesquisa, cada criança é única e está inserida em uma comunidade específica com um determinado contexto familiar, econômico e social que precisam ser considerados sempre que falamos em participação da criança, além das singularidades, potencialidades, necessidades e dificuldades de cada sujeito, principalmente quando ele tem alguma deficiência. Com isso, e conforme os momentos elucidados nas subcategorias anteriores, destaco os seguintes fatores que influenciaram na participação do “Gato de Botas”, conforme quadro a seguir:

Quadro 6 – Fatores²³ que influenciaram na participação da criança com deficiência

Autorregulação	Permite à criança controlar o seu comportamento, a fim de se adequar as expectativas sociais, principalmente.
Competências	Capacidades internas que influenciam a participação da criança, ou seja, as habilidades que ela possui e desenvolve. Essas capacidades podem ser cognitivas, físicas e/ou afetivas.
Espaços Educadores	São espaços devidamente estruturados e pensados pelo professor, que possibilitam momentos de participação e, conseqüentemente, o desenvolvimento, aprendizagem e a inclusão das crianças.
Interação	Qualquer relação estabelecida com o outro é essencial para que a criança possa ressignificar as suas ações e pensamentos.
Intervenção do Educador	Por meio de uma mediação contextualizada, realizada com qualidade e significado, visa o desenvolvimento sadio e eficaz da criança.
Liberdade de Escolha	Possibilitar à criança escolher tanto os momentos que quer participar, quanto os materiais que pretende utilizar e o local que quer estar.
Preferências	Refere-se aos interesses da criança, conforme suas experiências.
Senso de si mesmo (senso de autoeficácia)	É uma percepção pessoal, referente à autoestima, autonomia, autodeterminação, confiança e satisfação que a criança tem de si mesma. Também se refere a sua capacidade de percepção para enfrentar desafios e atingir os seus objetivos.
Tempo	A disponibilidade de tempo para determinados momentos, ou seja, a duração desses momentos demonstrava o quanto a criança estava envolvida.

²³ Estes fatores foram organizados em ordem alfabética, a fim de apresentá-los de maneira mais clara.

Vínculo Afetivo	Por meio dele se constrói a confiança no outro e, assim, se estabelece as relações significativas e duradouras entre os sujeitos.
-----------------	---

Fonte: autora, 2018.

Entendo a autorregulação, as competências, as preferências e o senso de si mesmo como fatores internos da criança, ou seja, inerentes ao sujeito, mas que se constituem socialmente. A autorregulação acontecia quando o menino conseguia “controlar o comportamento para se adequar às demandas ou expectativas do cuidador, mesmo que o cuidador não esteja presente” (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2009, p. 234), como por exemplo: quando ele precisava guardar o colchonete que usava durante o descanso; ou, quando era necessário esperar na roda a educadora buscar as frutas para o lanche. Ambas as situações, mesmo acontecendo diariamente, não eram simples para ele. O “Gato de Botas” precisava se autorregular, diversas vezes, para conseguir concluí-las, a fim de atender as solicitações dos educadores. Acredito que a autorregulação também ocorria sempre que ele assumia um personagem, principalmente de gato, a fim de receber atenção das pessoas que estavam a sua volta.

Apesar de ter algumas limitações, como por exemplo, dificuldade na fala, não conseguir esperar a sua vez para fazer algo e não conseguir estabelecer relações de confiança com seus colegas, provavelmente, não seriam impedimentos para a participação do “Gato de Botas” nos diversos momentos observados. Acredito que as competências que ele tinha permitiriam que participasse de tudo que fosse proposto pelas educadoras, colegas, ou por ele mesmo. Contudo, para isso, seria crucial que as educadoras o enxergassem, enquanto criança, suas singularidades, necessidades, potencialidades, como também compreendessem o que de fato faz parte das suas competências e o que tem a ver com a “falta de limites” que tanto falavam. Para isso,

[...] o professor deve colher tanta informação quanto possível sobre os tipos de experiências pelas quais cada criança passou, bem como sobre o que aprendeu ou deixou de aprender. O professor usará essa informação para determinar as experiências que devem ser oferecidas às crianças. Para fazer isso de maneira eficaz, dedicará seu tempo e esforço não só a conhecer as informações sobre a criança mas também a *conhecer* a própria criança (KATZ, 2005, p. 27).

Quando o professor conhece os seus alunos, consegue entender melhor suas atitudes ou a falta delas e, assim, oportunizar momentos que melhor atendam as necessidades deles.

As preferências do menino eram muito claras para mim, gostava muito de materiais e texturas diferentes, como por exemplo, a areia e a tinta. Optava por atividades que tivessem mais movimento corporal, ao invés daquelas em que precisava ficar sentado e esperar a sua vez. Não gostava muito de rodas com música, mas amava os vídeos com desenhos e as

literaturas infantis. Preferia observar os colegas ou conversar com os adultos do que ficar brincando sozinho, apesar dos muitos momentos em que participou por meio do brincar livre e sozinho. Saliento que as preferências do indivíduo tendem a se modificar a partir das novas experiências, conforme ele vivencia diferentes situações (IMMS et al., 2016). Durante as observações, percebi poucas mudanças nas preferências do “Gato de Botas”; contudo, uma delas foi profundamente relevante: ele passou a preferir ser visto como um gato, do que como um menino, a fim de chamar atenção dos sujeitos que estavam a sua volta.

O senso de si mesmo eu percebia de forma muito sutil, como por exemplo, quando ele ficou feliz por ter conseguido subir na árvore, chutar a bola ao gol, descer do brinquedão sozinho e quando colocou os tênis sem a ajuda de um adulto. Também constatei o seu senso de autoeficácia quando argumentou com as educadoras em função de algo que ele queria ou quando foi tirado o robô da sua mão, sem lhe pedir. Foram poucos momentos, mas era visível a compreensão que ele tinha de si mesmo, de suas dificuldades, da relevância dos seus argumentos, bem como da satisfação que ficou consigo mesmo por ter conseguido superá-las.

Considero como fatores externos, aqueles referentes ao ambiente em que a criança está inserida, a interação com o outro, as intervenções realizadas pelos educadores, a liberdade de escolha e a disponibilidade de tempo que é oferecida às crianças, bem como o vínculo afetivo construído entre os sujeitos.

Ao longo desta pesquisa, percebi o quanto os espaços físicos podem ser extremamente educadores e, com isso, influenciar na participação integral da criança, visto que eles nunca são neutros. Na sala de aula do “Gato de Botas” havia espaços bem delimitados para que as crianças brincassem com carrinhos, bonecos, fantasias e até mesmo em um “escritório”. Pouco registrei esses momentos, porque, normalmente, durante as minhas observações a turma estava no pátio, o qual também tinha espaços educadores, como por exemplo: espaço para brincar na areia; brincar nos brinquedos da pracinha; brincar de casinha; brincar com pneus; cuidar da horta; entre outros. Segundo Mentges e Trois (2015, p. 73),

ao planejarmos os espaços com intencionalidade, desejo e criatividade estamos transformando os mesmos em ambientes pedagógicos educadores porque descentralizamos o lugar de saber do professor convidando o grupo de crianças a ocupar o lugar de protagonista, fazendo escolhas, tendo liberdade de expressar suas ideias e desejos, isto é, um ambiente educador que empodera as crianças e valoriza suas formas de participação e interação no mesmo.

Logo, os espaços educadores podem ser grandes parceiros dos professores, desde que sejam intencionalmente planejados e adequados ao desenvolvimento e necessidade das crianças.

A interação com o outro, seja ele adulto ou criança, era fundamental para manter o “Gato de Botas” envolvido por mais tempo, visto que lhe oferecia “[...] ricas oportunidades para a prática de habilidades interpessoais e de linguagem e para a exploração de convenções e regras sociais” (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2009, p. 311). Contudo, esses momentos aconteceram poucas vezes e nem sempre foram interações de qualidade, ou seja, com indivíduos que realmente queriam estabelecer uma relação com ele.

Na maioria dos momentos, tanto de brincar livre, quanto de interações ou de atividades dirigidas, o menino estava sempre sozinho. Poucas foram as intervenções que o aproximaram dos outros colegas. A mediação do educador pode ser um fator determinante para que aconteça a participação da criança com deficiência, visto que, enquanto adulto, é capaz de observar e compreender as ações das crianças, suas necessidades e dificuldades, assim como de oportunizar momentos propícios para cada uma. Entretanto, a intervenção realizada com o “Gato de Botas” era, normalmente, de forma negativa. Ou seja, incentivavam e reforçavam as atitudes dele de continuar absorto no personagem de gato, por exemplo.

Percebi que o menino participou integralmente, de forma mais efetiva e significativa quando o outro, seus pares e/ou adultos, lhe possibilitavam a liberdade de escolher suas brincadeiras, objetos e materiais que gostaria de manusear, assim como os espaços em que gostaria de explorar. Para Gonzalez-Mena e Eyer (2014, p.219), “[...] quando se oferece escolhas a uma pessoa (de qualquer idade) ela se torna mais capaz de aprender com a experiência em questão, tornando-se assim mais competente e, por fim, mais confiante quanto às tomadas de decisão”. Por isso, é importante oportunizar diferentes momentos com materiais diversificados para que cada criança se sinta livre para escolher aquilo que mais lhe agrada e condiz com suas preferências e necessidades.

Outro fator que me ajudou muito a identificar se o “Gato de Botas” estava de fato participando de diferentes momentos foi o tempo. Para Barbosa (2013, p. 215),

o tempo é a variável que imprime movimento, energia, ritmo para que as crianças e os professores possam viver, com intensidade, a experiência da vida coletiva no cotidiano. É ele, o tempo, que nos oferece a dimensão de continuidade, de durabilidade, de construção de sentidos para a vida, seja ela pessoal ou coletiva. Mas é também o tempo que irrompe e, em instante, desvenda outros caminhos, desloca, desvia, flexiona outros modos de ser, ver e fazer.

A partir dele, foi possível analisar quantos minutos a criança ficava presente em cada momento, ou seja, a sua duração. Com isso, cheguei à conclusão de que quanto mais tempo ele ficava presente em uma atividade, mais envolvido estava naquele momento e, conseqüentemente, participando de maneira integral.

O vínculo afetivo é de suma importância para que a criança, principalmente, com deficiência possa estabelecer relações mais significativas, bem como se desenvolver de forma mais saudável, uma vez que “o vínculo estável e contínuo com um número reduzido de pessoas bem conhecidas e a relação privilegiada com um adulto permanente são condições fundamentais da saúde mental e do sucesso da socialização [...]” (FALK, 2016, p. 19). Em diversos momentos um colega abraçava e beijava o “Gato de Botas” e ele dava risada e o abraçava de volta. Por vezes, esse colega tentou se aproximar dele para brincar ou até mesmo para ficar perto. Entretanto, as educadoras pouco exploravam esse vínculo, muitas vezes, pediam para que as crianças deixassem o “Gato de Botas” sozinho, provavelmente, por receio que ele pudesse machucar os outros. Ao manterem uma relação com vínculo afetivo “[...] as crianças aprendem a valorizar a si mesmas e aos outros” (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p.244). E essa valorização é crucial para o desenvolvimento sadio e integral de todas as crianças.

Durante as observações, não percebi, em nenhum momento, a influência de todos os fatores, ao mesmo tempo, na participação da criança com deficiência. Contudo, foi possível constatar que é necessário pelo menos um fator interno e um fator externo para que de fato essa participação seja integral e significativa. Normalmente, os fatores que mais apareciam eram: as competências e as preferências da criança, ou seja, era necessário que ela tivesse condições físicas, cognitivas e/ou psicossociais para estar presente em determinados momentos, assim como fosse do seu interesse “estar ali”; e, a liberdade de escolha e o tempo, isto é, era importante que a criança tivesse liberdade para escolher as atividades, materiais e locais, bem como tivesse disponibilidade de tempo para conseguir se envolver durante os momentos em que estivesse presente.

Independentemente de a criança ser influenciada por fatores internos e externos, os educadores têm o dever de garantir a participação de todos os seus alunos, principalmente, ao que se refere à participação das crianças com limitações e dificuldades. Dessa forma, é primordial que os educadores compreendam a importância da participação, bem como percebam como ela acontece durante o contexto da Educação Infantil.

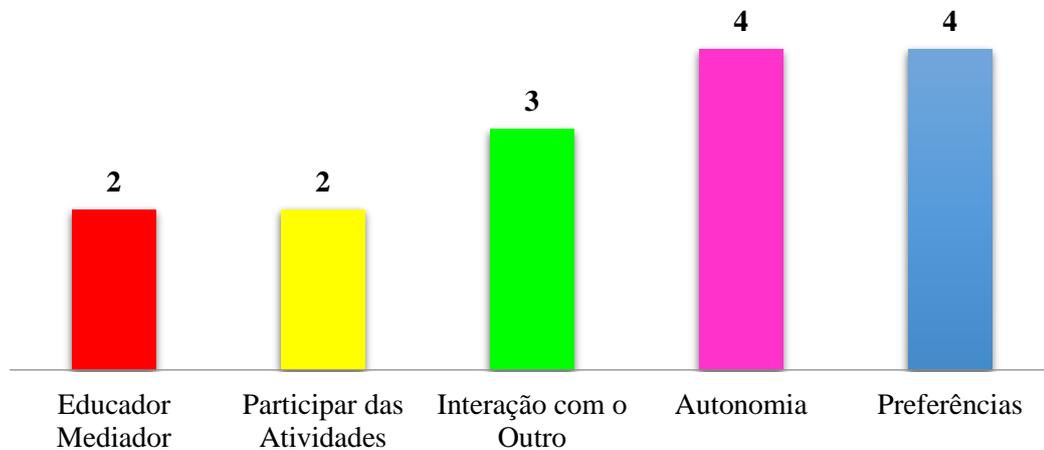
3.5.2 Percepção das Educadoras

Em função de a escola observada ter um papel muito forte na inclusão das crianças com alguma deficiência, transtorno ou síndrome, sempre houve apoio por parte da direção para com as educadoras. Essa escola também conta com o Serviço de Apoio à Inclusão na Educação Infantil, ofertado pelo município de Porto Alegre, ou seja, assessorias mensais na escola e atendimentos semanais aos alunos encaminhados. Quando o educador suspeita que alguma criança tenha alguma dificuldade de aprendizagem ou atraso no seu desenvolvimento ele a encaminha para atendimento no Serviço de Apoio à Inclusão na Educação Infantil. Normalmente, são atendimentos semanais nos quais profissionais qualificados, como psicopedagogas, buscam conhecer melhor o sujeito e o seu contexto familiar, a fim de analisar a situação e encaminhá-lo aos profissionais que melhor possam ajudar esta criança, como por exemplo, a um psiquiatra, fonoaudiólogo e/ou psicólogo.

Ainda assim, conforme questionários, as educadoras buscam constantemente se aperfeiçoarem, pois apesar da ótima rede de apoio que a escola tem, algumas vezes, elas se encontram em situações únicas, difíceis, nas quais precisam compreender teoricamente o que está por detrás das atitudes da criança, para então conseguir fazer alguma intervenção eficaz. Conforme o gráfico abaixo, todas as educadoras pesquisadas já tiveram alguma experiência com crianças com Deficiência Intelectual, Deficiência Física, Transtornos do Espectro Autista, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade e Síndrome de Down.

Dessa forma, procuram em artigos, livros e na internet de modo geral, informações que possam ser úteis no seu dia-a-dia, a fim de conseguirem compreender as reais necessidades dessas crianças, bem como algumas características específicas do seu comportamento para, a partir disso, qualificar a sua prática pedagógica e auxiliar a criança a se desenvolver da melhor forma possível, por meio de aprendizagens mais significativas.

Em função dessas pesquisas individuais e da falta de uma formação continuada coletiva, muitas educadoras têm opiniões distintas sobre a compreensão da participação da criança no contexto da Educação Infantil, principalmente, ao que se refere à criança com deficiência. Algumas acreditam que, sempre que houver experiências lúdicas a criança estará participando. Outras, que a participação ocorre quando outros fatores são considerados, como por exemplo:

Gráfico 2 – Participação da criança

Fonte: autora, 2018.

Conforme gráfico, duas educadoras acreditam que, para que ocorra a participação da criança, é necessário que o professor escute os seus alunos, considere as suas falas e opiniões, bem como disponibilize diversos recursos didáticos e espaços previamente planejados para que a criança tenha a oportunidade de participar de qualquer momento no contexto da Educação Infantil. Contudo, ao questionar sobre a participação da criança com deficiência, cinco pesquisadas considerou essa relação entre criança e educador como crucial para a efetiva participação da criança com deficiência em todos os momentos vivenciados. Apesar de terem esse entendimento, nem sempre suas práticas diárias condiziam com isso, uma vez que poucas intervenções eram realizadas com o “Gato de Botas”. Ao longo deste trabalho, percebe-se o quanto o papel do professor como mediador é de suma importância para o desenvolvimento da criança em inúmeros aspectos e o quanto ele pode ser determinante para que ela consiga participar integralmente dos mais diferentes momentos. Conforme Cunha e Silva (2018, p.8),

O olhar individual, atento e sensível às diversidades e pluralidades de todos os sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem assume relevância inquestionável no cotidiano escolar. Resignificar o olhar envolve a permanente busca pela compreensão dos processos de aprendizagem, bem como implica uma sensibilidade de abertura e acolhida ao outro [...].

Dessa forma, um olhar atento, sensível, cuidadoso e respeitoso do educador para com as crianças, principalmente crianças com deficiência, significa muito mais do que podemos imaginar, pois, por exemplo: quando se sentem investidas, “[...] seguras e aceitas, as crianças arriscam, com mais facilidade, fazer algo novo ou persistem em uma atividade difícil. Elas

são motivadas a participar e a trabalhar em busca do melhor desempenho [...]” (HELM et al. 2005, p. 82).

Para outras duas educadoras, a participação só ocorre quando a criança estiver presente em alguma atividade proposta pelas professoras ou durante algum momento da rotina escolar, ou seja, nas rodas de conversa, hora do lanche, recreio, higiene, etc. Apesar de a rotina ser importante para o cotidiano, bem como para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, o fato de estarem presentes nesses momentos não significa que realmente estejam envolvidas. A rotina escolar já é considerada tão banal que, pelo fato de ocorrer todos os dias, alguns educadores acreditam que as crianças sempre participam desses momentos, sem perceber que, justamente por serem situações corriqueiras, muitas crianças fazem de forma “mecânica” e não necessariamente com envolvimento.

Três educadoras consideram que a participação da criança ocorre sempre que ela interage com o outro, seja ele seu colega, educador ou até mesmo outro adulto. Para elas, quando a criança interage com o outro ela participa daquele momento em que se encontram. Entretanto, já concluímos que, por mais benefícios que a relação com os colegas e adultos possa trazer, é possível a criança interagir com os outros sem participar de determinado momento, do mesmo modo que ela pode participar integralmente de momentos em que ela encontra-se sozinha, visto que “[...] certos tipos de brincadeiras não sociais, particularmente as paralelas e as solitárias e independentes, podem envolver atividades que *estimulam* o desenvolvimento cognitivo, físico e social” (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2009, p. 310).

A autonomia da criança durante a Educação Infantil é considerada tão importante que, quatro educadoras a citaram como aspecto crucial para que a participação da criança ocorra, ou seja, para elas a participação da criança acontece quando a mesma é capaz de exercer sua autonomia por meio da escolha dos momentos em que quer participar, bem como sendo protagonista do seu desenvolvimento e aprendizagem. Entretanto, uma das pesquisadas diz que consegue perceber a participação da criança com deficiência em todos os momentos, pois

ela faz parte do contexto e não há razão para ela não participar. A única variável que devemos levar em consideração é a sua autonomia diante destes momentos. Se tivermos uma criança cadeirante, por exemplo, e a turma está brincando de pega-pega por que ela não pode brincar também? O professor pode lhe ajudar em um primeiro momento, empurrando a cadeira e posteriormente o educador pode estimular a criança para que ela possa fazer esse movimento sozinha, se possível (EDUCADORA E, 2018, questão 8).

Conforme descrito no capítulo anterior, a autonomia está relacionada ao senso de si mesmo, que é um dos fatores que influenciam na participação da criança. Segundo Papalia, Olds e Feldman (2009, p. 233), “à medida que as crianças são mais capazes de ter suas

vontades entendidas, elas se tornam mais poderosas e independentes”, e, conseqüentemente, autônomas, uma vez que conseguem fazer determinadas ações sem a ajuda do outro. Todavia, ser somente autônomo não garante a participação da criança.

Por fim, algumas educadoras também mencionaram que a participação da criança acontece sempre que ela consegue manifestar os seus desejos, vontades e interesses. Esses três aspectos compreendi como sendo as “preferências” da criança. Quando a criança se envolve em algum momento, conforme seus interesses, a participação se torna mais significativa. Portanto, as preferências também são fatores que influenciam na participação da criança. Contudo, não basta apenas que ela manifeste seus interesses e vontades, é necessário que tenha um adulto disponível para escutá-la e oportunizar diversos momentos significativos e acessíveis, que estejam de acordo com as condições e preferências da criança, possibilitando assim a sua participação integral.

Dessa forma, percebe-se que os educadores pesquisados têm compreensões muito distintas do conceito de participação. Logo, responderam o que acreditavam ser a participação com base nas suas práticas diárias, uma vez que desconheciam esse conceito. É importante salientar que, tanto a participação da criança sem, quanto a participação da criança com deficiência, devem ser compreendidas com base no mesmo conceito de participação. Contudo, o que difere uma da outra são as limitações, dificuldades e necessidades que a criança com deficiência pode ter durante algum momento proposto e/ou livre.

Por isso, é tão importante que o educador esteja atento para incluir a criança com deficiência ao grupo, para fazer com que ela se sinta pertencente à turma. Para isso, ele poderá utilizar estratégias diferenciadas e planejamentos adaptados, a fim de possibilitar a sua participação em todos os momentos, pois “[...] a adaptação de currículo e do ambiente, a criação de uma sala de aula ativa, um cronograma flexível e o desenvolvimento de estratégias úteis podem ajudar os professores a incluir com sucesso essas crianças em suas salas de aula” (HELM et al., 2005, p. 83).

Todas as pesquisadas acreditam que a criança deva participar de todos os momentos do contexto da Educação Infantil, uma salienta, inclusive, que a criança tem o direito de participar de todos os momentos da rotina escolar. E conforme mencionado no Marco Teórico deste trabalho, um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, segundo a BNCC (2017), é o de participar ativamente das mais variadas situações, durante a Educação Infantil. No entanto, 71% das educadoras ponderaram que nem sempre as crianças com deficiência conseguirão participar de todos os momentos, em função de suas

necessidades, vontades e limitações. Conforme já mencionado também, é essencial considerar alguns fatores que influenciam nessa participação, especialmente as preferências e competências das crianças com deficiência, a fim de que ela aconteça de maneira integral, saudável e significativa.

Sendo assim, cinco pesquisadas entendem que o professor é o principal propulsor para que isso aconteça. Ou seja, ele deve ter um olhar atento e uma escuta sensível para conseguir identificar e compreender as singularidades de cada criança, bem como suas reais necessidades. Em muitas situações, será necessário que o professor faça a mediação entre a criança e o ambiente e/ou entre a atividade, os objetos, os colegas, ou até mesmo entre as próprias competências da criança. Contudo,

quando um adulto sensível assume a função de andaime, como parte da educação de bebês e crianças, ele oferece a menor ajuda possível, não para evitar a frustração, mas para que a criança siga tentando resolver o problema. Esse tipo de ajuda melhora a capacidade de atenção e ensina a criança que ela é capaz de solucionar problemas (GONZALEZ-MENA; EYER. 2014, p.33).

E esse é um cuidado que o educador deve ter constantemente. Quando se fala em “andaime” significa dizer que o adulto está ali para auxiliar a criança, para ser seu apoio, caso ela necessite e não para fazer algo por ela. A garantia de participar dos variados momentos do contexto escolar depende muito do sujeito, mas principalmente do investimento feito naquela criança, seja pelos seus familiares, educadores, terapeutas e, até mesmo, pelos seus colegas. Dessa forma, além do professor proporcionar momentos em que seja possível à criança com deficiência a sua participação integral e significativa, é crucial que ele perceba quando é necessária ou não a sua intervenção. Os educadores sensíveis sabem exatamente quando devem intervir. Para Gonzalez-Mena e Eyer (2014, p. 76),

descobrir quando é necessário intervir e como intervir de maneira sensível é uma habilidade importante para adultos poderem facilitar a brincadeira. Mas se lembre de que estimular as crianças a resolver seus problemas sozinhas é parte importante da educação, então recuar e não intervir é outra habilidade igualmente importante a ser treinada.

Dessa forma, por meio de uma observação atenta e sensível o educador deverá avaliar se determinado momento é o mais propício para fazer uma intervenção, ou seja, ele deverá refletir e se questionar se a criança realmente necessita do seu auxílio naquele instante ou se a sua interrupção será apenas uma distração.

Conforme já foi observado, é por meio do brincar livre que as crianças têm maiores chances de participar integralmente. E isso é corroborado pelas pesquisadas, uma vez que mais da metade delas consideram as brincadeiras livres como os momentos em que mais acontece a participação das crianças com deficiências. E o brincar livre é tão importante, pois

“[...] é a criança a protagonista e ela necessita de liberdade para viver esta experiência. A brincadeira é, para a criança, um dos principais meios de expressão que possibilita a investigação e a aprendizagem sobre as pessoas e o mundo” (MENTGES; TROIS, 2015, p. 57). Logo, essa brincadeira pode acontecer a partir de jogos e brinquedos, como também de outros materiais diversificados. As próprias pesquisadas citaram as atividades com tintas, desenhos e massinhas de modelar como as preferidas das crianças, ou seja, na percepção delas, por meio dessas atividades todas as crianças conseguiriam participar. Sendo assim, esses materiais poderiam ser disponibilizados para que as crianças explorassem de maneira livre, isto é, brincado, pois para Fortuna (2008, p. 468),

uma brincadeira é tanto mais atraente, menos por basear-se em materiais caros e coloridos ou ter estímulos abundantes, e mais por ser instigante, provocante, desafiadora, dando lugar à ação (física e mental) e permitindo a experiência da ordem, desordem e reordenação.

Há vários momentos expressivos que o professor pode proporcionar tanto para uma criança, de forma individual, quanto para pequenos e grandes grupos, de forma coletiva. Essa escolha dependerá da sua intencionalidade, que deverá ser bem definida e com base em um planejamento prévio e consistente. Conforme suas intencionalidades e as competências e preferências das crianças será possível oportunizar momentos mais individuais ou coletivos, a fim de possibilitar a participação integral de todas.

Ao pedir que as educadoras narrassem uma cena em que ocorreu a participação da criança com deficiência, surgiram as seguintes falas: brincadeiras de roda; rodas de conversa; dividir brinquedos; ajudar a servir o lanche; e, consolar os colegas. As educadoras percebem também a participação da criança com deficiência em momentos mais corriqueiros, como por exemplo: recolher e guardar o lençol, o travesseiro e o colchonete utilizados durante o descanso; colocar os sapatos; e, pegar o seu banquinho para fazer a roda. Entretanto, para uma criança com deficiência nem sempre essas atividades são tão simples e fáceis de serem realizadas, demandando da criança um entendimento que, por vezes, ela ainda não tem.

Conforme relato da **Educadora E**, certo dia, ela levou diversos materiais para os bebês manusearem e experimentá-los; contudo, um dos bebês tinha uma deficiência. Ele ficava observando, pois não conseguia engatinhar em função da fraqueza dos seus músculos. Dessa forma, a educadora o colocou no meio dos materiais e aos poucos os alcançava para que ele também pudesse manusear, ajudando-o a segurar. Após algumas semanas levando os mesmos materiais, o bebê conseguiu segurá-los sozinho, levando-os à boca e ao rosto para sentir suas texturas. Foram inúmeros dias de paciência, dedicação e investimento por parte da educadora para com esse bebê, pois ela acreditou que, independentemente da sua deficiência,

ele teria condições de segurar os objetos. Essa profissional foi extremamente sensível e atenta às necessidades de todos os bebês. Conforme Cunha e Silva (2018, p. 42),

em uma escola, todo estudante tem direito e quer sentir-se parte do processo de ensino e aprendizagem, quer ser aceito e acolhido pelos colegas e professores, tenha ele necessidades educacionais especiais ou não. Todos querem e merecem um olhar individual sobre suas aptidões e necessidades.

E essa educadora teve esse olhar individual, pois ela sabia que, apesar da deficiência, cada criança tem o seu tempo e precisa de suporte e investimento para conseguir se desenvolver da melhor maneira possível.

Em outra ocasião, segundo **Educadora A**, as crianças estavam desenhando no chão do pátio, com giz de quadro, quando um menino com deficiência pediu para ela mais giz, pois o seu havia acabado. Ela disse que também não tinha mais e que ele deveria pedir aos colegas um pedaço. Então ele foi até um grupo de crianças e pediu, uma colega deu um pedaço a ele, que se sentou ao seu lado e começou a desenhar no chão dizendo: “*vou desenhar você!*”. Percebe-se que nesse momento ele não só participou da atividade, junto dos seus colegas, como também conseguiu interagir com eles ao pedir um pedaço de giz. E mais do que isso, ao dizer que desenharia a colega que lhe emprestou o giz, fica subentendido um agradecimento, como se ele dissesse: obrigado por me emprestar o giz, em agradecimento desenharei você.

Diariamente acontecem tantos episódios interessantes que nem sempre os educadores conseguem identificá-los, pois são situações mais sutis que necessita, novamente, de atenção e sensibilidade daqueles que estão ao redor da criança. Podemos inferir que, poucos foram os momentos em que as educadoras conseguiram perceber de fato a participação das crianças com deficiência.

Contudo, ao questioná-las sobre situações em que a participação da criança não aconteceu, elas descreveram mais momentos, como por exemplo, quando a criança não divide os brinquedos ou não aceita o convite dos colegas para brincar com eles. Conforme observado anteriormente, o fato dela não dividir os brinquedos e nem aceitar o convite para brincar com os outros pode significar que ela já esteja participando de uma brincadeira, mesmo que sozinha. A **Educadora B** disse que determinada criança com deficiência não participa de alguns momentos da hora do conto, pois fica impaciente e começa a gritar. Já a **Educadora D** relatou que seu aluno com deficiência não participa quando as atividades requerem um maior nível de concentração. Provavelmente, ambas as crianças ainda não têm determinadas competências que permitam a elas ficarem paradas e em silêncio, por exemplo. Logo, é importante que as educadoras planejem atividades que condizem com as condições de cada criança.

A **Educadora F** não citou uma cena específica, mas disse que, muitas vezes, viu uma criança com deficiência sendo tirada de dentro da sala de aula para que os colegas pudessem fazer determinadas atividades. Enquanto isso, essa criança passeava pela escola ou brincava na pracinha, com orientação da própria instituição. A partir desse relato, podemos entender de duas maneiras:

- 1^a. Desrespeito à criança com deficiência e exclusão: caso estas saídas acontecerem com frequência, sempre que os colegas fazem as atividades. Pois além de não garantir o direito à educação e de não oportunizar momentos de aprendizagem, essa criança não interagia com os seus colegas e acabava não tendo escolhas. Isso porque, alguns docentes podem acreditar que, em função da criança ter alguma deficiência ela não é capaz de entender o que está sendo proposto e por isso preferem tirá-la da atividade do que tentar incluí-la. Mesmo que algumas crianças não consigam se comunicar verbalmente, elas podem se comunicar de outras maneiras e nós professores temos que acreditar nisso, uma vez que é muito difícil, poderia dizer até mesmo impossível, julgarmos o nível de compreensão que cada criança tem daquilo que falamos. Durante a entrevista, a **Psicopedagoga** disse, inclusive, que se o professor “[...] não pode medir a capacidade de entendimento, então nós vamos falar, nós somos constituídos pela palavra, então nós temos que falar em qualquer situação [...]”. É fundamental acreditar que a criança, seja ela com ou sem deficiência, está compreendendo o que está sendo falado e por isso deve-se investir cada vez mais nela, a fim de lhe oferecer as melhores oportunidades de aprendizado e desenvolvimento, pois, para Falk (2016, p. 46), “a confiança na sua capacidade de desenvolvimento e um acompanhamento atento, baseado em observações minuciosas, que ajudem a contribuir com respostas ajustadas dentro do possível, suscitam na criança o desejo de avançar”.
- 2^a. Respeito à criança com deficiência e compreensão das suas competências: caso estas saídas da sala de aula forem muito pontuais. Ou seja, às vezes, essas saídas são necessárias, pois em determinados momentos a criança com deficiência pode se desorganizar, em função de não ter competências para executar determinada atividade ou simplesmente por não querer fazê-la. Sendo assim, ela deve ser respeitada e o professor deverá ofertar um momento, muitas vezes, fora da sala para que essa criança tenha a oportunidade de se reorganizar e fazer outras atividades, conforme seu interesse. Saliento que, se a criança está tendo uma crise

com gritos, por exemplo, é importante que o educador fique ao lado dela apoiando-a e cuidando para que não se machuque, mas deixando-a esbravejar, pois, provavelmente, a criança não conseguirá escutar ninguém durante esse momento e talvez essa crise seja necessária para que ela consiga se reorganizar. Segundo Gonzalez-Mena (2015, p. 60), “validar os sentimentos de uma criança ajuda-a a compreender a realidade. Ela está chateada, e você está ciente disso. Você não está ignorando ou distraindo ela de seus sentimentos; pelo contrário, está aceitando”. Ao aceitar, o educador reconhece que ela está sofrendo e respeita esse momento, e, ao ficar ao lado dela, ele poderá lhe trazer conforto. Assim, quando estiver mais calma, talvez consiga conversar e relatar o que sentiu.

Portanto, haverá momentos em que a criança com deficiência não conseguirá e/ou não terá vontade de participar e até mesmo estar presente e ela deve ser respeitada. O professor precisa entender que as crianças, principalmente com deficiência, precisam ter liberdade de escolha. Muitas vezes, o “não fazer” determinada atividade significa que o professor não terá trabalhos para apresentar aos pais e por isso opta por fazer junto com a criança ou, até mesmo, pela criança, a fim de que ela tenha as mesmas produções que os colegas ao final do período escolar. Dessa forma, além de desconsiderarem as competências e preferências das crianças com deficiência, iludem os pais e/ou responsáveis, uma vez que apresentam trabalhos “perfeitos”, como se a criança não tivesse nenhuma dificuldade ou limitação. Sabe-se o quanto as escolas e até mesmo os pais cobram por essas produções, ainda assim isso é um desrespeito para com todos, principalmente, para com a criança.

A falta de formações coletivas e até mesmo de reuniões de equipes para compartilhar conhecimentos, reflexões e estratégias fez com que as educadoras tivessem entendimentos tão distintos umas das outras acerca do conceito de participação. Além disso, devem-se considerar também as concepções prévias que cada educadora traz consigo. Logo, as percepções que os educadores têm acerca da participação da criança com deficiência variam de acordo com sua formação acadêmica, continuada, mas, principalmente, com suas concepções e experiências anteriores.

O professor é considerado o sujeito de sua prática; ele aborda sua prática, organiza-a e dá sentido a ela, a partir de sua própria história; seus saberes estão enraizados em sua história e em sua experiência; então, não são somente representações cognitivas; possuem, também, dimensões afetivas e existenciais (ROZEK, 2012, p. 18).

Dessa forma, ao analisar as percepções dos educadores é necessário compreendermos todo o contexto social, histórico e cultural em que esses sujeitos estão inseridos. É comum dizermos que os professores precisam ser melhor preparados e qualificados. Contudo, é

necessário que as instituições escolares forneçam não só recursos didáticos necessários, como também formações continuadas aos educadores e profissionais especializados, como orientadores, supervisores e coordenadores para que de fato possam auxiliar os professores.

Conforme relato da **Psicopedagoga**: “não dá para matricularmos uma criança com deficiência na turma de determinada professora, pois ela é querida e vai entender a presença dessa criança”. É necessário pensar que a criança vai ficar na turma de determinada professora, justamente, por ela ter uma melhor compreensão das características daquela deficiência ou uma abordagem melhor para lidar com aquele sujeito e por isso será uma ótima referência para ele. Para isso, é imprescindível que as educadoras se utilizem tanto da dimensão pedagógica, quanto da dimensão ética, a fim de orientar suas ações por meio dos princípios do respeito, da justiça e da solidariedade, visando proporcionar momentos de aprendizagem e desenvolvimento a todas as crianças, sem qualquer distinção. Para Rios (2008, p. 11),

a ética é uma dimensão fundante do trabalho competente, do que chamamos de bom trabalho, trabalho de boa qualidade. *O bom trabalho é um trabalho que faz bem*, isto é, que fazemos bem, de uma perspectiva técnica e política, e que faz bem para nós e para aqueles com os quais trabalhamos, do ponto de vista estético e, principalmente, ético. Fazemos bem quando ensinamos o que é necessário ensinar, quando temos consciência do significado de nosso ensinamento no contexto social, quando procuramos conhecer aqueles com quem estamos envolvidos no processo, quando procuramos promover a construção da cidadania.

Por isso, é essencial que os educadores se utilizem dessa dimensão ética para fundamentar suas práticas docentes. Além disso, essa professora precisará ter uma rede de apoio para conseguir fazer com que a criança se desenvolva e aprenda de forma significativa e integral. Mesmo a figura do professor sendo vital, a criança com deficiência deve ser acolhida e respeitada por toda escola, ou seja, todos os profissionais que trabalham nela precisam atender, acompanhar e apoiar essa criança em todos os seus aspectos e para isso a escola deve se qualificar como um todo.

Portanto, a figura do educador é primordial para conhecer os seus alunos, considerando suas individualidades, necessidades, dificuldades, bem como o contexto familiar em que está inserido, a fim de que consiga pensar em estratégias que possibilitem a efetiva participação das crianças com deficiência, por meio de uma intencionalidade de qualidade e planejamentos prévios e consistentes. Entretanto, ele necessita de recursos didáticos, suporte de profissionais especializados, apoio da equipe diretiva, reuniões de planejamento com os colegas e formações continuadas.

Independentemente das percepções que os educadores têm acerca da participação da criança com deficiência, é imprescindível que eles tenham um olhar atento e sensível para com todas as crianças. Que respeitem as singularidades de cada criança, suas competências, preferências, o senso de si próprio e proporcionem momentos em que seja possível a participação integral de todas as crianças, a fim de que possibilite a efetiva inclusão escolar.

3.6 CUIDADOS ÉTICOS NA PESQUISA

O presente estudo foi submetido ao SIPESQ (Sistema de Registro de Pesquisa da PUCRS), e ao CEP/CONEP (Comitê e Conselho de Ética na Pesquisa), obtendo parecer favorável à sua realização.

Após contato com a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED), foi encaminhada a escola uma carta de apresentação e posteriormente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Após o aceite da escola e indicação da turma para observação participante, encaminhei aos pais do aluno com Deficiência Intelectual, bem como aos educadores selecionados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido visando esclarecer os objetivos e os procedimentos que utilizaria. As crianças foram informadas oralmente sobre a pesquisa e seus objetivos, sendo solicitado o seu consentimento também de forma oral, a partir de uma roda de conversa.

Realizei a pesquisa com honestidade, confiabilidade, objetividade, imparcialidade, cuidado, respeito, veracidade e responsabilidade, utilizando os princípios éticos que constam na Resolução N° 510, conforme segue:

- I - reconhecimento da liberdade e autonomia de todos os envolvidos no processo de pesquisa, inclusive da liberdade científica e acadêmica;
- II - defesa dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo nas relações que envolvem os processos de pesquisa;
- III - respeito aos valores culturais, sociais, morais e religiosos, bem como aos hábitos e costumes, dos participantes das pesquisas;
- IV - empenho na ampliação e consolidação da democracia por meio da socialização da produção de conhecimento resultante da pesquisa, inclusive em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada;
- V - recusa de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de indivíduos e grupos vulneráveis e discriminados e às diferenças dos processos de pesquisa;
- VI - garantia de assentimento ou consentimento dos participantes das pesquisas, esclarecidos sobre seu sentido e implicações;
- VII - garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz;
- VIII - garantia da não utilização, por parte do pesquisador, das informações obtidas em pesquisa em prejuízo dos seus participantes;

IX - compromisso de todos os envolvidos na pesquisa de não criar, manter ou ampliar as situações de risco ou vulnerabilidade para indivíduos e coletividades, nem acentuar o estigma, o preconceito ou a discriminação; e
X - compromisso de propiciar assistência a eventuais danos materiais e imateriais, decorrentes da participação na pesquisa, conforme o caso sempre e enquanto necessário. (BRASIL, 2016, Art. 3º).

Saliento que, os riscos desta pesquisa foram mínimos, como por exemplo, no início das observações, alguns educadores se sentiram desconfortáveis ao saber que havia alguém observando o seu aluno. Pensei que as crianças pudessem estranhar a presença de uma pessoa estranha, mas não, ao contrário, ficaram felizes com a minha presença. Consegui proporcionar um ambiente seguro e tranquilo, bem como construir uma relação de confiança e transparência entre os sujeitos desta pesquisa.

4 CONCLUSÃO

Ao longo desta pesquisa, tive muitos contratemplos, sentimentos diversos e muitas incertezas que fizeram com que eu repensasse seguidamente sobre o meu tema e, principalmente, sobre o papel que eu desempenhava enquanto mestranda. Aprendi muito nas disciplinas do curso tanto com os docentes, quanto com os colegas das outras áreas. Participei de grupos de estudos que fizeram com que eu refletisse ainda mais sobre a Educação Infantil e a Educação Inclusiva que temos nas escolas, bem como sobre minha própria prática docente. Além disso, conheci pessoas magníficas que fizeram com que eu percebesse que, independentemente das nossas pesquisas serem diferentes umas das outras, o que realmente importa é a relação que estabelecemos com o outro, pois por meio dela nos complementamos. Preciso mencionar isso, pois se não fosse pelas relações significativas que construí ao longo do curso, certamente, não teria conseguido finalizá-lo. E se não fosse por essas mesmas relações, provavelmente, não teria visto a participação da criança com deficiência da maneira profunda com que vi.

Durante este estudo, me detive, especialmente, nas legislações, a fim de demonstrar que o Brasil tem muitas leis relevantes; todavia, “[...] o reconhecimento dos direitos não é suficiente para garantir sua efetivação, pois, apesar de o Brasil ter uma legislação social avançada, a maioria das pessoas com deficiência continua à margem do processo educacional formal no país” (VIEGAS, 2012, p. 46). Sendo assim, apesar dos inúmeros documentos legais, é necessário pensar em estratégias que de fato possibilitem a inclusão das crianças com deficiência no contexto escolar. Lembrando que a sua inclusão vai além de inseri-las nas escolas regulares, é preciso pensar os sujeitos nas suas diversidades, isto é, considerando suas necessidades, singularidades, potencialidades e vontades, a fim de possibilitar momentos significativos e de qualidade para se desenvolverem e aprenderem de maneira significativa.

Portanto, ao aprofundar o estudo acerca do conceito de participação na perspectiva de Christine Imms, pude concluir que, apesar de complexo, ele é de suma importância para qualificar e ressignificar as condutas dos educadores que atuam na Educação Infantil. Conforme disposto ao longo deste trabalho, para que a criança com deficiência possa participar de maneira efetiva e significativa são necessários dois requisitos básicos: a presença; e, o envolvimento. Segundo Imms et al. (2016), esses dois requisitos precisam acontecer concomitantemente, logo, pode-se concluir que a participação é a interseção entre o indivíduo e o contexto em que ele está inserido. A partir da minha pesquisa, identifiquei 10

fatores que influenciaram na participação de uma criança com deficiência, sendo eles: autorregulação; competências; espaços educadores; interação; intervenção do educador; liberdade de escolha; preferências; senso de si mesmo; tempo; e, vínculo afetivo. A partir disso, é possível refletir acerca da necessidade de pelo menos um fator interno e um fator externo para que a criança consiga participar de maneira integral, ou seja, os fatores externos contribuem para que ela possa estar presente e os internos para que ela consiga de fato se envolver.

Tanto as brincadeiras livres individuais e coletivas, quanto as interações com o outro e as atividades dirigidas pelos educadores influenciam no desenvolvimento, aprendizagem e, conseqüentemente, na formação integral de cada criança. E isso pode acontecer de maneira positiva ou, até mesmo, negativa, por isso é essencial que todos esses momentos sejam previamente planejados, com intencionalidades bem definidas, a fim de torná-los qualificados, significativos e inclusivos.

O conceito de participação carece de clareza para muitos profissionais que atuam na Educação, especialmente, ao que se refere à perspectiva de Christine Imms. A maioria dos educadores tem uma ideia mínima do que esse conceito significa, sem compreenderem de fato a sua complexidade e relevância. Logo, essa falta de definição e até mesmo compreensão dificulta o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças com deficiências.

Portanto, torna-se fundamental que os profissionais da educação consigam compreender o conceito de participação, bem como identificar os fatores que influenciam na participação dos seus alunos, a fim de que possam qualificar e significar a participação de todos, principalmente, das crianças com deficiência. Isso deve ser uma prioridade, visto que a participação integral e, conseqüentemente, significativa possibilita à criança com deficiência aprender de forma qualificada, aumentar a confiança que ela tem no outro, reestabelecer suas preferências, desenvolver suas habilidades, o senso de si mesma e sua autorregulação, a fim de se desenvolver na sua integralidade, de forma significativa e saudável, visando uma melhor qualidade de vida (IMMS et al., 2015).

Dessa forma, uma participação integral e significativa pode sim contribuir para a efetiva inclusão escolar. Para isso, os profissionais que atuam na Educação Infantil precisam ressignificar a Educação Inclusiva, isto é, compreender que inclusão vai além de inserir uma criança com deficiência em uma escola regular. Para que a criança com deficiência seja de fato incluída é necessário que os profissionais a tratem com igualdade, sem quaisquer discriminações, considerando a pluralidade e diversidade de todos, ou seja, é crucial que as

dificuldades, necessidades, habilidades, preferências, potencialidades e individualidades de todas as crianças sejam consideradas, a fim de que possam participar ativamente e, conseqüentemente, serem incluídos em todos os momentos do contexto escolar. Considerar esses aspectos, assim como proporcionar espaços acessíveis e de qualidade em que a criança possa explorar, brincar, interagir, socializar, aprender e se desenvolver possibilita que ela participe e seja vista além das suas dificuldades.

Ao ter a possibilidade de estar presente e envolvida, isto é, de participar integralmente de diversos momentos no ambiente escolar, a criança é, automaticamente, incluída no contexto da Educação Infantil de forma adequada, significativa e respeitosa. Ou seja, a participação da criança, com ou sem deficiência, está diretamente ligada à efetiva inclusão escolar.

Além do olhar sensível e atento dos educadores, das suas concepções, crenças e ética, assim como dos planejamentos qualificados e repletos de intencionalidades é fundamental que eles, assim como a escola, tenham uma rede de apoio e suporte. É imprescindível que seja ofertado às escolas e aos seus profissionais: recursos necessários (pedagógicos, tecnológicos, financeiros etc.); formações continuadas; suporte de profissionais especializados; como também de outras redes, inclusive, nas áreas da assistência social e saúde.

Sendo assim, mesmo que a participação integral da criança, com e sem deficiência, contribua de forma significativa para a efetiva inclusão escolar, ainda assim a inclusão só se sustentará se a escola tiver uma rede de apoio qualificada e isso inclui também o apoio das famílias e da comunidade. Para Munhóz (2005, p. 57), conscientizar os educadores é primordial; entretanto,

[...] também são relevantes as condições da escola, o projeto político pedagógico, o envolvimento da gestão educacional, a mobilização dos pais e alunos. Essa mudança que envolve toda a comunidade escolar é necessária e contempla hoje não somente a inclusão dos alunos com deficiência, mas todos [...].

Portanto, não podemos falar de inclusão sem considerar todos esses fatores mencionados. É fundamental que a escola, os profissionais que atuam nela, a rede de apoio à escola, bem como as famílias e a comunidade em geral compreendam a importância da inclusão para todas as crianças, sem distinções. E para isso, é essencial compreender a individualidade de cada sujeito na sua totalidade, suas necessidades, competências, interesses, dificuldades e potencialidades, a fim de oportunizar momentos de aprendizagem e desenvolvimento a todas as crianças, visando uma formação integral, bem como a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Ao longo da observação participante pude presenciar algumas situações familiares²⁴ que possibilitaram que eu compreendesse determinadas atitudes, tanto dos educadores, quanto das famílias e crianças, por meio de um olhar mais sensível e receptivo. Entendi que, muitas dessas atitudes vão além de qualquer teoria e que, a maioria delas, é fundada no amor que os pais têm pelos seus filhos, no desejo e na fé de que eles vão conseguir superar as suas dificuldades. Com isso, aprendi a escutar mais as famílias e, principalmente, a ser mais solícita com o que elas estão passando. É “fácil” para o outro emitir um juízo de valor das atitudes que os pais têm para com seus filhos com deficiência; contudo, são inimagináveis as dificuldades, dúvidas e anseios que essas famílias têm diariamente. Por isso, essa pesquisa foi muito importante para minha qualificação pessoal também, pois pude fazer reflexões significativas acerca das relações familiares, como por exemplo: o que os pais esperam dos seus filhos com deficiência? O que desejam para os seus filhos? O que fazem para ajudá-los? O que esperam de si mesmos, enquanto pais? Apesar das inúmeras perguntas sem respostas, cheguei à conclusão de que as famílias necessitam de apoio constante, tanto da escola, quanto das redes de apoio e que não podemos, jamais, conhecer a criança sem compreender o contexto familiar, social e econômico em que ela vive.

Cada observação que fiz, cada conversa com as educadoras e crianças, cada troca de experiências com as minhas colegas, cada discussão nas disciplinas do curso e cada orientação possibilitaram que eu qualificasse ainda mais a minha pesquisa, bem como a compreensão que eu tinha de família, escola, criança com deficiência, participação, Educação Infantil e Educação Inclusiva. Todas as vivências e diálogos ao longo do Mestrado fizeram de mim uma profissional mais sensível, exigente, coerente e incompleta, pois percebi que estou em constante aprendizado e que muitas vezes é necessário desconstruir e construir as concepções e crenças que trazemos conosco, a fim de ressignificar e qualificar a nossa prática docente.

Portanto, este estudo foi de suma relevância, e contribuiu muito para a minha qualificação profissional e pessoal. Sendo assim, espero que esta pesquisa possa contribuir também com os profissionais que atuam na Educação, principalmente, na Educação Infantil e que meus apontamentos e reflexões sirvam de base para novos estudos e pesquisas acerca da participação da criança.

²⁴ Essas situações não foram apresentadas, em nenhum momento, de maneira clara e direta por não ser o foco do meu trabalho e, principalmente, visando não expor nenhuma família.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Susana; MARTINS, Maria Helena; JESUS, Saul Neves de. Da Educação Especial à Educação Inclusiva. In: STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño (Org.). **Educação Especial**: em direção à educação inclusiva. 4. ed. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2012. p. 61-76.

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação Infantil**: na trilha do direito. São Paulo, 2010. Scielo Books. Disponível em: < <http://books.scielo.org/id/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853-08.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

ARROYO, Miguel G. A Infância Interroga a Pedagogia. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (Org.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 119-140.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Acolher e Celebrar a Diversidade na Educação Infantil. In: MEDEIROS, Isabel Letícia; MORAES, Salette Campos de; SOUZA, Magali Dias de. (Org.). **Inclusão Escolar**: Práticas & Teorias. Porto Alegre: Redes Editora, 2008. p. 83-92.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por Amor e Por Força**: rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen S. Tempo e cotidiano – tempos para viver a infância. **Leitura: teoria & prática**. v. 31, n. 61. nov. 2013. p. 213-222. Disponível em: <<https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/185/122>>. Acesso em: 10 set. 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de: Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de Metodologia**: um guia para a iniciação científica. 2. ed. São Paulo: Makron Books, 2000.

BEYER, Hugo Otto. A Educação Inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial. **Revista da Educação Especial**. v.1. n.1. 2005. p.8-12. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao2.pdf>>. Acesso em: 3 nov. 2017.

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES. Disponível em: < <http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 2 abr. 2018.

BORBA, Angela Meyer. A brincadeira como experiência da cultura. In: CORSINO, Patrícia (Org.). **Educação Infantil**: cotidiano e políticas. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 65-74.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3749-resolucao-dcnei-dez-2009&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 5 nov. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016.**

Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 29 jul. 2017.

_____. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>. Acesso em: 12 nov. 2018.

_____. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 04 nov. 2017.

_____. **Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990.** Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm>. Acesso em: 15 jun. 2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação.** 2018. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/RELAT%C3%93RIO+DO+SEGUNDO+CICLO+DE+MONITORAMENTO+DAS+METAS+DO+PNE+2018/9a039877-34a5-4e6a-bcfd-ce93936d7e60?version=1.17>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 30 set. 2017

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 29 jul. 2017.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 jun. 2017.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 10 nov. 2018.

_____. **Lei nº 12.796, de 04 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: MEC/SEB, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 15 ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 08 nov. 2018.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em 3 nov. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 27 maio 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf>. Acesso em: 22 out. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. v.1. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/ SECADI, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 21 out. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília: MEC/SEB, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf>. Acesso em: 22 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v.1. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 20 set. 2017.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: Pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (Org.). **Educação Infantil**. Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAMPUS, Cláudia Maria Ferreira. **Práticas Pedagógicas e Socioculturais com Crianças com Deficiência Intelectual na Educação Infantil**. 2018. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, Goiás, 2018.

CANCHILD. Disponível em: <https://www.canchild.ca/en/team_members/93-dr-christine-imms>. Acesso em: 9 jun. 2017.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil**: trabalhando a mediação pedagógica. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

CORTES, Soraya M. Vargas. Como Fazer Análise Qualitativa de Dados. In: BÊRNI, Duilio de Avila; FERNANDEZ, Brena Paula Magno. (Org.). **Métodos e Técnicas de Pesquisa**: modelando as ciências empresariais. São Paulo: Saraiva, 2012. p. 321-363.

CUNHA, Ana Rosimeri Araujo da; SILVA, Simone Martins da (Org.). **Diretrizes da Educação Inclusiva na Educação Básica da Rede Marista**. Porto Alegre: Centro Marista de Comunicação, 2018.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. A Importância das Artes na Infância. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da (Org.). **As Artes no Universo Infantil**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014, p. 11-54.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2017.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA. 1959. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>>. Acesso em: 03 set. 2018.

FALK, Judit. Cuidados Pessoais e Prevenção. In: FALK, Judit (Org.). **Abordagem Pikler**: educação infantil. Tradução de: Guillermo Blanco Ordaz. São Paulo: Omnisciência, 2016. p. 16-24.

FALK, Judit. Desenvolvimento lento ou diferente. In: FALK, Judit (Org.). **Abordagem Pikler**: educação infantil. Tradução de: Guillermo Blanco Ordaz. São Paulo: Omnisciência, 2016. p. 40-49.

FONSECA, Vítor da. Tendências Futuras da Educação Inclusiva. In: STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño (Org.). **Educação Especial**: em direção à educação inclusiva. 4. ed. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2012. p. 9-30.

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

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

GATO DE BOTAS: fábula encantada de Perrault. Disponível em: <<http://www.consciencia.org/gato-de-botas-fabula-encantada-de-perrault>>. Acesso em: 16 ago. 2018.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.

GONZALEZ-MENA, Janet; EYER, Dianne Widmeyer. **O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche**: um currículo de educação e cuidados baseados em relações qualificadas. Tradução: Gabriela Wondracek Linck. 9. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

GONZALEZ-MENA, Janet. **Fundamentos da Educação Infantil**: ensinando crianças em uma sociedade diversificada. Tradução: Marcelo de Abreu Almeida. 6. ed. Porto Alegre: AMGH, 2015.

HELM, Judy Harris et al. A resposta às necessidades especiais das crianças. In: HELM, Judy Harris; BENEKE, Sallee (Org.). **O Poder dos Projetos**: novas estratégias e soluções para a educação infantil. Tradução de: Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2015. p. 81-99.

IMMS, Christine et al. 'Participation': a systematic review of language, definitions, and constructs used in intervention research with children with disabilities. **Developmental Medicine & Child Neurology**. v.58. sep. 2015. p. 29-38. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/dmcn.12932/full>>. Acesso em: 9 jun. 2017.

IMMS, Christine; GRANLUND, Mats. Participation: are we there yet. **Australian Occupational Therapy**. v.61. oct. 2014. p. 291-292. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1440-1630.12166/full>>. Acesso em: 9 jun. 2017.

IMMS, Christine et al. Participation, both a means and an end: a conceptual analysis of processes and outcomes in childhood disability. **Developmental Medicine & Child Neurology**. v.59. sep. 2016. p. 16-25. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/dmcn.13237/full>>. Acesso em: 9 jun. 2017.

IMMS, Christine et al. Participation of children with intellectual disability compared with typically developing children. **Research in Developmental Disabilities**. v.34. may. 2013. p. 1854-1862. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0891422213001029?via%3Dihub>>. Acesso em: 9 jun. 2017.

IMMS, Christine et al. The effect of interventions aimed at improving participation outcomes for children with disabilities: a systematic review. **Developmental Medicine & Child Neurology**. v.57. may. 2015. p. 1093-1104. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/dmcn.12809/full>>. Acesso em: 9 jun. 2017.

KATZ, Lilian G. A construção de sólidos fundamentos para as crianças. In: HELM, Judy Harris; BENEKE, Sallee (Org.). **O Poder dos Projetos: novas estratégias e soluções para a educação infantil**. Tradução de: Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2015. p. 27-37.

KOHAN, Walter Omar. Infância e Filosofia. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (Org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008, p.40-61.

KUHLMANN JR. Moysés. A Educação Infantil no Século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. (Org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. II – século XIX. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 68-77.

KUHLMANN JR. Moysés. A Educação Infantil no Século XX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. (Org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III – século XX. Petrópolis: Vozes, 2005. p.182-194.

LEFRANÇOIS, Guy R. **Teorias da Aprendizagem**. Tradução de: Vera Magyar. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

LUIZ, Maria Cecília; MARCHETTI, Rafaela; GOMES, Ronaldo Martins. Políticas Educacionais no Brasil: direito e obrigatoriedade na educação infantil. **Educação Unisinos**. jan/abr 2016. p. 28-38

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Uma Escola de Todos, para Todos e com Todos: o mote da inclusão. In: STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño (Org.). **Educação Especial: em direção à educação inclusiva**. 4. ed. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2012. p. 49-60.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, Gabriela Dal Forno; STERNBERG, Priscilla Wagner. A Educação Infantil como contexto inicial do processo de escolarização. In: ROZEK, Marlene; DOMINGUES, Cristiane Lumertz Klein. (Org.). **As Dificuldades de Aprendizagem e o Processo de Escolarização**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017. p. 143-161.

MENTGES, Ir. Manuir José; TROIS, Loide Pereira. (Org.). **Diretrizes da Educação Infantil**. Porto Alegre: Centro Marista de Comunicação, 2015.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**. Santa Maria. v. 40. n.1. jan./abr. 2015. p. 101-116.

MUNHÓZ, Maria Alcione. Educação Infantil no Sistema Educacional Inclusivo. **Ensaios Pedagógicos: construindo escolas inclusivas**. 1. Ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005. P. 52-61. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2017.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. (Org.). **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. Tradução de: Amélia Leitão. Lisboa, 2004.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin. **O Mundo da Criança: da infância à adolescência**. Tradução de: Rita de Cássia Albuquerque Caetano; Jacira dos Santos Cardoso. 11. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2009.

QUEIROZ, Danielle Teixeira et al. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. **Revista de Enfermagem**. UERJ. Abr/jun 2007. p. 276-283.

RAYNA, Sylvie. Participação e Qualidade do Cuidado e da Educação na Creche. **Pro-Posições**. v.24. n.3. set./dez.2013. p. 65-80

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

RICHTER, Sandra Regina Simonis. Crianças Pintando: experiência lúdica como as cores. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da (Org.). **As Artes no Universo Infantil**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 55-105.

RIOS, Terezinha Azerêdo. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papyrus, 2008, p. 73-93. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/26/3/D04_Dimensao_%C3%89tica%20da%20Aula.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2018.

ROZEK, Marlene. A Formação Docente: tensões e possibilidades. In: ROZEK, Marlene. VIEGAS, Luciane Torezan (Org.). **Educação Inclusiva: políticas, pesquisa e formação**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2012. p. 13-35.

SANTOS, Boaventura de Souza; NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **Reconhecer para Libertar: os caminhos do comospolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**. v.26. n.91. maio/ago. 2005. p.361-378. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/edicao/127>>. Acesso em: 31 ago. 2017.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância contemporânea e educação infantil: uma perspectiva a partir dos direitos da criança. In: SALMAZE, Maria Aparecida; ALMEIDA, Ordália Alves (Org.). **Primeira infância no século XXI: direito das crianças de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo**. n.1. 2013. p. 131-148.

SAVATER, Fernando. **O Valor de Educar**. Tradução de: Monica Stahel. 2 ed. São Paulo: Planeta, 2012.

SAWAIA, Bader Burihan. **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE. Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php>>. Acesso em: 21 jun. 2018.

SCLIAR, Moacyr. A Invenção da Infância. **Zero Hora**. Porto Alegre, 8 out. 2005.

SERRANO, Ana Maria; PEREIRA, Ana Paula; CARVALHO, Maria Leonor. Oportunidades de aprendizagem para a criança nos seus contextos de vida. **Psicologia**. V. XVII. 2003. P.65-80.

SILVA, Karla Fernanda Wunder da. Inclusão Escolar: levantando possibilidades, encarando dificuldades. In: MEDEIROS, Isabel Letícia; MORAES, Salete Campos de; SOUZA, Magali Dias de. (Org.). **Inclusão Escolar: Práticas & Teorias**. Porto Alegre: Redes Editora, 2008. p. 117-126.

SILVA, Michely Stephany Fernandes da et al. As Crianças com Deficiência na Educação Infantil: concepções e práticas pedagógicas. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**. Curitiba. v. 13. n. 33. jan./abr. 2018. p.299-315.

STERNBERG, Priscilla Wagner. **Educação Inclusiva**: um olhar sobre a diversidade na Educação Infantil. 2017. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7820>>. Acesso em: 14 abr. 2018.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 30 set. 2017.

VIEGAS, Luciane Torezan. Educação Especial: o desafio do atendimento educacional. In: ROZEK, Marlene. VIEGAS, Luciane Torezan (Org.). **Educação Inclusiva**: políticas, pesquisa e formação. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2012. p. 13-35.

VYGOTSKY, Lev Semynovitch. **A formação social da mente**. Tradução de: Martin Lopez-Morillas. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLIMAN, Nicholas. **Métodos de Pesquisa**. Tradução de: Arlete Simille Marques. São Paulo: Saraiva, 2015.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e método. Tradução de: Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZEN, Maria Isabel Habckost. Sobre a Literatura Infantil: mania de ler... mania de aprender. In: REDIN, Marita Martins et al. **Planejamento, Práticas e Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013, p. 82-85.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Entrevista semiestruturada / Questionários

1. Qual é a sua idade?
2. Qual é a sua formação?
3. Há quanto tempo atua na Educação Infantil?
4. Durante a Educação Infantil, você lecionou para alguma criança com deficiência? Quais deficiências? Como foi? (Precisou se aperfeiçoar; teve ajuda; suporte; etc.)
5. Como você entende a participação da criança no contexto da Educação Infantil?
6. E a participação da criança com deficiência? Tem o mesmo entendimento? Justifique.
7. Como você acredita que ocorra a participação da criança com deficiência? É possível ela participar de todos os momentos? Como?
8. Em quais momentos (atividades, recreio, brincadeiras, jogos, conversa, etc.) você percebe a participação efetiva da criança com deficiência?
9. Você consegue se lembrar de alguma cena em que ocorreu a participação da criança com deficiência? Descreva a cena.
10. Você consegue se lembrar de alguma cena em que não ocorreu a participação da criança com deficiência? Descreva a cena.

ANEXOS

ANEXO A – Aprovação da Comissão Científica da Escola de Humanidades**SIPESQ**

Sistema de Pesquisas da PUCRS

Código SIPESQ: 8533

Porto Alegre, 25 de janeiro de 2018.

Prezado(a) Pesquisador(a),

A Comissão Científica da ESCOLA DE HUMANIDADES da PUCRS apreciou e aprovou o Projeto de Pesquisa "(M) A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL". Este projeto necessita da apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Toda a documentação anexa deve ser idêntica à documentação enviada ao CEP, juntamente com o Documento Unificado gerado pelo SIPESQ.

Atenciosamente,

Comissão Científica da ESCOLA DE HUMANIDADES

ANEXO B – Aprovação CEP

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



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pesquisador: MARLENE ROZEK

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 88498518.8.0000.5336

Instituição Proponente: UNIAO BRASILEIRA DE EDUCACAO E ASSISTENCIA

Patrocinador Principal: UNIAO BRASILEIRA DE EDUCACAO E ASSISTENCIA

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.633.748

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um estudo exploratório, cujo objetivo principal será analisar a percepção dos docentes acerca da participação das crianças com deficiência no contexto da Educação Infantil. Para isso, realizar-se-á uma pesquisa de abordagem qualitativa, que utilizará a observação participante, diário de campo e entrevistas semiestruturadas como instrumentos de coleta de dados, e Análise de Conteúdo de Bardin como ferramenta de análise. A investigação se dará no jardim da Educação Infantil em uma escola pública de Porto Alegre/RS.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar a percepção dos docentes acerca da participação das crianças com deficiência no contexto da Educação Infantil.

Objetivo Secundário:

Pesquisar o conceito de participação no contexto da Educação Infantil, visando compreendê-lo e divulgá-lo entre os educadores; identificar os momentos do contexto da Educação Infantil em que ocorre a participação das crianças com deficiência; identificar os fatores que influenciam na participação da criança com deficiência; relacionar como a participação no contexto da Educação Infantil possibilita a efetiva inclusão escolar.

Endereço: Av. Ipiranga, 6681, prédio 50, sala 703
Bairro: Partenon **CEP:** 90.619-900
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3320-3345 **Fax:** (51)3320-3345 **E-mail:** cep@pucls.br

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



Continuação do Parecer: 2.633.748

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Considera-se que o estudo proposto não oferece aos participantes riscos maiores do que aqueles presentes na vida cotidiana, como por exemplo: serem observadas por um adulto e conversarem com ele. Também se considera que o fato de o estudo ser realizado na escola dos participantes, durante as atividades e com a presença da professora, contribuirá para reduzir riscos. Ainda assim, caso o participante se sentir desconfortável com a presença da pesquisadora, a mesma, imediatamente, interromperá a atividade. Os possíveis benefícios será a melhor compreensão do docente de como incluir a criança com deficiência no contexto da educação infantil.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

CONTEXTO DE ESTUDO: esta pesquisa ocorrerá em uma escola municipal de Porto Alegre/RS.

SUJEITOS PARTICIPANTES: serão convidadas a participar do estudo crianças com deficiências que estejam no jardim A (4 anos), da Educação Infantil de uma escola Municipal de Porto Alegre/RS. Bem como, professores que atuam na Educação Infantil dessa mesma escola. A escolha da escola será definida por meio da indicação da SMED, levando em consideração a presença de uma proposta inclusiva na instituição.

INSTRUMENTOS: 1) Observação Participante: pelo menos uma criança com deficiência será observada durante o turno de atividades na escola, duas vezes por semana, ao longo de aproximadamente 9 semanas, totalizando 18 sessões de 3 horas cada, ou seja, 54 horas de observação participante. 2) Diário de Campo: será utilizado para registrar toda observação, bem como conversas com os docentes e crianças. 3) Entrevistas Semiestruturadas: serão realizadas com os docentes que já tiveram ou têm experiências com alunos com deficiências na Educação Infantil. ANÁLISE DE DADOS: será realizada por meio da Análise de Conteúdo de Bardin, a fim de compreender a percepção dos docentes acerca da participação das crianças com deficiência de forma objetiva e subjetiva, bem como dar sentido a todo o tipo de linguagem expressada pelo entrevistado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta todos os termos obrigatórios.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está eticamente adequado. Não há pendências.

Endereço: Av. Ipiranga, 6681, prédio 50, sala 703
Bairro: Partenon **CEP:** 90.619-900
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3320-3345 **Fax:** (51)3320-3345 **E-mail:** cep@pucls.br

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



Continuação do Parecer: 2.633.748

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o CEP-PUCRS, de acordo com suas atribuições definidas nas Resoluções CNS nº 466 de 2012, nº 510 de 2016 e Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1117497.pdf	25/04/2018 12:53:17		Aceito
Outros	Carta_Resposta_Pendencias.doc	25/04/2018 12:52:17	MARLENE ROZEK	Aceito
Outros	curriculo_Priscila_Brasil_dos_Santos.pdf	25/04/2018 12:51:47	MARLENE ROZEK	Aceito
Outros	Curriculo_Marlene_Rozek.pdf	25/04/2018 12:51:19	MARLENE ROZEK	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	21/04/2018 11:20:53	MARLENE ROZEK	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_Escola.pdf	21/04/2018 10:52:26	MARLENE ROZEK	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Pesquisa_Documento_Unificado.pdf	21/04/2018 10:48:23	MARLENE ROZEK	Aceito
Outros	Carta_Aprovacao_Comissao_Cientifica.pdf	21/04/2018 10:47:40	MARLENE ROZEK	Aceito
Outros	Carta_apresentacao_ao_Comite.pdf	21/04/2018 10:46:55	MARLENE ROZEK	Aceito
Orçamento	Orcamento_Priscila.pdf	21/04/2018 10:42:16	MARLENE ROZEK	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PAIS.pdf	21/04/2018 10:41:57	MARLENE ROZEK	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_EDUCADORES.pdf	21/04/2018 10:41:42	MARLENE ROZEK	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ESCOLA.pdf	21/04/2018 10:41:33	MARLENE ROZEK	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	21/04/2018 10:37:10	MARLENE ROZEK	Aceito

Endereço: Av. Ipiranga, 6681, prédio 50, sala 703
Bairro: Partenon **CEP:** 90.619-900
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3320-3345 **Fax:** (51)3320-3345 **E-mail:** cep@pucls.br

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



Continuação do Parecer: 2.633.748

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PORTO ALEGRE, 03 de Maio de 2018

Assinado por:
Paulo Vinicius Sporleder de Souza
(Coordenador)

Endereço: Av. Ipiranga, 6681, prédio 50, sala 703
Bairro: Partenon **CEP:** 90.619-900
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3320-3345 **Fax:** (51)3320-3345 **E-mail:** cep@pucrs.br

ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Escola

Título da Pesquisa: A Participação da Criança com Deficiência no Contexto da Educação Infantil.

Pesquisadora Responsável: Priscila Brasil dos Santos

Professora Orientadora: Dra. Marlene Rozek

Prezado (a) Diretor (a),

Sua Escola está sendo convidada a participar da pesquisa desenvolvida pela mestrandia em Educação Priscila Brasil dos Santos, intitulada “A Participação da Criança com Deficiência no Contexto da Educação Infantil”, orientada pela Profa. Dra. Marlene Rozek. Os dados coletados nessa pesquisa serão analisados e discutidos na dissertação por mim realizada no curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

A pesquisa objetiva analisar a percepção que os educadores têm acerca da participação da criança com deficiência no contexto da Educação Infantil, bem como identificar os momentos em que ocorre essa participação e relacionar como a participação no contexto da Educação Infantil possibilita a efetiva inclusão escolar.

Em uma turma indicada pela Escola, serão realizadas observações nos mais variados momentos do contexto escolar (salas de aula, pátio, refeitório etc.), durante 2 meses do ano de 2018, a fim de identificar em quais momentos e como ocorre a participação das crianças.

A Escola também indicará professores que atuam na Educação Infantil e como critério de seleção serão entrevistados os docentes que já tiveram ou têm alunos com deficiências em suas turmas.

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

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

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora Priscila Brasil dos Santos, através do telefone (51) _____ e do e-mail _____ ou pela orientadora professora Dra. Marlene Rozek (51) _____, e-mail _____.

Atenciosamente,

Priscila Brasil dos Santos

Eu, _____consinto na participação da Escola _____ na pesquisa acima referida e declaro ter recebido uma cópia desse Termo de Consentimento.

Assinatura do responsável pela escola

Porto Alegre, ____ de _____de 2018.

Este projeto foi submetido à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, o qual trata-se de um colegiado multi e transdisciplinar, independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Contato do CEP da PUCRS: Av. Ipiranga 6681, Prédio 50 - Sala 703 Porto Alegre/RS - Brasil - CEP 90619-900 Telefone: Fone/Fax: (51) 3320.3345E-mail: cep@pucrs.br

ANEXO D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Pais/Responsáveis

Título da Pesquisa: A Participação da Criança com Deficiência no Contexto da Educação Infantil.

Pesquisadora Responsável: Priscila Brasil dos Santos

Professora Orientadora: Dra. Marlene Rozek

Prezados Pais e/ou Responsáveis,

Seu (sua) filho (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa desenvolvida pela mestranda em Educação Priscila Brasil dos Santos, intitulada “A Participação da Criança com Deficiência no Contexto da Educação Infantil”, orientada pela Prof^a. Dr^a. Marlene Rozek.

A pesquisa objetiva analisar a percepção que os educadores têm acerca da participação da criança com deficiência no contexto da Educação Infantil, bem como identificar os momentos em que ocorre essa participação e relacionar como a participação no contexto da Educação Infantil possibilita a efetiva inclusão escolar.

Para isso, serão feitas observações na turma do (a) seu (sua) filho (a), durante 2 meses do ano de 2018, acompanhando as crianças durante os diferentes momentos do contexto escolar (salas de aula, pátio, refeitório etc.), a fim de identificar em quais momentos e como ocorre a participação das crianças.

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

Salienta-se também que a participação de seu (sua) filho (a) é voluntária, ou seja, não é obrigatória. Fica assegurada total liberdade para interromper a participação de seu (sua) filho (a) a qualquer momento do estudo, se for essa a sua vontade ou a dele/dela.

Também será solicitado o assentimento da criança para participar da pesquisa; seu (sua) filho (a) não precisará assinar nenhum documento de consentimento, mas será informado a respeito da natureza da pesquisa e poderá, oralmente, concordar ou não em participar, bem como poderá retirar esse consentimento a qualquer tempo.

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

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

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora Priscila Brasil dos Santos, através do telefone (51) _____ e do e-mail _____ ou pela orientadora professora Dra. Marlene Rozek (51) _____, e-mail _____.

Para a efetivação deste estudo, venho por meio deste solicitar sua autorização para realizarmos as atividades acima referidas com seu (sua) filho(a). Você está recebendo este Termo de Consentimento em duas vias. Solicito a gentileza de preencher os dados a seguir e devolver uma das vias deste documento (rubricada e assinada) à escola até o dia ___/___/2018. Na certeza de contar com a sua colaboração, coloco-me a disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Priscila Brasil dos Santos

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

Assinatura do pai, mãe ou responsável.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2018.

Este projeto foi submetido à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, o qual trata-se de um colegiado multi e transdisciplinar, independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Contato do CEP da PUCRS: Av. Ipiranga 6681, Prédio 50 - Sala 703 Porto Alegre/RS - Brasil - CEP 90619-900 Telefone: Fone/Fax: (51) 3320.3345 Email: cep@pucls.br

ANEXO E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Educadores

Título da Pesquisa: A Participação da Criança com Deficiência no Contexto da Educação Infantil.

Pesquisadora Responsável: Priscila Brasil dos Santos

Professora Orientadora: Dra. Marlene Rozek

Prezado (a) Professor (a),

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa desenvolvida por mim, Priscila Brasil dos Santos, intitulada “A Participação da Criança com Deficiência no Contexto da Educação Infantil”, orientada pela Prof^ª. Dra. Marlene Rozek. Sou formada em Pedagogia e atualmente mestrandando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

A pesquisa objetiva analisar a percepção que os educadores têm acerca da participação da criança com deficiência no contexto da Educação Infantil, bem como identificar os momentos em que ocorre essa participação e relacionar como a participação no contexto da Educação Infantil possibilita a efetiva inclusão escolar.

Para isso, em uma turma indicada pela Escola, serão realizadas observações nos mais variados momentos do contexto escolar (salas de aula, pátio, refeitório etc.), durante 2 meses do ano de 2018, a fim de identificar em quais momentos e como ocorre a participação das crianças.

Será utilizado também, como instrumento de coleta de dados, a entrevista semiestruturada, composta por 10 questões que, caso seja autorizadas, serão gravadas e posteriormente transcritas com nomes fictícios, podendo o entrevistado alterá-la ou corrigi-la a qualquer momento.

Os dados coletados nessa pesquisa serão estritamente confidenciais, sendo analisados e discutidos na dissertação por mim realizada no curso de Mestrado em Educação e divulgados somente em eventos e publicações científicas, sem, em hipótese alguma, a identificação dos participantes. Entretanto, fica assegurada total liberdade para interromper sua participação, a qualquer momento da entrevista. Fica também assegurado que será atendido (a) caso manifeste a necessidade de esclarecimento a qualquer momento ao longo da pesquisa.

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

Caso o (a) professor (a) deseje, terá acesso aos resultados da pesquisa mediante solicitação por e-mail. Sendo assim, concorda em participar, como voluntário (a), desta pesquisa.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora Priscila Brasil dos Santos, através do telefone (51) _____ e do e-mail _____ ou pela orientadora professora Dra. Marlene Rozek (51) _____, e-mail _____.

Atenciosamente,

Priscila Brasil dos Santos

Eu, _____, consinto a minha participação na pesquisa acima referida e declaro ter recebido uma cópia desse Termo de Consentimento.

Assinatura do participante

Porto Alegre, ____ de _____ de 2018.

Este projeto foi submetido à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, o qual trata-se de um colegiado multi e transdisciplinar, independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Contato do CEP da PUCRS: Av. Ipiranga 6681, Prédio 50 - Sala 703 Porto Alegre/RS - Brasil - CEP 90619-900 Telefone: Fone/Fax: (51) 3320.3345. E-mail: cep@pucls.br



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