



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**DEPARTAMENTO DE ESTUDOS ESPECIALIZADOS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**ANA PAULA AZEVEDO FURTADO**

**AS CONCEPÇÕES DE CRIANÇAS SEM DEFICIÊNCIA SOBRE A INCLUSÃO DE  
CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA EM UMA SALA REGULAR DE EDUCAÇÃO  
INFANTIL DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE FORTALEZA-CE**

**FORTALEZA**

**2015**

ANA PAULA AZEVEDO FURTADO

AS CONCEPÇÕES DE CRIANÇAS SEM DEFICIÊNCIA SOBRE A INCLUSÃO DE  
CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA EM UMA SALA REGULAR DE EDUCAÇÃO  
INFANTIL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE FORTALEZA-CE

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do Título de Especialista.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Ms. Lilianne Moreira Dantas

FORTALEZA

2015

ANA PAULA AZEVEDO FURTADO

AS CONCEPÇÕES DE CRIANÇAS SEM DEFICIÊNCIA SOBRE A INCLUSÃO DE  
CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA EM UMA SALA REGULAR DE EDUCAÇÃO  
INFANTIL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE FORTALEZA-CE

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do Título de Especialista.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Ms. Lilianne Moreira Dantas

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Ms. Lilianne Moreira Dantas (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.<sup>a</sup> Ms. Jorgiana Ricardo Pereira  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.<sup>a</sup> Ms. Camila Barreto Silva  
Prefeitura Municipal de Fortaleza

A Deus, fonte de força.

Aos amados pais, Francisco e Aila,  
eternos apoiadores.

Ao esposo e companheiro Elano.

Aos amados Fábio Gabriel e Ana Isabela,  
sobrinhos queridos, luzes da minha vida,  
que desejo uma infância colorida e cheia  
de vivências.

Às crianças da escola Crescer e Aprender  
as quais dedico amor por acreditar que  
todas são merecedoras de carinho e  
respeito.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por iluminar a minha vida todos os dias que eu acordo e proporcionou-me serenidade para realizar essa pesquisa.

Ao meu pai Francisco e à minha mãe Aila, pelo apoio incondicional, por sempre acreditarem em mim e pela força que sempre me deram e ainda dão todos os dias da minha vida.

Ao esposo e companheiro, Elano Araújo, por sua compreensão em minhas ausências, por sempre me apoiar, acreditar na minha capacidade e por estar ao meu lado em todos os momentos.

Às amigas do curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, profissionais brilhantes, além de pessoas incríveis e possuidoras de uma sensibilidade inspiradora, todas contribuíram de alguma forma no decorrer desse curso para minha mudança de atuação profissional e de vida.

À Josena Viana e Flávio Vieira, diretora e coordenador da escola na qual esta pesquisa foi realizada, pela disponibilidade a mim dispensada durante às visitas à instituição.

À companheira de trabalho e professora da sala, em que esta pesquisa pode ser realizada, Alany Holanda, por sua disponibilidade em aceitar nossas observações e por desenvolver um trabalho ético e respeitador para com as crianças.

Às crianças que participaram desta pesquisa, por sua aceitação e entendimento de contribuição, por seus sorrisos e por me mostrarem que o mundo pode ser um lugar melhor.

A todos os professores do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, por contribuírem de forma tão eficiente, sensível e rica na ampliação dos meus conhecimentos e por me inspirarem na busca por uma Educação Infantil de qualidade.

À minha orientadora, professora Ms. Lilianne Dantas, por toda a disponibilidade, palavras de incentivo, ajuda e dedicação em suas orientações.

"Aos olhos das crianças, isso pode demonstrar que aquilo que fizeram tem valor, tem significado, e assim elas descobrem que “existem” e podem sair do anonimato e da invisibilidade, observando que aquilo que dizem e fazem tem importância, é ouvido e apreciado: é um valor". (Carla Rinaldi)

## RESUMO

Nas últimas décadas cresceram, no Brasil, movimentos que visavam a democratização da Educação a partir da inclusão de pessoas com deficiências em escolas do sistema regular de ensino. De forma similar, também vimos crescendo a valorização e conscientização sobre a importância da Educação Infantil para o pleno desenvolvimento dos indivíduos. Dito isto, esta pesquisa teve por objetivo investigar quais as concepções de crianças sem deficiência sobre a inclusão de crianças com deficiência em sala de aula regular da Educação Infantil em uma escola da rede pública de Fortaleza-Ce. Em sua trajetória, este trabalho se desenvolveu em uma abordagem qualitativa, apoiado em documentos oficiais do MEC referentes às políticas públicas brasileiras de Educação Especial e Educação Infantil e como aporte teórico as obras de Cruz (2008), Vasconcellos e Sarmiento (2007), Stainback (1999), entre outros. A investigação de campo, do tipo estudo de caso, visou aproximar-se das concepções das crianças, ao empregar as técnicas de observação, entrevista semiestruturada e representações através de desenhos para a obtenção de dados pertinentes ao estudo. A coleta de dados ocorreu entre setembro e novembro de 2014. As observações e entrevistas semiestruturadas foram realizadas com quatro crianças de cinco anos, matriculadas no Infantil V, de uma escola municipal de Fortaleza, na qual havia uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), devidamente matriculado e frequentando. Os resultados demonstraram que as crianças sem deficiência apresentam concepções distintas a respeito desta criança com deficiência e que estas são determinadas por suas afinidades e interações. A deficiência neste caso estudado influencia suas concepções, indiretamente, não interferindo em seus relacionamentos. Em suas palavras, as crianças demonstraram possuir um grau de discernimento sobre as deficiências e não apresentaram sinais de incômodo com a presença dessa criança. Verificamos, inclusive, que as crianças são capazes de emitir opinião e contribuir para o avanço de ideias, no que se refere à busca por uma educação de qualidade para todos, o que justifica a importância de pesquisas que deem voz a estes sujeitos.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva. Educação Infantil. Percepção.

## ABSTRACT

In recent decades grown in Brazil, movements aimed at the democratization of education from the inclusion of people with disabilities in the regular education system schools. Similarly, we have also seen growing appreciation and awareness of the importance of early childhood education for the full development of individuals. That said, this research aimed to investigate the conceptions of children without disabilities on the inclusion of children with disabilities in regular classroom from kindergarten in a public school in Fortaleza-CE. Along the way, this paper develops a qualitative approach, supported by official documents of the Ministry of Education - MEC related to Brazilian public policy of Special Education and Early Childhood Education and taking as the theoretical Cruz (2008), Sarmiento and Vasconcellos (2007), Stainback (1999), among others. The field investigation, the case study type, aimed to approach the conceptions of children, using the techniques of observation, semi-structured interviews and representations through drawings to obtain relevant data to the study, which took place between September and November 2014. The observations and interviews semistructured form performed with four of five years attending a infant 5 room, which had a student with Autism Spectrum Disorder duly enrolled and attending. The results show that children without disabilities have different conceptions of the child with disabilities and that these are determined by their affinities and interactions. A deficiency in this case studied influence their conceptions indirectly not interfering in their relationships. In his words shown to possess a degree of insight into the shortcomings and showed no signs of discomfort with the presence of a disabled student. Add to this the finding that children are capable of opinion and contribute to the advancement of ideas as regards the pursuit of a quality education for all, which explains the importance of research that give voice to these subjects.

**Keywords:** Inclusive education. Children's Education. Conception.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Crianças desenhando após a entrevista coletiva .....	43
Figura 2 - Brincadeira em sala de aula descrita na primeira situação.....	46
Figura 3 - Desenho realizado por Cícero sobre o momento compartilhado com Heitor.....	51
Figura 4 - Desenho realizado por Cinderela sobre o momento compartilhado com Heitor.....	51
Figura 5 - Desenho realizado por Jasmine sobre o momento compartilhado com Heitor.....	52
Figura 6 - Desenho realizado por Prático sobre o momento compartilhado com Heitor.....	52

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>21</b>
<b>2.1</b>	<b>Concepções sobre e da criança.....</b>	<b>21</b>
<b>2.2</b>	<b>O papel da educação infantil.....</b>	<b>25</b>
<b>2.3</b>	<b>Os rumos da educação inclusiva no Brasil.....</b>	<b>28</b>
<b>3</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>33</b>
<b>3.1</b>	<b>Os critérios para a escolha do lócus e os sujeitos.....</b>	<b>39</b>
<b>3.2</b>	<b>Diagnóstico da instituição.....</b>	<b>40</b>
<b>3.3</b>	<b>Etapas da investigação.....</b>	<b>41</b>
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>44</b>
<b>4.1</b>	<b>Acolhimento/cuidado durante as observações.....</b>	<b>45</b>
<b>4.2</b>	<b>Indiferença/conflitos .....</b>	<b>48</b>
<b>4.3</b>	<b>A percepção sobre a diferença: o que dizem as crianças.....</b>	<b>49</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>57</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>61</b>
	<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÕES.....</b>	<b>66</b>
	<b>APÊNDICE B – CRITÉRIOS PARA A ESCOLHA DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....</b>	<b>67</b>
	<b>APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL E DESENHO.....</b>	<b>68</b>
	<b>APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COLETIVA.....</b>	<b>69</b>
	<b>APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>70</b>
	<b>APÊNDICE F – DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO PARA O PARTICIPANTE.....</b>	<b>71</b>
	<b>APÊNDICE G – DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO PARA O RESPONSÁVEL.....</b>	<b>72</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças [...] (Maria T. E. Mantoan)

A presente pesquisa discorre sobre a inclusão na educação infantil, aprofundando-se nessa temática, a partir da perspectiva das crianças sem deficiência sobre a presença de crianças com deficiência em sala de aula regular.

A inclusão educacional é um movimento que vem se configurando mundialmente, uma vez que muitos países estão se comprometendo com sua realização nas últimas décadas. No Brasil, a inclusão de crianças com deficiência em escolas regulares é uma realidade conquistada, no que se refere às garantias legais. O país tem avançado, significativamente, em sua legislação, ao garantir a participação plena de todos os alunos, considerando suas necessidades específicas. Isso só foi possível devido às trajetórias de duras lutas de famílias e setores da sociedade em busca da garantia de seus direitos básicos.

Os desafios inerentes à educação inclusiva sempre foram objetos de reflexão na minha atuação como professora de educação infantil. O interesse pela temática teve início a partir do meu ingresso em sala de aula nessa etapa, logo que iniciei o curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Ceará (UECE), em 2003. Inicialmente, estive em sala de aula como professora auxiliar, no entanto, mesmo antes de concluir a graduação já estava como professora titular da sala. Até então nunca tinha tido nenhuma experiência docente relacionada à inclusão. Minha experiência era pessoal, pois possuo na família uma prima que recebera, apenas na adolescência, o diagnóstico de autismo, justificando as restrições de relacionamento que a mesma apresentava com todos, inclusive com os familiares.

Nessa mesma época, iniciavam-se os movimentos que levantavam a bandeira da inclusão dos alunos com deficiência no sistema regular de ensino, resultado do contexto vivido nos anos 80 e 90, como explica Magalhães (2003, p.66):

Nas décadas de 80 e 90, os dispositivos legais continuam a corroborar com a garantia de educação gratuita aos portadores de necessidades especiais, preferencialmente na rede de ensino regular, no contexto da redemocratização do Brasil e da promulgação de uma nova Constituição em 1988.

Apesar da garantia legal a uma educação pública e regular, definida desde 1988, na Constituição Federal (CF), e reafirmada na Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN), Lei nº 9.394/96, algumas famílias ainda encontram dificuldade para matricular seus filhos em escolas regulares. Sobre essa disparidade entre o real e o legal Ferreira (1998 *apud* Magalhães, 2003, p. 68), afirma “que apesar da importância das referências legais na realidade educacional brasileira, esses aspectos não asseguram a efetivação dos direitos em uma realidade de pouca ou nenhuma expressão política no âmbito da educação”.

Foi nesse contexto, que vivenciei minha primeira experiência de inclusão de aluno com deficiência em sala de aula regular. Inicialmente fiquei muito apreensiva devido às características pertinentes ao papel de uma escola inclusiva e por não possuir formação específica para essa realidade. Tratava-se de uma sala de Jardim II<sup>1</sup> em uma escola particular de Fortaleza-Ce.

O referido aluno possui autismo, o Transtorno do Espectro do Autismo<sup>2</sup> (TEA) é um quadro clínico em que prevalecem prejuízos no desenvolvimento da interação social, da comunicação (verbal e não verbal) e de um repertório muito restrito de interesses, além de apresentar comportamentos estereotipados e dificuldade em compreender expressões faciais de sentimentos e afetos. (KHOURY *et al.*, 2014).

No decorrer do ano letivo de 2004, procurei pesquisar sobre o assunto com o intuito de desenvolver uma prática que fosse significativa para essa criança. Nessas pesquisas, conheci algumas experiências exitosas e que buscavam promover a aprendizagem dessas crianças. Foi um ano muito difícil, porém de muito aprendizado.

Desde o início desse processo, me chamou muito atenção a maneira como as crianças se tratavam, sem atitudes de receio ou preconceito, o convidavam para brincar como todas as outras, não o deixavam a parte das atividades e, às vezes, até me ajudavam a acalmá-lo, em momentos de conflito, pois ele, quando ficava irritado, costumava gritar, jogar objetos ou se bater. Quanto esses fatos

---

<sup>1</sup> Nomenclatura utilizada na época que corresponde atualmente ao Infantil V.

<sup>2</sup> Em maio de 2013, a quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5 foi publicada, incluindo mudanças expressivas nos critérios de diagnósticos de autismo e adotando, finalmente, o termo TEA como categoria diagnóstica. (KHOURY, 2014).

aconteciam algumas crianças se assustavam, mas nunca questionaram sobre “haver diferenças” entre eles ou sobre o comportamento deste aluno.

Como a pessoa com TEA possui dificuldade de socialização, a capacidade das crianças sem deficiência conseguirem superar essa barreira sempre me deixou instigada a pesquisar. Pensei que poderia ser um caso incomum, que outras crianças em situação de convivência com crianças com TEA não agiriam dessa maneira. No entanto, no ano de 2006, cursei a disciplina de Educação Especial, que me proporcionou um estágio remunerado, no qual pude observar outras vivências de interação entre crianças com e sem deficiência.

A escola onde realizei este estágio possui um histórico de trabalho com pessoas com deficiência. Nesse período, exerci por dois anos a função de acompanhante pedagógica, auxiliando uma criança com deficiência na realização de algumas atividades em sala de aula regular e contribuía na elaboração e desenvolvimento de uma adaptação curricular, quando necessário.

Nesse sentido, essa escola propõe desenvolver a ideia de adaptação curricular nos moldes trazidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que apontam a possibilidade de se “adequar objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, de forma a atender a diversidade”, com o intuito de respeitar as especificidades de cada criança. (BRASIL, 1997).

Portanto, a adaptação curricular pode ser compreendida como um ajuste à necessidade individual de cada criança. A publicação Educação infantil: saberes e práticas da inclusão, Bruno (2006) veio contribuir com esse debate observando que nas adaptações curriculares,

[...] os objetivos específicos podem ser modificados, complementados, eliminados ou adotados objetivos alternativos quando os conteúdos básicos não puderem ser alcançados pelo aluno. Torna-se importante selecionar determinados conteúdos básicos do currículo que poderão ser simplificados, ampliados, reduzidos ou até mesmo eliminados quando necessário. (BRUNO, 2006, p. 26).

Nesse processo, estive novamente acompanhando uma criança com TEA e observei mais uma vez a preocupação e o cuidado das crianças em relação a ela. Pude perceber também que algumas crianças superavam, naturalmente, a barreira da dificuldade de comunicação e da restrição da socialização e promoviam momentos de descontração e ajuda durante as atividades. Essa experiência deu-se em uma turma de 3<sup>a</sup> ano do Ensino Fundamental.

Esse período foi de grande aprendizagem pessoal e profissional, pois nesta escola havia várias crianças com diferentes tipos de deficiência que estavam sendo incluídas em salas de aula regulares e pude observar, conversar com outros estagiários e as professoras envolvidas e, com isso, aprimorar a minha prática.

Após a graduação continuei os estudos com uma especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, na qual realizei uma pesquisa sobre “As contribuições da psicopedagogia na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular” (2011). Essa pesquisa me levou a observar novamente como estava acontecendo a inclusão em uma sala de aula regular em Fortaleza-Ce.

Em 2013, agora trabalhando como professora de uma escola da rede pública do município de Fortaleza, atuei novamente com uma criança com TEA em sala de aula. Novas descobertas, um novo desafio, mas sempre com o olhar observador sobre as crianças sem deficiência e suas atitudes diante da criança incluída. O fato de não compreender o que impulsionava as relações e o envolvimento entre eles me causava interesse. As crianças não mostravam preconceito ou atitudes discriminatórias, ao invés disso, muitas vezes me ajudavam no processo de inclusão, acalmando-o, quando estava mais agitado ou indisposto. As brincadeiras que promoviam era algo instigante de se observar. Ver uma criança com TEA, ultrapassar, de certo modo, os limites da interação social, visto como uma das características principais do autismo desde a observação inicial de Kanner<sup>3</sup> (1943 *apud* Lage, 2003), brincando, trocando experiências, dividindo materiais, participando de apresentações artísticas era algo motivador de estudos por minha parte, queria compreender e contribuir com todo esse processo.

Todos esses fatos me impulsionaram a pesquisar, acreditando ser relevante para o aprimoramento da compreensão sobre o enredo da inclusão na escola regular de educação infantil, o que certamente contribuiu para minha formação profissional.

---

<sup>3</sup> O médico austríaco Leo Kanner foi o primeiro a conceituar o autismo no artigo “Autistic disturbances of affective contact, 1943” (Distúrbios Austísticos do Contato Afetivo), na revista *Nervous Children*, número 2, páginas 217-250, no qual descreveu onze casos de crianças com características semelhantes e ressaltou a inaptidão das crianças em estabelecer relações normais com as pessoas e em reagir normalmente às situações desde o início da vida, característica que nomeou de “isolamento autístico”.

O atual contexto político pelo qual perpassa esta pesquisa traz o direito da criança a uma educação que promova o seu pleno desenvolvimento assegurado desde a CF<sup>4</sup> (1988) ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)<sup>5</sup> (1990). Mas foi a partir da promulgação da LDBEN<sup>6</sup> (1996) que a educação infantil passou a conquistar avanços que vem se efetivando gradativamente. Essa lei trouxe novas determinações para a organização e o funcionamento das instituições de educação destinadas às crianças de zero a cinco anos e especificou sua finalidade como sendo para “o desenvolvimento integral da criança até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Artigo 29). As leis supracitadas visam consolidar o caráter obrigatório e gratuito da educação infantil. (BRASIL, 1996).

A Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, pode ser considerada como uma grande conquista para a sociedade, visto sua importância residir no fato de a criança participar de um ambiente que favoreça o seu pleno desenvolvimento, crescimento, aprendizagem e bem-estar.

Em 2009, foram fixadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), elencando as diretrizes a “serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil” (BRASIL, 2009, Art.1º).

Este documento procura responder preocupações específicas da Educação Infantil, levando em consideração todos os aspectos pertinentes a essa faixa etária, de zero a cinco anos. Tendo como base os ideais de infância nos quais se apoiam as DCNEI. A Educação Infantil no Brasil avançou, a partir de uma reformulação na concepção de criança, que passou a ser compreendida em sua totalidade e cultura próprias.

Publicações oficiais (Brasil/DCNEI, 2009; Orientações Curriculares para a Educação Infantil, Ceará/SEDUC<sup>7</sup>, 2011) passam a tratar a criança como única, com ritmos próprios e formas de relacionar-se entre si e com o mundo de maneira específica. Essas especificidades passam a ser mais compreendidas e respeitadas.

---

<sup>4</sup> Artigos 205 e 208, incisos I (alterada em 2009, incluindo a educação infantil, a partir de 4 anos, na educação básica) e IV (alterada em 2006, garante às crianças de 0 a 5 anos o atendimento em creches e pré-escolas);

<sup>5</sup> Artigo 53;

<sup>6</sup> Lei 9.394/1996: Capítulo II, seção II – da Educação Infantil.

<sup>7</sup> Secretaria de Educação do Ceará.

Nesse contexto, a criança vai assumindo o seu papel de sujeito de direitos, que age e interage, que pode participar ativamente das decisões e de todo seu processo de aprendizagem, e vai deixando de ser vista como um simples objeto de cuidados ou um projeto para o futuro. Nesse mesmo sentido, Cruz (2008, p.77) afirma que nos últimos anos, diferentes áreas do conhecimento, através de estudos recentes, vêm reforçando e complementando a concepção de criança competente,

[...] ressaltando as suas possibilidades de estabelecer relações e levantar hipóteses explicativas, bem como, de se comunicar, de argumentar, de pensar e refletir, de criar e manter vínculos interpessoais, enfim de produzir saberes e culturas.

É nesta concepção atual de criança como um ser capaz de observar, ter curiosidade, compreender e emitir opinião sobre algo que este trabalho se apoia e com base nos ideários da Sociologia da Infância, de Sarmiento e Gouveia (2008), que trazem uma perspectiva que defende que a infância deve ser estudada, levando em consideração “as vozes” das crianças, o que permitirá revelar uma realidade que emerge da interpretação infantil, seu modo de ver o mundo.

Esta concepção de criança encontrou-se com o desejo de conhecer profundamente os modos de expressão da criança acerca de suas experiências dentro do contexto escolar, não através da ótica do adulto, mas sim pela fala, pelo olhar, pelos gestos, pelas histórias, pelos desenhos, de quem a vivencia no momento - a criança. Alguns estudiosos da educação já adotaram em suas pesquisas a perspectiva da criança, tentando compreender suas experiências e conhecer o que ela pensa do mundo, dentre eles, Andrade (2007), Cruz (2008), Gobbi (2002), Oliveira (2001), Vasconcellos (2001).

Os estudos supracitados trazem também alguns dos marcos normativos referentes à educação inclusiva. Estes documentos revelam um significativo avanço no que se refere à legislação para a educação inclusiva. Tanto a CF (1988) quanto o ECA (1990) e a LDBEN (1996) trazem o direito à educação para todos e preconizam a obrigatoriedade de oferta pelo Estado e o dever dos pais de efetivar a matrícula.

A LDBEN é mais contundente ao definir que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos, art. 59, “currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades”. (BRASIL, 1996).



As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (MEC/SEE, 2001) determinam a obrigação das escolas em matricular e se adaptarem às especificidades de cada criança ao determinar que:

[...] os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001, p. 29).

Esse documento também defende que a matrícula ocorra logo na educação infantil e esclarece que “o atendimento educacional oferecido pela educação infantil pode contribuir significativamente para o sucesso escolar desses educandos” (MEC/SEE, 2001, p.56).

Em 2003, foi implementado pelo Ministério da Educação (MEC) o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, ao qual Fortaleza aderiu e que teve por objetivo apoiar e promover um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios com o intuito de garantir o direito ao acesso de todos à escolarização.

Em Fortaleza, cidade *lócus* deste estudo, o número de matrículas de crianças com deficiência no ensino regular vem aumentando consideravelmente. De acordo com o censo escolar da Secretária Municipal de Educação (SME), em 2006, havia 204 crianças com deficiência matriculadas em salas de aula regulares. Já em 2014, de 36.308 matrículas realizadas na Educação Infantil, 3.088 foram de inclusão<sup>8</sup>. De acordo com a SME a cada 64,1 alunos da rede municipal, um é de inclusão. (FORTALEZA, 2014).

Em 2008, foi lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que aponta como objetivos “o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares”. Essa política é uma resposta legal aos apelos e movimentos mundiais em relação às propostas inclusivas na educação, e propõe uma mudança de valores, atitudes e práticas educacionais para atender a todos os estudantes, sem nenhum tipo de discriminação, assegurando uma educação de qualidade.

---

<sup>8</sup> Fonte: SME/COPLAN. Disponível em: < <http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao>>. Acesso em: 10 set. 2014. Considerando que o termo inclusão se refere às pessoas com deficiência.

Consideramos assim que refletir acerca da concepção de criança sem deficiência sobre a inclusão de crianças com deficiência na Educação infantil, além de evidenciar a referida problemática, pode, principalmente, contribuir como subsídio teórico-prático para o trabalho pedagógico de futuros profissionais em formação no nível superior, bem como com aqueles que já atuam nesse nível de ensino, posto que, como foi citado, anteriormente, acreditamos que a criança como ser participante do processo é capaz de ser interlocutora de contribuições importantes para uma melhoria na efetivação de condutas inclusivas em sala de aula regular na Educação Infantil.

Situamos, portanto, esta proposta investigativa em uma zona de encontro entre as duas temáticas que despertam na atualidade a atenção de um bom número de pesquisadores: educação infantil e educação especial na perspectiva inclusiva. Investigações que visam realizar uma interface dessas áreas ainda são incipientes, como demonstraremos em seguida. Esta lacuna legitima o desenvolvimento desta pesquisa do ponto de vista social e científico.

Pensando em aprofundar os dados, a respeito desse ponto comum, foi realizado o mapeamento de trabalhos científicos em torno dessas temáticas. Designar os descritores capazes de identificar as produções que referiam as temáticas “Educação Inclusiva na Educação Infantil” e de “Educação Infantil na concepção de criança” exigiu inúmeras tentativas em função da abrangência dos termos.

Iniciamos os estudos acerca da temática, a partir de uma pesquisa realizada na dissertação de Farias (2012), na qual a temática observada era “As concepções de crianças sobre as características de uma boa professora da Educação Infantil”, a pesquisadora, em questão, fez um levantamento das publicações sobre o tema até o ano de 2010.

Os resultados encontrados pela autora identificaram que as pesquisas que levam em consideração a opinião e os saberes infantis têm aumentado nos últimos anos, contudo, esse número ainda é limitado. Constatou ainda que entre os anos de 2001 a 2010 foram realizados 31 trabalhos, nos quais seus sujeitos foram crianças com o direito de voz, todos registrados no sítio da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). No período de 2006 a 2010, ainda segundo Farias (2012), nas Reuniões Anuais (RA) promovidas pela Sociedade Brasileira pelo Progresso da Ciência (SBPC) “dos 52 trabalhos a público na área da

Educação Infantil, nas RA da SBPC, apenas oito utilizaram metodologia que incluía a escuta das crianças”. Já na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) foram 16 pesquisas identificadas na área da Educação Infantil com apenas nove trazendo os seus pontos de vista.

Continuamos, portanto, a pesquisa nos sítios científicos supracitados, partindo para o período mais recente, os anos de 2011 a 2013. Entre 2011 e 2012 foram registrados apenas duas pesquisas, Ramos (2011) e Correa e Bucci (2012) que trouxeram a ótica infantil sobre alguma temática levantada.

No banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre os anos de 2008 e 2013 dos vários trabalhos encontrados que tratavam sobre a temática da Educação Infantil, apenas 10 davam relevância à perspectiva da criança.

Ao tomarmos como fator preponderante o ponto de encontro entre essas duas temáticas, esse número se resume para dois trabalhos. Um encontrado no Grupo de Trabalho - GT 15 da ANPED, intitulado “Políticas de educação inclusiva no Brasil: uma análise da Educação Especial na Educação Infantil” de Garcia e Lopes (2011) e o outro uma dissertação no sítio da CAPES com o título “A inclusão escolar na Educação Infantil: um olhar sobre a prática docente” de Fernandes (2011). No entanto, em nenhum desses trabalhos encontramos a criança como interlocutora ou colaboradora como sujeito que é ouvido. O primeiro traz uma análise sobre as políticas referentes à educação inclusiva na educação infantil e o segundo observa a inclusão escolar na educação infantil, mas com o olhar sobre a prática docente.

Nessa esfera de argumentação, podemos constatar que as pesquisas que trazem a opinião das crianças da educação infantil têm ganhado um pouco mais de espaço, contudo, nenhum dos trabalhos encontrados se propôs a articular essa voz da criança com a educação inclusiva.

Diante do exposto, uma pergunta foi eleita para nortear a presente investigação: como a criança sem deficiência compreende a inclusão de crianças com deficiência na sala de aula regular da educação infantil?

Efetivamente, essa pesquisa teve o seguinte objetivo geral: investigar qual a concepção de crianças sem deficiência quanto a presença de crianças com deficiências em uma sala regular de educação infantil de uma escola municipal de Fortaleza, articulado com os seguintes objetivos específicos:

- Averiguar como as crianças sem deficiência veem a criança com deficiência com a qual convivem em sala de aula da Educação Infantil;
- Identificar como as concepções das crianças sem deficiência se apresentam no cotidiano da sala de aula.

Deste modo, a monografia está organizada em cinco itens assim distribuídos.

No primeiro, apresentamos a introdução desta pesquisa. No segundo item, demonstramos os aportes teóricos que fundamentam as concepções de infância, na qual baseamos nossa própria concepção, e que direcionou a formulação dessa investigação, além dos pressupostos sobre a educação inclusiva, ambos utilizados para fundamentar as análises dos dados evidenciados. O terceiro item apresenta o percurso metodológico utilizado para a efetivação desta investigação, os procedimentos e instrumentos escolhidos para a coleta dos dados.

No item seguinte, traremos os resultados da pesquisa e análise dos dados, e as conclusões sobre este estudo de caso. Por fim, têm-se as considerações finais em que será ressaltada a importância da realização da pesquisa e suas contribuições para a área da educação infantil e a indicação de possíveis pesquisas futuras com essa temática. Em seguida, as referências utilizadas no trabalho.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

[...] mostra a possibilidade da criança falar sobre as suas vivências, seus desejos, seus receios etc. [...], evidenciando a competência delas para opinar sobre diferentes aspectos da realidade. (Sílvia Helena Vieira Cruz)

Neste capítulo são apresentados os fundamentos teóricos que norteiam esta pesquisa a fim de compreender o processo de inclusão de crianças com deficiência, a partir da ótica das crianças sem deficiência. Para tanto, elencamos os conceitos sobre “Concepções sobre e da criança” com base em Sarmiento (2007), Vasconcellos (2007), Campos (2008) e Cruz (2008); “Educação Infantil” a partir de Barbosa (2006) e Oliveira (2010); e “Educação Inclusiva” apresentada por Stainback (1999) e Marchesi (2004), assim como os estudos que amparam, teórico e legalmente, as diretrizes para a educação inclusiva no Brasil na perspectiva da educação infantil.

### 2.1 Concepções sobre e da criança

As concepções sobre criança passaram por amplas mudanças nas últimas décadas. Esse avanço deu-se de certo modo em resultado dos vários estudos que passaram a ter como objeto de pesquisa a criança. No entanto, ainda predominam nesses estudos a visão “sobre as crianças” e não “das crianças” sobre elas mesmas ou sobre algo no contexto que as rodeia.

Sarmiento (2007) realiza a comparação da pesquisa com crianças, até então realizadas, com um homem procurando uma moeda em uma sala escura com um simples candeeiro. O homem não a encontrará, pois não a procura onde está de fato, mas olha apenas para onde já está iluminado. O autor compreende que este fato traz à tona um dos efeitos cruéis do conhecimento constituído, como afirma (2007, p.25):

O que é iluminado pela ciência torna duplamente desconhecido tudo o que a ciência (ainda?) não pôde alcançar: desconhece-se o que está oculto e não é susceptível de ser procurado, porque não está previsto o seu achamento, mesmo que esteja ali ao lado, como uma moeda, escondida pela escuridão redobrada pela luz vizinha.

Para o autor, a infância sofreu um processo de ocultação pela ciência em decorrência das concepções históricas construídas sobre a infância, negando desta forma, a “complexidade da sua existência social”. (SARMENTO, 2007, p. 26).

Sarmiento (2007) apresenta um panorama da construção histórica das imagens sociais da criança na modernidade proposta por James; Jenks; Prout (1998) na qual discorrem sobre as várias representações produzidas ao longo da História sobre as crianças. Segundo os autores, essas representações tem gerado um efeito de “invisibilização da realidade social da infância”, causado pela interpretação sempre do adulto e pelo interesse da sociedade em reduzir a complexidade da infância e normatizar uma ideia de criança ideal.

Ainda nessa esfera de argumentação os autores apresentam dois períodos distintos: “o das imagens da ‘criança pré-sociológica’ e o das imagens da ‘criança sociológica’”. (SARMENTO, 2007, p. 29-30).

Sobre isso, James; Jenks; Prout (1998 *apud* SARMENTO, 2007, p.30) destacam que:

A distinção decorre do facto de, no primeiro período, o trabalho de “imaginação” social da criança considerar o sujeito infantil como uma entidade singular abstracta, analisada não apenas sem recurso à ideia da infância como categoria social de pertença mas com exclusão do próprio contexto social enquanto produtor de condições de existência e de formação simbólica. As imagens da “criança sociológica” são produções contemporâneas e resultam de um juízo interpretativo das crianças a partir das propostas teóricas das ciências sociais. Constituem, de facto, processos de reinterpretação das representações anteriormente formuladas, com revisão do seu fundamento pela compreensão da categoria geracional.

Podemos constatar que sempre prevaleceu a visão adultocêntrica sobre a criança. No entanto, essa compreensão foi ao longo dos anos modificando-se. Recentemente, vemos crescer a quantidade de pesquisas que não apenas falam sobre a criança, mas envolvem sua perspectiva e zonas de interesse, ampliando dessa forma, os conhecimentos acerca das infâncias. Fato confirmado por Campos (2008) que descreve algumas ideias sobre a importância de se ouvir a criança, agora também para além da sala de aula, para todos os aspectos de se pesquisar de um modo geral.

A autora reafirma o fato de as crianças já serem a certo tempo objeto de pesquisas de diversas áreas, contudo ao afirmar que “a necessidade de captar a visão das crianças é urgente” (Campos, 2008, p.37), evidencia a importância com a qual devem ser contempladas no atual contexto. Trata-se do fato de trazê-las não apenas como “objeto de pesquisa”, mas também como produtoras de pesquisas, ao levar em consideração o seu olhar sobre o assunto pesquisado, a sua fala e a sua ação.

Trata-se de ver a criança para além do olhar do adulto, mas, sobretudo através dos olhares delas mesmas, buscando compreender suas perspectivas. Algumas vezes a visão do adulto sobre determinado acontecimento não capta a realidade, percebe-se então que o olhar do próprio sujeito, a criança, faz-se necessário.

Tais perspectivas reforçam teorias e afirmativas de compreender a criança como um sujeito histórico e de direitos. Essa compreensão de criança é inovadora na educação e no ambiente de pesquisa brasileira, e vem a alguns anos tentando quebrar antigos paradigmas na área de educação. Essa concepção pode ser percebida em documentos norteadores de práticas na Educação Infantil, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), Art. 4º, que concede à criança um papel de protagonismo dentro do ambiente escolar ao determinar que:

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a elas disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura. (BRASIL, 2009).

Portanto colocar a criança como centro dos processos de ensino e aprendizagem exige uma escuta da criança. Saber sobre sua visão de mundo, da escola, de sua família, das brincadeiras que estão sendo realizadas. Essa escuta traz um retorno importante para que pesquisadores, professores, coordenadores e famílias de um modo em geral reavaliem e ressignifiquem suas práticas.

Tomaremos como ponto de partida os pressupostos da Sociologia da infância, descritos por Pinto (1997, p. 65) que trazem dois questionamentos principais:

O primeiro é o de que as crianças têm algum grau de consciência dos seus sentimentos, ideias, desejos e expectativas, que são capazes de expressá-los e que efetivamente os expressam, desde que haja quem os queira escutar e ter em conta. O segundo é o de que há realidades sociais que só a partir do ponto de vista das crianças e dos seus universos específicos podem ser descobertas, apreendidas e analisadas.

Dessa forma, vimos surgir a construção de uma nova imagem de criança, no entanto, dessa vez, as crianças estão fazendo parte dessa construção com suas contribuições.

A publicação “A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa” de Cruz, (2008) traz diversas pesquisas que já se delineiam, a partir desse perfil e que foram desenvolvidas com a utilização da fala de crianças. Em sua apresentação, Cruz (2008, p.14) justifica que:

O que as crianças falam pode subsidiar ações a seu favor e contribuir para mudanças que as beneficiem, porque o seu ponto de vista traz elementos que fortalecem pessoas e entidades preocupadas com os interesses das crianças e que desenvolvem ações para construir melhores condições para que a criança viva a sua infância.

Autores como Malaguzzi (1999) e Formosinho (2007) também corroboram com essa visão de criança enquanto indivíduo que é capaz não apenas de emitir sua opinião, mas também de produzir saberes que são próprios à sua faixa etária. Como podemos perceber nos escritos de teóricos italianos como Bondioli (2012) e Staccioli (2013) que retratam a visão de criança de uma sociedade, o que reflete em qualidade de vida e de educação. Vemos isso, claramente, na afirmação de Rinaldi (2002, p. 77) “para nós, a criança é um produtor de cultura, valores e direitos, competente na aprendizagem e competente na comunicação, em centenas de linguagens”.

O Brasil ainda está distante de alcançar esse grau de consciência sobre o protagonismo infantil, contudo, os passos iniciais já foram dados para que as crianças possam ser respeitadas em seus direitos de cidadãos que são, e para isso, é essencial um melhor conhecimento e valorização do lugar da infância na sociedade.

Neste estudo consideramos a criança enquanto sujeito buscando valorizar suas vozes e compreendendo que se expressam através de múltiplas formas. Almejamos com isso, contribuir no avanço das pesquisas e na efetivação da compreensão de que as crianças tem o que dizer e que podem colaborar na busca de uma educação de qualidade para todos. A seguir resumiremos os caminhos percorridos pela educação infantil para se constituir como direito a todas as crianças.

## **2.2 O papel da educação infantil**

Atualmente podemos perceber que a sociedade brasileira tem avançado no sentido de assegurar, ao menos, no plano legal, os direitos das crianças. Vários documentos oficiais nos falam desses direitos. Faremos uma breve reflexão sobre



alguns desses documentos, para retomada dos fundamentos legais que asseguram a educação infantil como um dos direitos da criança e conquista de grande importância para a sociedade como um todo.

De acordo com Barbosa (2006) é partir da década de 1970, que as lutas históricas por creches e pré-escolas começam a ter resultados e ganhar grandes proporções, conseguindo com que os governos passassem, finalmente, a ampliar investimentos para garantir a efetivação do direito à educação das crianças na faixa etária de zero a seis anos.

A CF (1988) inclui as creches e pré-escolas no sistema de ensino, formando com o ensino fundamental e médio, a educação básica<sup>9</sup>. O texto especifica a garantia à educação infantil, em creches e pré-escolas, às crianças até cinco anos<sup>10</sup>. Sobre a CF, Barbosa (2006, p.16) profere que ela “(...) representou um avanço no que se refere aos direitos da infância. Ela considera as crianças e os jovens como sujeitos de direitos e proclama a necessidade da oferta de atendimento em educação infantil”.

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), veio reafirmar essa legalidade. Em seu artigo 53 ratifica o conteúdo do dispositivo legal contribuindo com a construção de uma nova forma de olhar a criança.

A Lei configura a educação infantil como primeira etapa da educação básica e atribui como finalidade própria desta etapa o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, tendo assim o dever de complementar a ação das famílias.

A LDBEN passou por algumas modificações e, em abril de 2013, a lei 12.796 realizou alterações na redação da Lei original nos artigos relacionados à educação infantil. As alterações mais significativas discorrem sobre a idade das crianças às quais se destina essa etapa da educação e algumas considerações concernentes à avaliação, como podemos observar:

Art. 29 - A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como 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.

Art. 30 – A educação infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até 3 (três) anos de idade;

<sup>9</sup> Em 2009, a Emenda Constitucional nº59/09 determinou que a educação básica e gratuita passará a ser dos quatro ao dezessete anos de idade.

<sup>10</sup> Inciso IV do artigo 208 alterado pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006.

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.”

Art. 31 - A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

A LDBEN também avança no sentido de fortalecer a importância da função educar-cuidar nas instituições de educação infantil. Desse modo, reconhece Leite Filho (2001, p. 40) que,

[...] A LDB avança ao prever que as instituições de atendimento (cuidar/educar) à criança de 0 a 6 anos no Brasil, não obstante, tenham necessidade de desenvolver ações intersetoriais e integradas de saúde, assistência e educação, que sejam relacionadas aos sistemas de ensino.

O cuidar e o educar, na educação, são fundamentais na prática pedagógica em todas as etapas, mas tornam-se imprescindíveis na Educação Infantil devido às especificidades referentes à faixa etária de zero a cinco anos.

Atualmente, o documento norteador das concepções e práticas na Educação Infantil são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), Resolução nº 5, CNE/CEB, 2009. Esse documento estabelece as normas a serem observadas na organização das propostas pedagógicas e curriculares das instituições de Educação Infantil, assim como devem orientar a elaboração, planejamento, execução e avaliação das mesmas.

As DCNEI consideram a criança como um ser histórico e de direitos e visam contribuir com a constituição de sua identidade, seus eixos norteadores são as interações e as brincadeiras, apoiando-se também em princípios éticos, políticos e estéticos. (BRASIL, 2009).

Nas DCNEI os termos cuidar e educar são tratados de forma indissociáveis. Desse modo, considera que, para que a criança assumira seu papel como sujeito de direitos e tenha possibilidades de aprender e desenvolver-se plenamente é preciso que experimente situações que envolvam as duas funções.

As Orientações Curriculares para a Educação Infantil elaborado pela SEDUC esclarecem que o educar e cuidar nessa etapa, é, dentre outras coisas:

1. atender suas necessidades oferecendo-lhes condições, de se sentir confortável, em relação a sono, fome, sede, higiene, dor etc;
2. acolher seus afetos e alimentar sua curiosidade e expressividade;
3. dar-lhes condições para explorar o ambiente e construir sentidos pessoais, sobre o mundo e sobre si, apropriando-se de formas de agir, sentir e pensar existentes em sua cultura. (CEARÁ, 2011, p. 14).

Desta forma, as instituições de Educação Infantil, segundo as DCNEI devem possuir o objetivo de garantir a todas as crianças,

Art. 8º [...] acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009).

Outra contribuição das referidas diretrizes foi considerar a criança como sujeito de direitos e o centro de discussão de políticas públicas que precisam ser definidas. Sobre a relevância das DCNEI, Leite Filho (2001, p.42) destaca que:

[...] As Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, além de nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos, estabeleceram paradigmas para a própria concepção destes programas de cuidado e educação com qualidade.

As DCNEI tem caráter mandatório, mas procuram manter a autonomia das instituições para a elaboração e organização do seu trabalho pedagógico. Este documento configura-se em um grande avanço também por ter sido elaborado a partir de uma ampla participação e escuta de educadores, movimentos sociais, pesquisadores e professores universitários, que trouxeram para o debate preocupações e anseios reais. (OLIVEIRA, 2010).

Oliveira (2010, p.9) discorre que é função das creches e pré-escolas promover as ações que desencadeiem no pleno desenvolvimento das crianças. Para isso, as instituições de ensino,

[...] devem organizar situações agradáveis, estimulantes, que amplie as possibilidades infantis de cuidar de si e de outrem, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e ideias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentem às mais diferentes idades, desde muito cedo.

Além disso, enfatiza que os ambientes devem ser ricos em experiências promovedoras de situações de construção de significados pelos sujeitos. (OLIVEIRA, 2010).

Podemos perceber, portanto, evidências de que ocorreram mudanças ao longo da história, sobretudo quando se passou a considerar a criança como um ser de direitos e deveres, um ser cidadão. Apesar de todos os avanços, ainda existe muito o que fazer, haja vista as inúmeras desigualdades no atendimento escolar à criança brasileira. No tópico seguinte, continuaremos a discussão trazendo as perspectivas legais que fundamentam as práticas da educação inclusiva no Brasil.

### **2.3 Os rumos da Educação Inclusiva no Brasil**

A Organização Mundial de Saúde (OMS, 2010) estima que cerca de 10% da população tem algum tipo de deficiência. Estas podem ser de diversas ordens: visuais, auditivas, físicas, intelectuais, múltiplas, distúrbios de conduta e superdotação/altas habilidades. Aplicando-se essa estimativa também ao Brasil, teremos cerca de 18,5<sup>11</sup> milhões de pessoas com deficiência. É necessário que seja pensado em algo apropriado para a educação dessas pessoas.

Atualmente o tema Inclusão Escolar vem sendo muito discutido. A legislação que subsidia as instituições de ensino é fundamentada em Convenções e Declarações internacionais a favor dos direitos igualitários à educação.

Instituições de ensino precisam atender a exigências legais e sociais para que possam atender às necessidades deste público. Temos assim que o papel de uma escola inclusiva é possibilitar a aprendizagem a todos os alunos, correspondendo às necessidades inerentes a todo ser humano, sejam elas especiais ou não, fazendo do ambiente escolar um espaço plural onde seus agentes sejam respeitados e trabalhados em suas diferenças sem, contudo, desencadear estratégias seletivas ou separatistas (Figueiredo e Mantoan, 2008).

Para Stainback (1999, p. 21) o ensino inclusivo e os seus benefícios podem ser assim explicados:

O ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos - independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural - em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas. Educando todos os alunos juntos, as pessoas com deficiências têm oportunidade de preparar-se para a vida na comunidade, os professores melhoram suas habilidades profissionais e a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para todas as pessoas, com os consequentes resultados de melhoria da paz social [...].

---

<sup>11</sup> De acordo com o Censo Demográfico realizado no ano de 2010, o Brasil possui 185.712.713 habitantes.

Trata-se do direito de todos à educação pública e de qualidade, a qual deve servir para a melhoria da qualidade de vida de todos os sujeitos que fazem parte do processo. Uma educação que acredite e que promova as capacidades de todos os indivíduos de forma plena, faz-se necessária.

Vários documentos elaborados por órgãos governamentais competentes, ligados à Educação Inclusiva, tratam sobre o assunto, além da LDBEN (1996), temos: Política Nacional para a integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1999), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2002), Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular (2004), entre outros.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, também destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. (BRASIL, 2001).

A inclusão educacional e social é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliários e meios de transporte) e na mentalidade de todas as pessoas, portanto da própria pessoa com necessidades especiais. (SASSAKI, 1997).

Atualmente, as ações concernentes à inclusão vêm tomando um enfoque mais amplo como esclarece Marchesi (2004, p. 27):

Antes a educação especial era definida em função das crianças com uma série de problemas físicos, sensoriais, intelectuais ou emocionais. Nestes últimos 15 ou 20 anos, ficou claro que o conceito de necessidades educativas especiais tinha de ser ampliado a fim de incluir todas as crianças que, qualquer que fosse o motivo, não se beneficiam do ensino escolar.

Essa ampliação da visão de inclusão além de evidenciar a individualização de cada aluno, tira o rótulo de “educação para doentes” e o transforma em educação para todos, na qual procura responder adequadamente às necessidades, transitórias ou permanentes, que cada aluno possa apresentar, seja ela de caráter patológico ou não, através de recursos materiais e pessoais.

Esse novo olhar sobre a educação vem buscando tirar o foco da deficiência do aluno para evidenciar suas possibilidades e potências e preconiza que

não são apenas os alunos com deficiências que sofrem com a exclusão em sua escolarização, mas também aqueles que, por falhas no próprio processo educativo ou social, não conseguem desenvolver seus sistemas cognitivos adequadamente - todos precisam ser reinseridos com êxito no processo educacional.

Nessa perspectiva foi lançado pelo MEC/SEE o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), visando acompanhar os avanços do conhecimento e das lutas sociais e tendo como objetivos o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares. (BRASIL, 2008). A mesma é regulamentada pelo Decreto 7.611/11, que reafirma em seu artigo primeiro:

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:  
I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;  
II - aprendizado ao longo de toda a vida;  
III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;  
IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;  
V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;  
VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;  
VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e  
VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial. (BRASIL, 2011).

O documento acima lembra que o acesso à educação, de forma institucionalizada, deve ter início na educação infantil, etapa na qual se inicia o desenvolvimento global das crianças e, portanto, o convívio com as diferenças desde essa fase favorece o respeito e a valorização da criança.

Portanto, ao reconhecermos as crianças como sujeitos que constroem seus saberes, a partir de suas relações com seus pares, podemos, então, compreender que a inclusão de crianças com deficiência desde essa etapa contribuirá para ampliar essa construção de significados necessários ao seu desenvolvimento integral.

A orientação sobre a organização do ambiente no contexto da educação infantil é tratada no documento DCNEI, o qual aponta como uma das condições

necessárias para a efetivação dos objetivos da Educação Infantil prever “a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”, Resolução nº 5, CNE/SEB, 2009. (BRASIL, 2009).

Sobre isso, Oliveira (2010, p.12) destaca que,

O importante é reconhecer que a educação inclusiva só se efetiva se os ambientes de aprendizagem forem sensíveis às questões individuais e grupais, e neles as diferentes crianças possam ser atendidas em suas necessidades específicas de aprendizagem, sejam elas transitórias ou não, por meio de ações adequadas a cada situação.

Dessa forma, parece-nos relevante conhecer o que pensam as crianças a respeito desse novo cenário que vem se ampliando consideravelmente.

No decorrer dos anos 90 e início do século XXI, podemos observar um crescimento quantitativo relevante no atendimento aos alunos com deficiência. Por exemplo, os dados do Censo Escolar (MEC/INEP) de 1998, mostram que houve um crescimento de mais de 100% nas matrículas de alunos com deficiência em instituições públicas. Em 2008, o total de matrículas de crianças com deficiência em salas comuns superou pela primeira vez o de salas especiais.

Tratando-se, especificamente, da Educação Infantil, houve um aumento de mais de 14 mil matrículas em classes regulares, de crianças com deficiência, como podemos observar no gráfico:

GRÁFICO 1: Matrículas na Educação Infantil - 2007/2011



Fonte: MEC/Inep/DEED, 2013.

Levando em consideração o contexto da cidade de Fortaleza, teremos

uma realidade que vem ampliando gradativamente sua oferta. Um levantamento realizado pela SME em fevereiro de 2014 mostrou que a cada 64 alunos matriculados na rede municipal de ensino, um foi de inclusão. A tabela abaixo demonstra a divisão dessas matrículas por distritos de educação. Podemos verificar que a quantidade de alunos com algum tipo de necessidade foi de 3.088 crianças.

Tabela 1: Números de alunos com deficiência matriculados em Fortaleza de acordo com os distritos de educação:

DISTRITOS	INCLUSÃO	
	MATRÍCULAS	Fator Razão*
I	465	66,3
II	757	42,4
III	350	69,2
IV	553	54,7
V	451	86,6
VI	512	81,0
<b>TOTAL</b>	<b>3.088</b>	<b>64,1</b>

Fonte: SME/COPLAN - 25.02.2014.

\*Fator Razão na Inclusão: indica a relação entre cada aluno matriculado na Rede em relação à Matrícula de inclusão

Podemos perceber então, que a partir dos dados apresentados, a inclusão em salas de aula regular apresenta um considerável avanço quanto ao acesso, mas que ainda precisa de uma discussão aprofundada acerca da participação e aprendizagens destas, considerando as particularidades das crianças e das especificidades, quando as mesmas apresentam uma condição de deficiência.

Posto isso, este estudo traz um recorte sobre este processo de inclusão, considerando a fala de crianças sem deficiência nesse novo contexto. Acreditamos que conhecendo as ideias trazidas pelas crianças, sujeitos do processo, poderemos ampliar as concepções vigentes e dar mais um passo na busca da efetivação de uma inclusão real e de uma educação infantil de qualidade.



### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

[...] as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são apreendidas através das próprias crianças. (Lóris Malaguzzi)

Neste capítulo iremos apresentar o percurso metodológico transcorrido na execução dessa pesquisa, no qual objetivamos investigar a concepção de crianças sem deficiência sobre a inclusão de crianças com deficiência na sala de aula regular de Educação Infantil, em uma escola da rede pública municipal de Fortaleza-Ce. Para tanto, buscamos obter a opinião de quatro crianças de uma sala de infantil V, que possuísse uma criança com deficiência matriculada. Trataremos, portanto, dos critérios que nos levaram a definir o contexto, os sujeitos, os procedimentos e os instrumentos utilizados para ir ao encontro do objetivo estipulado.

A abordagem utilizada foi a qualitativa, visto que pretendeu-se estudar a complexidade das relações estabelecidas na realidade social e envolve diferentes sujeitos dotados de opiniões próprias e específicas que são influenciadas também pelo meio ao qual pertencem. (MINAYO, 2011).

Ainda segundo Minayo (2011, p. 21) “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares”, visto que os indivíduos são capazes de pensar sobre suas ações e relações partilhadas com seus semelhantes.

É sob essa ótica que este trabalho se desenvolve. As especificidades e complexidades existentes nas constituições das relações estabelecidas entre crianças legitimam, portanto, nossa escolha.

Para concretizar uma pesquisa qualitativa é fundamental uma aproximação maior com o campo de observação, a fim de melhor delinear as interpretações acerca do objeto de estudo. Quanto mais aprofundada for a visão sobre o objeto de estudo, mais rica será a quantidade e a qualidade das informações.

Vale acrescentar que essa pesquisa, que foi realizada em uma instituição pública de Fortaleza, buscou compreender as percepções de um contexto próprio, específico, o que é apontado por Bogdan e Biklen (1994) como uma característica própria da pesquisa qualitativa. Os autores ressaltam também a importância que o investigador qualitativo empenha para apreender as diferentes perspectivas dos participantes, aspecto que buscamos alcançar neste estudo.

Outras características que definem as pesquisas qualitativas são: o fato de ser realizada em um ambiente natural, sendo o próprio investigador o instrumento principal de coleta dos dados; a forma descritiva de se analisar os dados obtidos, fazendo disso um meio de não permitir que detalhes se percam. Essa pesquisa vai ao encontro de tais características por ter sido realizada em uma sala de aula, ambiente natural dos sujeitos pesquisados, por nos identificarmos como único coletor dos dados, não recorrendo a outros sujeitos e por priorizar a análise exaustiva dos dados, considerando todos os acontecimentos como importantes. (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A escolha da metodologia de pesquisa visa sempre a aproximação com o objeto de estudo. Ao tratarmos da metodologia, estamos, portanto, referindo-nos à forma de construção do conhecimento, não se trata apenas de uma questão de rotina de passos e etapas, mas de vivência de um problema, com pertinência e consistência em termos de perspectivas e metas. Sobre isso Gatti (2002, p. 55) esclarece que “os métodos são vivências do próprio pesquisador com o que é pesquisado”. Com o propósito de adquirir essa vivência, escolhemos o estudo de caso como a metodologia de pesquisa.

Um estudo de caso significa uma tentativa de aprofundar o nível de compreensão de um momento que está sendo vivido por um “organismo humano” (pessoa, grupo, etc.). Segundo Martins G. (2008), o estudo de caso possui como objetivo analisar de forma profunda e intensa uma unidade social. Trata-se de uma investigação na qual o objeto de estudo, encontra-se em seu contexto real. O propósito é termos uma consciência mais clara de alguns fatores que possam contribuir para a construção do seu modo de ser e de atuar naquele momento histórico. Isso facilita o surgimento de condições favoráveis para uma reorganização da percepção, do comportamento e do contexto no qual ele ocorre.

De acordo com Gil (2009), este tipo de metodologia apresenta várias vantagens, como estudar um caso em profundidade, dar ênfase ao contexto em que ocorre o fenômeno, busca garantir a unidade do caso, é flexível, propicia a elaboração de hipóteses, dá condição para que se aprimore e rejeite teorias, permite a investigação de fenômenos complexos, favorece a compreensão do fenômeno na perspectiva dos membros do grupo, auxilia no entendimento do processo observado e pode estimular o desenvolvimento de novas pesquisas.

Assim, buscamos levantar uma grande quantidade de dados, fatos e situações vividas pelo grupo de crianças, definidos como sujeitos da pesquisa, que nos auxiliaram como referenciais e nos ajudaram a compreender um pouco mais sobre o pensamento das crianças a respeito do processo de inclusão.

Tendo em vista que os sujeitos da pesquisa são crianças e o universo que as cerca ainda é uma incógnita, podemos afirmar que é mais complexo dar prognósticos dos rumos que a investigação poderá levar. É preciso, no entanto, um planejamento flexível que se adapte e se construa ao longo do próprio caminhar.

Sobre essa complexidade de se pesquisar com crianças, Graue e Walsh (2003) alertam sobre os inúmeros desafios existentes, e para a necessidade de se manter esse processo criativo e de se buscar meios atraentes para observar e ouvir as crianças. Os autores esclarecem que,

[...] estudar crianças é um objetivo diferente e mais problemático do que escutar adultos, e ainda o é mais estudar crianças muito pequenas. Fisicamente, a distância política, social e cognitiva entre um adulto e uma criança torna o seu relacionamento muito diferente do relacionamento entre adultos. (GRAUE; WALSH, 2003, p. 120).

Nessa esfera de argumentação, o referencial teórico desta investigação buscou aprofundar-se nos conhecimentos relativos à educação infantil e à inclusão.

No tocante à Educação Infantil, buscamos as ideias da Sociologia da infância estudadas por Pinto (1997) e Sarmiento (2004). Além disso, também destacamos pesquisas que valorizam as vozes das crianças como as realizadas por Campos (2005) e Cruz (2008) entre outros.

Com relação à temática da educação inclusiva nos embasamos nas ideias de Stainback (1999) e Oliveira (2010) além dos documentos oficiais que regulamentam as políticas e práticas de educação inclusiva no Brasil.

Para realizarmos uma pesquisa é importante promover um paralelo entre o conhecimento teórico sobre determinado assunto e os dados, as evidências e as informações coletadas. Para a promoção desse paralelo é necessária a realização de um estudo de campo.

Todo trabalho científico requer uma pesquisa organizada e estruturada junto ao conhecimento acumulado, tanto nas variadas obras existentes quanto na área prática na qual são desenvolvidos os assuntos interessados ao pesquisador. De acordo com Graue e Walsh (2003, p.49) “a investigação deve iniciar-se com uma

pergunta sobre o que já é conhecido empírica e teoricamente acerca do que desejamos estudar”.

Nesse sentido, foram determinados os procedimentos metodológicos julgados como condizentes para a busca de respostas ao seguinte questionamento: quais são as concepções infantis a respeito da inclusão na sala de aula regular de educação infantil? A partir desta, outra indagação surgiu para nortear a pesquisa: como essas concepções se apresentam no cotidiano escolar?

As técnicas escolhidas para as coletas de dados têm por objetivo ouvir as crianças, compreender o que elas têm a dizer sobre o assunto e levantar suas contribuições. Esse objetivo visa perceber as concepções infantis sobre o assunto, sendo uma das técnicas escolhidas a entrevista semiestruturada, com a qual obtemos dados mais precisos sobre os envolvidos no processo observado.

A entrevista é uma das técnicas mais simples, conhecidas e utilizadas na pesquisa educacional. Assim como a observação, permite o contato direto do pesquisador com os sujeitos pesquisados. Concordamos com Gatti (2002, p. 63), quando afirma que “uma entrevista rica é aquela em que o pesquisador consegue um diálogo real com o entrevistado, em que não predominam as respostas que nada acrescentam”.

A entrevista com crianças traz algumas especificidades. Graue e Walsh (2003) atentam para o fato de que para as crianças pode ser que a entrevista comum, na qual o adulto vai desferindo perguntas e espera respostas claras, não seja nada interessante. Ainda conforme os autores, o pesquisador deve usar de toda a sua criatividade quando se trata de entrevistar crianças. Além disso, enfatizam três aspectos fundamentais: “Esteja atento. Seja paciente. Seja persistente” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 141).

Graue e Walsh (2003) orientam para o primeiro passo de uma entrevista com crianças, a negociação do processo. É necessário que se esclareça para a criança sobre o que se trata o processo, respeitando o seu desejo de participar ou não.

Para a realização dessa investigação, buscamos seguir algumas orientações sugeridas por Graue e Walsh (2003, p.141-143):

Uma estratégia extremamente útil, primeiramente sugerida por D’Amato, é entrevistar as crianças em pares ou em trios. [...] As crianças ficam mais descontraídas quando estão com um amigo em vez de a sós com o adulto.

Ajudam-se uns aos outros nas respostas. Também se vigiam umas às outras e vigiam a mentira [...]. Conversas usadas como entrevistas. No campo, as entrevistas são muitas vezes curtas e feitas a correr. Muito do que é aprendido sê-lo-á através de conversas curtas ao longo do dia. Aqui o truque é estar atento e descobrir maneiras de registrar o que vai sendo dito durante essas breves interações. Oportunidade. [...] a escolha da ocasião é importante. Funciona bem entrevistar as crianças em períodos de calma, talvez durante um relaxamento ou ao fim do dia.

Seguindo as orientações descritas acima, as entrevistas foram realizadas com quatro crianças, duas meninas e dois meninos, em grupo, de acordo com as orientações dos autores supracitados. As crianças entrevistadas foram escolhidas após as primeiras observações, nas quais buscamos identificar como se davam as interações entre as crianças sem deficiência e a criança com TEA. Diante dessas observações, foram escolhidas duas crianças que nos pareceram mais próximas e duas que mostraram menor proximidade com esta criança.

Todas as entrevistas foram gravadas devido a possibilidade de se ter um registro mais fidedigno das conversas e interações verbais ocorridas.

De forma complementar às entrevistas, foram solicitadas às crianças a realização de um desenho. Após a representação houve um momento de comentários, no qual cada criança expôs o seu desenho, explicando o que havia realizado.

A escolha desse instrumento foi motivada pelo trabalho de revisão bibliográfica, o qual nos levou a alguns trabalhos de pesquisas com crianças que utilizaram desenhos para incentivar as crianças a se expressar mais livremente, como por exemplo, a tese de Martins C. (2009) e a dissertação de Farias (2013). “O desenho, assim como a brincadeira, possibilita, enquanto instrumento de pesquisa, o estabelecimento de comunicação quando a relação verbal falha pela idade muito pequena [...]”. (ARFOUILLOUX, 1976 *apud* MARTINS C., 2009, p.113). Desta forma, o desenho foi utilizado como estimulante para a expressão das crianças.

As observações, que possibilitam o acesso direto e amplo à informação desejada, foram realizadas com o intuito de responder ao questionamento que surgiu como complemento da questão central dessa pesquisa, de como as concepções infantis se apresentam no cotidiano escolar.

A técnica da observação proporciona ainda um contato pessoal e estreito com o objeto de estudo. Em se tratando da pesquisa com crianças, ela se torna fundamental, pois permite ao pesquisador envolver-se no ambiente das crianças e,

com isso, poder “ouvir os ditos e os não ditos; escutar os silêncios.” (SILVA; BARBOSA; KRAMER, 2008, p. 84).

Graue e Walsh (2003, p.131) enfatizam a importância do planejamento nesse momento da pesquisa, além da disciplina nos registros e o olhar mais cuidadoso para as crianças no que geralmente não daríamos importância, o que chamam de “particularidades concretas”,

São estas particularidades concretas que as pessoas não notam ou a que não dão importância. As particularidades concretas são a única maneira de dar significado ao que as crianças estão a construir nas suas ações diárias no contexto, ou seja, ações situadas num ambiente cultural e nos estados intencionalmente interactivos dos participantes.

É fundamental ressaltar o fato de que houve uma dificuldade inicial para estabelecer o papel de investigadora, visto que já existia uma relação anterior com as crianças, já as conhecia, havia afetividade entre as partes envolvidas. Essa relação decorre do fato de que atuo nesta mesma escola como professora da turma de infantil IV e, portanto, o aluno com deficiência em questão e algumas das outras crianças que agora estudam na sala investigada haviam sido meus alunos no ano letivo de 2013.

Neste caso, a dificuldade esteve sobre o fato de tentar manter-se neutra nos ambientes. Em contraponto a este fato, também causou uma facilidade justamente por não precisar estabelecer uma relação de confiança entre as crianças e a pesquisadora, pois esta já existia, de certa forma.

Para ajudar a minimizar a percepção das crianças sobre a presença da pesquisadora, seguimos a orientação para a utilização da “estratégia reactiva” de Corsaro (1985 *apud* Graue; Walsh, 2003, p.176). Essa estratégia é utilizada quando o pesquisador deseja estabelecer no ambiente um papel diferente do dos outros adultos. “Corsaro (1985) reparou que os adultos com autoridade normalmente agem primeiro e as crianças reagem”, para seguir essa estratégia o investigador só irá reagir quando as crianças o procurarem, não podendo intervir de forma alguma ou falar se não for interpelado por alguma criança. Dessa forma, as crianças podem distinguir como diferente o papel do investigador e, com isso, não se preocupar com sua presença, tornando suas ações mais livres e reais.

As observações foram registradas detalhadamente em um diário de campo para posteriormente serem analisadas.

### 3.1 Os critérios para a escolha do lócus e sujeitos

A seleção para a escolha da escola na qual o estudo foi realizado obedeceu aos seguintes requisitos: ser escola de educação infantil na modalidade de sistema de ensino regular público de Fortaleza e ter criança(s) com deficiência(s) regularmente matriculado(s) e frequentando uma sala de aula regular.

Os critérios estabelecidos para o estudo de caso conduziram a seleção de uma escola municipal que possui um histórico de matricular crianças com deficiência.

A referida escola atua nas modalidades de ensino infantil e fundamental. A turma na qual o estudo foi aplicado é uma sala de Infantil V que possui uma criança com TEA, devidamente matriculada e frequentando.

É necessário ressaltar que a escola mencionada trata-se da instituição na qual atuo como docente, contudo em uma sala de infantil IV. Esse fato foi motivo de dúvidas antes do início da pesquisa, no entanto, devido a proximidade com os sujeitos<sup>12</sup> da pesquisa e do próprio ambiente decidimos pela escolha desta instituição.

Para a escolha dos sujeitos que participariam das entrevistas, definimos quatro crianças, sendo que duas destas, durante as observações, demonstrassem interagir com a criança com TEA e as outras duas que não interagissem ou interagissem com menos frequência. Para tanto, realizamos observações iniciais com um foco sobre as interações entre as crianças. Foram realizadas oito sessões de observações com duração de 4 horas (7 às 11), no horário das aulas.

Para garantir o anonimato das crianças utilizaremos, na análise dos dados, nomes de personagens de histórias infantis que as crianças tiveram contato na sala pesquisada.

Desta forma, Heitor é a criança com TEA, Cícero e Prático são os dois meninos sem deficiência escolhidos e, Cinderela e Jasmine são as duas meninas sem deficiência escolhidas para a investigação. Cícero e Prático são as duas

---

<sup>12</sup> O aluno com TEA mencionado na pesquisa estudou na sala de infantil IV no ano de 2013, na qual atuo como professora, assim também como algumas das crianças que estudam na sala a qual foi escolhida para o estudo. Portanto, não existiram grandes estranhamentos por essa criança pela presença de mais um adulto em sua rotina, fato que talvez causasse algum tipo de estresse devido às especificidades do TEA.

crianças que demonstraram interagir menos com a criança com TEA, enquanto Cinderela e Jasmine apresentaram um maior entrosamento.

### **3.2 Diagnóstico da instituição**

A escola, na qual a pesquisa foi realizada, é uma instituição pública localizada no município de Fortaleza pertencente ao Distrito de Educação V<sup>13</sup>. Trata-se de uma escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental. O espaço é, relativamente, pequeno, existem apenas oito salas de aula, cinco referentes à educação infantil, das quais duas são de infantil IV, três de infantil V e três turmas de 1º ano do Ensino Fundamental I.

A escola foi fundada em fevereiro de 2005, funciona em um prédio alugado pela prefeitura de Fortaleza. O nome da escola foi escolhido pela comunidade, em uma votação, marcando já desde o seu início uma história de participação com comunidade.

A instituição está localizada na periferia da cidade e é um expoente no bairro, visto que as alternativas para a educação das crianças pequenas são poucas. O bairro está entre os mais violentos da cidade, de acordo com índices da Secretária de Segurança Pública<sup>14</sup>, e é nesse contexto socioeconômico que a escola procura desenvolver um trabalho educacional significativo com as crianças das proximidades.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola traz referência a uma gestão democrática e participativa que procura dar voz e espaço à comunidade já tão carente de diversos recursos e serviços básicos. Embora tenha poucos anos de fundação, a escola já possui um histórico de inclusão de alunos com deficiências distintas, como por exemplo, autismo, paralisia cerebral (deficiência física), Síndrome de Down (deficiência intelectual), entre outras. A instituição é regularmente procurada por várias famílias que desejam matricular seus filhos com

---

<sup>13</sup> Desde 1997, o município de Fortaleza está distribuído geograficamente em regiões, ao todo são 6 (seis). A partir de 2014 a nomenclatura dessas divisões passou a ser Distritos de Educação.

<sup>14</sup> Dados divulgados pelo jornal G1.com/Ceará, encontrado no site: <http://g1.globo.com/ceara/noticia/2013/11/20-bairros-de-fortaleza-concentraram-4825-dos-homicidios-em-2012.html>.



deficiência, no entanto, devido a seu pequeno número de salas, poucas são as que conseguem<sup>15</sup>.

A instituição possui em seu PPP uma filosofia de ter “uma pedagogia transformadora e libertadora e acredita basear-se numa teoria sociointeracionista”<sup>16</sup>, pautando-se na mediação entre todos os envolvidos para construir saberes.

Além das 8 salas de aula, a instituição possui uma secretaria, uma sala dos professores, uma sala da direção, banheiros infantis, uma cozinha e um pátio descoberto, onde há um pequeno jardim e um parque (casinha de madeira com escorregador e balanços) no qual todas as turmas se revezam para brincar.

A sala de aula que atendeu aos critérios definidos para a realização da pesquisa foi uma sala de Infantil V, turma A que possui 18 alunos, dos quais um possui TEA.

A professora regente da sala é docente na educação infantil desde 2012, possui graduação em Pedagogia, especialização em Psicopedagogia e cursa mestrado em educação.

### **3.3 Etapas da investigação**

A pesquisa de campo foi realizada nos meses de setembro a novembro de 2014, em dias não consecutivos. Vale ressaltar que esse percurso deu-se após a autorização solicitada junto ao órgão responsável pela educação em Fortaleza<sup>17</sup>.

Antes de iniciarmos a pesquisa, o projeto de estudo foi apresentado à direção da escola, assim como à professora regente da sala. Nesse momento, foram apresentados os nossos objetivos com o estudo e de qual forma utilizaríamos a metodologia e diante disso, a indagação sobre a disponibilidade da participação. Ambas concordaram para que prosseguíssemos em nossa pesquisa. Também definimos os dias para a realização das observações.

As etapas da investigação tiveram início com as observações da turma do Infantil V. As primeiras observações ocorreram nos dias 22 e 23 de setembro e

---

<sup>15</sup> O número máximo de alunos com deficiência matriculados em sala de aula regular permitidos pela Secretaria Municipal de Educação é de 2 (dois) alunos por turma. A cada aluno com deficiência matriculado a turma é reduzida de 2 (dois) outros alunos sem deficiência.

<sup>18</sup> Citação do PPP da escola (2009). O documento encontra-se na sala da coordenação pedagógica da escola.

<sup>17</sup> Autorização solicitada à SME (Secretaria Municipal de Educação)/ CGP (Coordenadoria de Gestão de Pessoas sob o número de protocolo P309018/2014.

serviram para ter as primeiras impressões sobre as atitudes das crianças sem deficiência em relação à criança com TEA. Também nos permitiu conhecer a dinâmica da sala e dos outros espaços aos quais as crianças tinham acesso.

Foram realizadas seis sessões de observação, com duração de quatro horas cada. A partir dessas observações, pudemos perceber as crianças que mais e menos interagem com a criança com TEA. Nesse ponto escolhemos quatro crianças para a aplicação do estudo. Procuramos nessa escolha manter uma equivalência entre os gêneros buscando assim, romper com qualquer possibilidade de supremacia de opiniões masculinas ou femininas, visto que sabemos que nas diversas comunidades, ainda percebemos de forma marcante distintos papéis relacionados aos gêneros. Devido a isso, escolhemos duas meninas e dois meninos.

O primeiro momento da entrevista foi realizado individualmente e explicado a eles o objetivo da conversa e se gostariam de participar da pesquisa, deixando bem claro que poderiam não querer participar ou poderiam sair, caso decidissem. Dessa forma, já evidenciando seu protagonismo desde o primeiro momento.

Após as crianças confirmarem suas presenças e interesse em participar, apresentamos a eles um termo de consentimento para que assinassem. Temos consciência de que esse termo não possui nenhum valor legal, contudo, pretendemos com isso, deixar claro nosso posicionamento quanto à importância da opinião dessas crianças, além de que acreditamos que essa atitude os faz sentir partícipes, conferindo-lhes a devida valorização. Também foi solicitada a presença dos pais dessas crianças à escola, para as devidas explicações quanto ao conteúdo da pesquisa, e para a assinatura do termo de consentimento. Todos compareceram e não apresentaram resistência à participação de seus filhos.

Foram programadas duas entrevistas, uma individual e a outra coletiva. A primeira entrevista individual teve o objetivo de perceber suas impressões sobre o assunto. Seguimos o roteiro de entrevista previamente estabelecido<sup>18</sup>. Os outros momentos de conversa aconteceram em grupo, conforme já mencionamos, seguindo o roteiro estabelecido<sup>19</sup>, o qual foi elaborado com o intuito de apreendermos as concepções dessas crianças sobre o assunto discutido.

---

<sup>18</sup> Roteiro da entrevista individual – Apêndice C.

<sup>19</sup> Roteiro de entrevista coletiva – Apêndice D.

Essas entrevistas aconteceram em momentos planejados pela pesquisadora e autorizados pela professora regente da sala, pois as crianças precisariam se ausentar da sala. Esses momentos se deram na sala dos professores, devido ao fato de ser o único espaço da escola adequado para tal atividade, visto que é uma sala onde não haveria interrupções por parte das outras crianças, também por ser um ambiente mais silencioso e sem estímulos externos.

Após as conversas, foram realizadas também os instrumentos de desenho comentado, no qual foi solicitado às crianças que fizessem um desenho sobre alguma brincadeira que já tivessem realizado com a criança com TEA. Após todos realizarem seus desenhos, houve uma roda de conversa, na qual todos comentaram sobre o quê seus desenhos significavam.

Ainda realizamos um segundo desenho, seguido por roda de conversa, para ouvir os comentários sobre cada desenho. Nesse outro momento, as crianças foram estimuladas a desenhar uma sala de aula que considerassem boa de estudar e a sua própria sala de aula. Após desenharem, cada criança apresentou o seu desenho e foram realizadas perguntas, a partir do que iam falando com o intuito de chegar a maior quantidade de informações sobre o estudo.

Figura 1: Crianças desenhando após a entrevista coletiva



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Após a conclusão do trabalho de campo, as entrevistas foram transcritas e os dados coletados a partir das entrevistas, observações e desenhos comentados foram analisados com base na fundamentação teórica e outros estudos.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

Nesse capítulo, vamos nos deter em descrever e analisar os dados obtidos nesta investigação, a partir das entrevistas, observações e desenhos comentados produzidos com e pelas crianças, a fim de verificar como aquelas sem deficiências percebem a inclusão de crianças com deficiência.

É válido lembrar que os nomes utilizados são fictícios para garantir o anonimato das crianças. Desta forma, utilizaremos nomes de personagens de histórias infantis assim definidos: a criança com TEA será chamado de Heitor, enquanto os dois meninos escolhidos serão descritos como Prático e Cícero e as duas meninas escolhidas serão nomeadas por Jasmine e Cinderela.

Ressaltamos não haver etapas mais ou menos importantes na realização deste estudo, assim como indicam Bogdan e Biklen (1994) ao esclarecer que uma característica importante da investigação qualitativa é a ênfase no processo de pesquisa e de conhecimento com relação aos resultados ou produtos. Esse aspecto nos remete à incidência desse tipo de pesquisa na área da educação, a qual nos permite conhecer e compreender atributos tão específicos do contexto dos ambientes escolares.

Esses autores descrevem esse momento da pesquisa como uma etapa fecunda e que requer criatividade do pesquisador para estabelecer conexões entre as ideias buscando, dessa forma, meios para obter respostas às questões que o move. Trata-se de um processo de organização dos dados coletados, buscando estabelecer coesão de ideias, distinguir os significados que os sujeitos demonstraram de forma singular e dinâmica. (BOGDAN; BILEN, 1994).

Esses autores, ainda destacam a interpretação científica como sendo uma atividade imbuída de sentidos construídos por meio de inúmeras interações com os sujeitos e com os interlocutores teóricos. Diante disso, procuramos definir categorias, com o intuito de melhor organizar nossa percepção sobre as observações. As categorias buscam, na pesquisa qualitativa conduzir um diálogo entre as teorias existentes e os dados coletados e analisados. (BOGDAN; BILEN, 1994).

Ludke e André (1996) orientam verificar temas, observações e comentários que sejam recorrentes em diferentes momentos, visto que, esses

aspectos mais regulares podem, certamente, ser a base para o primeiro agrupamentos de dados, formando assim uma categoria.

Ainda esses autores chamam a atenção para o cuidado de que não se devem desprezar dados que inicialmente tem uma pouca frequência, pois segundo os mesmos “certas informações e observações, aparentemente isoladas e discrepantes, podem vir a se constituir importantes elementos na elucidação de questões [...]”. (LUDKE; ANDRÉ, 1996, p.42).

Realizadas essas considerações, elencamos as seguintes categorias: acolhimento/cuidado, indiferença/conflitos e percepção das diferenças. Essas categorias foram eleitas por aparecem com maior frequência nas situações observadas e durante as entrevistas.

#### **4.1 O acolhimento/cuidado durante as observações**

É importante ressaltar que na análise dessa categoria, apreciaremos algumas situações nas quais outras crianças da escola também se envolveram no enredo, visto que o ambiente escolar em sua dinamicidade oferece espaços comuns a todos, nos quais Heitor costuma circular. Esclarecemos que em algumas situações outros sujeitos, não os partícipes da pesquisa, também serão citados apenas para situar o leitor sobre o contexto no qual ocorreram as situações. Além disso, acreditamos que a escola, como um todo contribui, para a efetivação das relações, desta forma, o modo como crianças maiores se relacionam podem influenciar na maneira como as crianças menores também decidem estabelecer as relações entre si.

Fomos informados pela professora que Heitor falta bastante. Nos dias em que está presente costuma oscilar o comportamento, às vezes resiste em ficar em sala, outras vezes, mostra-se receptivo às atividades desenvolvidas e permanece tranquilamente.

Nos momentos em que ele resiste em entrar na sala ou até mesmo na escola, as ações das crianças pesquisadas variam, algumas se preocupam, vão até ele e o chamam para entrar, ou quando o encontram ainda no portão da escola dirigem-se até a professora para avisá-la, enquanto outras simplesmente o ignoram. E nos momentos em que ele entra e demonstra-se disposto, as crianças também apresentaram atitudes diversificadas, enquanto umas o incluem chamando para

participar de alguma brincadeira ou para sentar-se próximo, outras não esboçam nenhum interesse em manter contato. Geralmente, as meninas demonstraram-se mais cuidadosas.

Em nossas observações pudemos perceber essas situações, como relatamos em diário de campo:

Hoje Heitor chegou e entrou logo na sala, deixou sua mochila no chão e sentou em uma cadeira. Logo se interessou por uma atividade de outra turma que ocorria no pátio (...) na qual ficou a participar (...) Nesse tempo, **algumas crianças da sua sala vieram lhe chamar** e ele não deu atenção. (...) Quando o judô terminou ele encaminhou-se para a sala. (...) As crianças estavam com brinquedos diversos e ele interessou por uns animais que alguns brincavam, sentou-se próximo a eles e passou a brincar. **As crianças não se opuseram a chegada dele.** (...) (Diário de campo, 23/09/2014) (grifo nosso) (ver figura 2);

Às sextas-feiras todas as crianças da escola participam de um momento coletivo chamado “acolhida” no qual cantam músicas, contam histórias ou apresentam dramatizações. (...) Nesses dias, Heitor geralmente fica agitado, (...) Neste dia, os alunos de outra sala estão dramatizando uma história e Heitor mostra interesse em querer participar, ele entra no meio dos alunos no momento da dramatização e começa a “fazer de conta” que está participando. **Uns param um pouco, os outros não dão importância e continuam. As crianças que estão assistindo riem um pouco** (...) ao final todas aplaudem. (Diário de campo, 03/10/2014) (grifo nosso);

Neste mesmo dia, Heitor permanece agitado, entra e sai da sala várias vezes, **todas as vezes, alguma das crianças sai em sua procura,** (...) alguns por conta própria, outros a pedido da professora. (Diário de campo, 03/10/2014) (grifo nosso);

Heitor chega atrasado e todos já estão na sala, estão em um momento de brincadeira livre com diferentes brinquedos. Heitor não quer entrar, sua mãe está com ele, **Cinderela se levanta e vai chama-lo na porta.** A professora também o chama. (...) Depois de muito insistirem, ele entra, pega um carrinho e fica brincando. (...) (Diário de campo, 06/10/2014) (grifo nosso).

Figura 2: Brincadeira em sala de aula descrita na primeira situação



Fonte: registro fotográfico da pesquisadora.

Esses são alguns exemplos de situações observadas e registradas em diário de campo que apresentam repetidas atitudes de acolhimento e cuidado das crianças sem deficiência em relação a Heitor. Na maioria das vezes, elas o procuram para chamá-lo para as atividades em sala ou fora dela, assim como para as brincadeiras. Essa característica também foi apresentada na pesquisa de Araújo (2010, p. 129) na qual verificou “[...] a existência de atitudes de aceitação, atenção, crédito ou amparo das crianças com deficiências por parte das crianças sem deficiências”. A pesquisadora percebeu esse tipo de atitudes nas brincadeiras, nas atividades pedagógicas e na manutenção do vínculo entre elas, mesmo fora da escola.

O’Brien e O’Brien (1999, p. 49) também relatam ter observado em suas pesquisas que “embora alguns alunos sejam indiferentes e poucos se manifestem sobre a preferência de ter colegas com deficiências importantes, muitos relatam gostar de conhecer, fazer coisas em companhias destes e ajudar esses alunos mais prejudicados.”

Assim como nas pesquisas (ARAÚJO, 2010 e O’BRIEN; O’BRIEN, 1999), podemos confirmar o comportamento de aceitação e acolhida, de um modo geral, das crianças sem deficiência em relação àquelas com deficiência. Isto foi constatado não apenas nos grupos de sujeitos deste estudo, mas com outras crianças de idades diferentes de Heitor. Acreditamos que isso se deve a uma série de fatores: o fato de acontecerem na escola momentos de reflexão sobre o tema “diferenças”; em outras salas também estão matriculadas crianças com deficiência, com as quais todos convivem e, provavelmente, tem com estas atitudes semelhantes à oferecida ao grupo em questão; os exemplos que as crianças observam nos adultos, no caso, suas professoras que demonstram ações de respeito e aceitação para com estas crianças.

Consideramos que tais fatores constituem atitudes positivas e que as mesmas influenciam na aceitação das diferenças que se apresentam desde cedo para as crianças na educação infantil. Percebemos que a possibilidade de conviver com as diferenças vêm contribuindo para a construção de atitudes positivas perante os outros.

Sabemos, desde Vygotsky (2001), que as crianças aprendem em contextos sociais e que o processo educativo que parte das próprias experiências dos sujeitos tem maior sentido para a criança. Isso evidencia a questão da

importância da diversidade nos contextos de educação infantil. Além disso, a promoção de boas experiências de interação remete para o fato da criação de inúmeras possibilidades de reflexão que resultem na apropriação de formas de pensar e agir a respeito das diferenças.

## 4.2 Indiferença/conflitos entre as crianças

Os momentos que percebemos atitudes que demonstram que as crianças se mostram indiferentes às atitudes de Heitor foram, principalmente, quando desenvolviam alguma atividade em sala de aula. Nesses momentos a atenção de Heitor logo se desvia e ele busca outras atividades para realizar.

Geralmente, são realizadas atividades de leitura ou escrita, nas quais a professora explica utilizando a lousa ou outro material. Durante as observações, nos dias em que Heitor estava presente, por muitas vezes ele saía da sala, fato que inicialmente, era ignorado por todos, inclusive pela professora. Após alguns minutos, geralmente, ou a professora ou um aluno saía a sua procura, algumas vezes, ele voltava e era direcionado para alguma atividade que tivesse mais interesse, outros dias permanecia fora da sala até o horário de ir para casa.

Um desses momentos pode ser compreendido com os relatos realizado em diário de campo:

Hoje Heitor chegou e todos já estavam em sala. Entrou, sentou em uma cadeira que ele mesmo escolheu e colocou sua mochila e lancheira no chão. Não é feita nenhuma menção à sua chegada. Nenhuma criança se dirige a ele ou lhe cumprimenta [...]. (Diário de campo, 29/09/2014).

[...] A professora orienta a todos que peguem seus materiais para a realização da atividade dirigida. [...] A professora entrega o material de Heitor e ele começa a manuseá-lo, enquanto ela continua com as orientações. Logo, Heitor se desconcentra desta atividade e sai da sala, todos permanecem concentrados em suas tarefas e, desta vez, ninguém sai em sua procura. [...] Heitor entra e sai da sala algumas vezes e ninguém o interpela. (Diário de campo, 30/09/2014).

Também ocorreram durante as observações, algumas situações de conflitos, as quais são ocasionadas, geralmente, pelo mesmo interesse de duas crianças ou mais por algum material/brinquedo, ou quando Heitor é favorecido por alguma atitude da professora e as outras crianças percebem. Como por exemplo, algumas vezes lhe foi permitido permanecer por mais de uma vez em algum brinquedo, enquanto os outros só podem uma única vez, ou quando lhes foi



solicitado manter-se em fila e ele ignorou e não foi repreendido. Todas essas ações são questionadas pelas outras crianças, que perguntam o porquê de Heitor poder realizar tais “infrações” e os outros não.

Levamos a reflexão para o fato de que tais conflitos poderiam acontecer com qualquer criança se esta recebesse ações de “certo privilégio”. O que nos leva a compreender que os conflitos percebidos não estão diretamente ligados à deficiência, mas às atitudes diferenciadas do adulto. Araújo (2010, p.133) obteve resultado similar em sua pesquisa, na qual observou que as crianças haviam apreendido noções de igualdade e regras de convivência que as faziam também perceber diferentes tratamentos. A autora destaca que “não era a deficiência em si a promotora das desavenças, mas a quebra do acordo implícito de convivência ao desacatar regras tidas como “certas” e justas por todo aquele que desobedecesse [...]”.

Vale ressaltar que o fato de as crianças questionarem alguma dessas ações, ratifica nossa visão sobre a capacidade que as crianças possuem em perceber fatos, e serem capazes tanto de falar sobre esses fatos como de levantar questionamentos sobre por que ocorrem, como retrata também em sua pesquisa Cruz (2008, p. 303), ao evidenciar a “competência delas (as crianças) para opinar sobre diferentes aspectos de sua realidade (...) mostram que elas estão atentas e se apropriam, à sua maneira, das informações e sentimentos que circulam no seu meio”.

### **4.3 A percepção sobre as diferenças: o que dizem as crianças**

Aconteceram, durante a pesquisa, dois momentos de entrevistas: a primeira individual, para que apreendêssemos as impressões de cada criança a cerca do colega com deficiência, sem que fosse influenciada pela opinião dos demais; enquanto que a segunda fora coletiva no intuito de que as crianças sentissem-se mais a vontade, se ajudassem nas respostas e se vigiassem nas possíveis mentiras, como orientam Graue e Walsh (2003).

Na primeira entrevista buscamos compreender as percepções das crianças sobre Heitor. Para tanto aplicamos uma entrevista semiestruturada composta de cinco perguntas que falavam diretamente sobre o colega com deficiência. Nas respostas podemos perceber que as crianças expressam

afetividade e afinidades que independem das diferenças, mas são estabelecidas por questões próprias da infância. As crianças ressaltaram, em suas respostas, aspectos ligados às brincadeiras, que é uma característica marcante nesta faixa etária:

- O Heitor me deu um abraço! Eu brinco com ele no parquinho. (...) Eu não deixo ninguém bater nele! (CINDERELA).
- Ele corre atrás de nós e nós corre atrás dele. Eu não gosto quando ele grita (...) ele só faz isso quando tá com raiva (sic) (JASMINE).
- Ele é legal! Ele jogava futebol comigo. Eu acho todo mundo legal (CÍCERO).
- Brinco com ele de bola, mas ele prefere brincar no parquinho. (...) às vezes ele grita (PRÁTICO).

Tendo consciência e reconhecimento da brincadeira infantil como a mais autêntica atividade na vida e no desenvolvimento da criança, como uma atividade natural e espontânea, podemos compreender os motivos pelos quais esses momentos foram inicialmente comentados pelas crianças. Visto que a brincadeira é uma atividade na qual ela age de forma livre, expressa sentimentos, cria, explora suas afinidades entre outros aspectos relevantes.

Podemos perceber, portanto, que a criança, em seu momento de maior liberdade, não utiliza de convenções ou preconceitos, mas constrói suas relações e interage, tendo somente como elo propulsor seus próprios interesses e afinidades. (PIAGET, 1975; VIGOTSKI, 1998; WINNICOTT, 1975).

Mesmo considerando a questão da afetuosidade das crianças sem deficiência em relação a Heitor, podemos perceber que algumas atitudes observadas nele, ainda causam algum receio, como o fato dele gritar, relatado por Jasmine e Prático. Essas falas apontam para o fato de que as crianças percebem atitudes impetuosas, tomadas por Heitor, que destoam dos combinados estabelecidos por todos em sala, e que reprovam tais práticas, ao que nos parece.

Além das perguntas, foi solicitado a elas que realizassem um desenho de algum momento que já tivessem compartilhado com Heitor.

Os desenhos abaixo foram produzidos pelas crianças nessa etapa. Todos representam situações de brincadeiras, o que reafirma as teorias que compreenderam que a brincadeira é a atividade principal da criança, algo que de imediato ela se reporta.

Andrade (2007) e Martins C (2000) também citam a brincadeira como elemento fundamental e que esta atividade é a característica principal dessa etapa da vida.

Winnicott (1975, p. 79) ressalta também esse fator ao destacar que “é no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou adulto desfrutem de sua liberdade de criação”.

Podemos observar, então, nessas representações que apesar do desconforto que as crianças expressam sobre os momentos em que Heitor grita, este fato, não interfere negativamente nos momentos de brincadeira ou em suas representações sobre tais momentos.

Figura 3: Desenho realizado por Cícero sobre momento compartilhado com Heitor



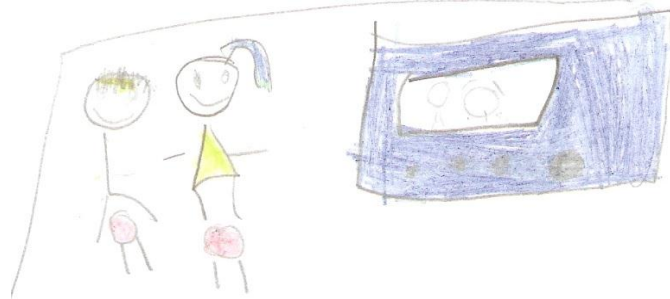
Fonte: registro da pesquisadora.

Figura 4: Desenho realizado por Cinderela sobre momento compartilhado com Heitor



Fonte: registro da pesquisadora.

Figura 5: Desenho realizado por Jasmine sobre momento compartilhado com Heitor.



Fonte: registro da pesquisadora.

Figura 6: Desenho realizado por Prático sobre momento compartilhado com Heitor.



Fonte: registro da pesquisadora.

Três das quatro crianças desenharam brincadeiras com bola evidenciando ser uma atividade na qual a participação de Heitor é marcante. Apenas Cinderela desenhou uma brincadeira no parquinho. Outro fator que podemos perceber é que duas das quatro crianças evidenciaram em seus desenhos aspectos físicos representando Heitor como uma criança maior que eles, fato que corresponde à realidade. Sendo essa característica percebida por essas crianças.

Com o intuito de aprofundar ainda mais algumas questões realizamos uma segunda entrevista semiestrutura, agora coletiva, composta por oito perguntas que direcionavam as crianças a refletirem especificamente sobre possíveis diferenças existentes entre elas e a criança com deficiência. Na segunda entrevista não citamos o nome de Heitor para observar se as próprias crianças o citariam.

Neste momento da pesquisa as crianças quiseram relatar mais uma vez brincadeiras e eventos que aconteceram no decorrer do ano, citando algumas brincadeiras das quais compartilharam. Também citaram aspectos físicos e algumas atitudes de Heitor, tais como: “ele é gordim!” (*sic*) (JASMINE) ou “ele dormiu na sala” (CÍCERO).

Sobre as afinidades estabelecidas nos chamou bastante atenção o fato de Cinderela demonstrar bastante carinho por Heitor, o que foi confirmado, através da fala das outras crianças, como quando Jasmine afirmou que “ela adora ele!”, referindo-se à relação de Cinderela com Heitor, demonstrando que suas atitudes de afeição são percebidas pelas outras crianças. Cinderela relatou durante a entrevista coletiva que certa vez Heitor sentou-se próximo a elas e “deitou a cabeça no nosso colo e a gente ficou alisando o cabelo dele [...] ele é bem fofinho” (*sic*) (CINDERELA, TRECHO DA ENTREVISTA COLETIVA REALIZADA EM 21/10/2014)

A maioria das crianças, umas mais que outras, mostram algum tipo de afeição por Heitor. Strully e Strully (1999) descrevem que a amizade entre crianças com e sem deficiência pode ajudar no desenvolvimento de ambas e o valor dessa amizade contribui para que as pessoas cresçam e tenham uma visão das pessoas com deficiência sem preconceitos além do prazer que uma amizade verdadeira pode lhes causar e como isso está intimamente atrelado à educação de qualidade. Sobre isso, os pesquisadores citados afirmam que “na verdade, é impossível ter uma educação de qualidade sem ter amizades, e as amizades seguem um longo caminho até garantir uma educação de qualidade”. (STRULLY; STRULLY, 1999, p. 183).

Essas constatações também vão ao encontro do que Almeida (2009) detectou em sua pesquisa com crianças, verificando em diversos momentos, nas turmas observadas, a presença de atitudes solidárias nas relações com seus pares. Constatamos, com isso, que o convívio com as diferenças proporciona para as crianças oportunidades de desenvolver posturas éticas em relação aos indivíduos que sejam considerados “fora dos padrões” colaborando na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Ainda com base nos instrumentos utilizados, verificamos que a percepção das crianças sobre as diferenças, com foco em Heitor, é relatada pelos mesmos em diferentes momentos.

Eles percebem algumas características que são marcantes e que se mostraram ser perceptível a todos. Ao serem questionados se há alguma criança na sala que precisa de ajuda e se já o ajudaram relataram:

- Ele não gosta de fazer a tarefa! Ele só quer brincar! [...] Às vezes eu quero brincar com ele e ele nem quer. (CINDERELA).
- Uma vez ele dormiu na sala [...]. (CÍCERO).
- Foi! Eu passei a mão no cabelo dele pra ele acordar. (CINDERELA).
- Ele quer brincar de bola, eu brinco com ele. (CÍCERO).
- É, ele gosta do parquinho. Mas a tia não deixa, aí ele grita. (JASMINE).
- Ele não gosta de fazer a tarefa! Ele só quer sair. (CINDERELA).
- É! [...] (TODOS).
- Ele não fala! (PRÁTICO).
- Fala sim! No dia da acolhida ele pegou o microfone e cantou. (CINDERELA).
- [...]
- Quando a tia mandou fazer fila, ele só quer ficar na frente. Ela manda ele ir pra trás e ele nem vai. [...] Uma vez ele bateu na tia. (JASMINE). (TRECHO DA ENTREVISTA COLETIVA REALIZADA EM 21/10/2014).

Quatro aspectos se tornaram marcantes e foram percebidos e relatados pelas crianças, o de Heitor não participar/realizar algumas atividades junto com eles; as “infrações” sobre os combinados de sala, ao gritar ou bater; o fato dele dormir na sala; e a sua preferência pelas brincadeiras. O que nos leva a refletir que são questões específicas e passíveis a todas as crianças, não determinadas por sua deficiência.

Similar a estas constatações Araújo (2010, p.135-136), em sua pesquisa sobre a concepção de crianças de 2º a 5º anos sobre as diferenças, observou que as mesmas fizeram “referência acerca de dificuldades específicas das crianças, em vez de uma referência ampla ou geral sobre a deficiência. Elas fizeram menção às dificuldades da fala, locomoção e raciocínio, [...]”. Ou seja, o que chama a atenção das crianças não é a deficiência por si só, mas algumas inaptidões que algumas crianças possam apresentar por causa de sua condição, e que podem estar presentes em qualquer criança, com ou sem deficiência.

Mesmo com a percepção de que Heitor age de forma diferente em alguns momentos e, umas vezes é repreendido, outras não, as crianças demonstraram compreender que “ele é diferente” (JASMINE), “ele tem uma deficiência” (PRÁTICO). Esta constatação talvez se dê aos momentos realizados em sala de aula e fora dela, nos quais acontecem reflexões e conscientizações acerca das diferenças, nesses momentos promovidos pela gestão e professores acontecem leituras de história

reflexivas, dinâmicas nas quais as crianças vivenciam dificuldades, músicas que englobem a temática, dramatizações, etc.

Duas das quatro crianças já haviam estudado com Heitor em 2013 no Infantil III, e acreditamos que isto influenciou o fato de não demonstrarem nenhum tipo de aversão a essas atitudes, mesmo quando acontecem de forma súbita, eles mesmos buscaram justificar como demonstrou Cinderela ao afirmar “É só quando a tia briga com ele!”, referindo-se ao fato de Heitor gritar em alguns momentos.

Em nossas observações, quando esses fatos ocorreram, as crianças percebem no momento, isto demonstra certo incômodo, mas quase que de imediato retomam suas atividades sem tratar com grande ênfase o acontecimento, não se mostram chocadas. Geralmente, alguma criança tenta acalmá-lo. São crianças que já conversaram sobre essas diferenças, com seus professores e colegas em atividades promovidas pela escola, já possuem uma compreensão sobre o assunto, e isso não parece lhes incomodar. Apenas uma das crianças, Prático, não se mostrou empolgado em contar momentos seus com o Heitor. Atendo-se a dar respostas curtas. Durante nossas observações essa criança foi a que menos interagiu com Heitor. Esse aluno é novato na escola, ou seja, não conhecia Heitor do ano anterior, o que pode justificar seu pouco interesse em interagir com ele, ou pode ser o simples fato de afinidades que as próprias crianças definem entre si, com umas sim, com outras não.

Outro aspecto que pudemos perceber é que mesmo quando foi relatada uma diferença percebida em Heitor (que ele não gosta de fazer a tarefa), outra criança foi capaz de observar que outro colega também possuía aquela característica, que não era apenas dele, o que nos leva a refletir que as crianças já possuem a capacidade de compreender que as diferenças fazem parte de todos no grupo, não estão diretamente ligadas à deficiência. Uns gostam de umas coisas e outros de outras, e isso é visto como natural.

Portanto, nessa pesquisa pudemos constatar as opiniões expressas pelas crianças investigadas, de que as crianças são diferentes, que alguns fazem certas coisas e outros não, que agem de formas diferentes, alguns possuem mais dificuldades em realizar tarefas do que outros, nem todos respeitam os combinados e isso não é adequado, que agem dessa forma em reflexo a alguma atitude tomada por terceiros.

Percebemos que as concepções que essas crianças estão constituindo são influenciadas pelo grupo ao qual pertencem, por suas relações, por suas afetividades e também pelas interações/intervenções dos adultos que participam desse processo. As crianças mostraram-se capazes de emitir opinião sobre a inclusão de crianças com deficiência e que suas opiniões são, de certa forma, um reflexo do meio em que vivem e das interações que estabelecem.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O amor não conhece a 'deficiência - se conhecesse, fico imaginando, se poderíamos amar alguém. (Strully, J. e Strully, C.)

A educação infantil como direito social é uma realidade recente no contexto educacional brasileiro, mas que vem conquistando aos poucos seu espaço e sua identidade, ao ser reconhecida como fundamental na busca do pleno desenvolvimento do cidadão.

A concepção de criança enquanto sujeito de direitos acompanha essa evolução. Ideias que reafirmam a visão de criança como pessoa completa, competente, curiosa e criativa e que tem direito a serem ouvidas e atendidas em suas necessidades específicas vêm permeando os ambientes acadêmicos e ganhando notoriedade na sociedade. (CRUZ, 2008).

Em outra vertente, simultaneamente complexa, podemos analisar a história das últimas quatro décadas no Brasil e perceber também avanços existentes, quando se trata da inclusão de crianças com deficiência, que podem ser verificados em dados oficiais e na legislação vigente que busca garantir, de fato, os direitos de todos à educação. No entanto, ainda se faz necessário refletir sobre algumas nuances nesse novo contexto.

É, portanto, no ponto de encontro dessas duas temáticas que desenvolvemos essa pesquisa que teve como objetivo principal investigar a concepção das crianças sem deficiência quanto a inclusão de crianças com deficiências em uma sala regular de educação infantil em uma escola municipal de Fortaleza-Ce.

Segundo Bruno (2006), a educação infantil enfrenta atualmente, um grande desafio, que é incluir alunos com deficiências nas creches e pré-escolas. Essa nova realidade, vivenciada por toda a comunidade escolar só tem a contribuir com o processo de desenvolvimento integral da criança a qual a Educação Infantil se propõe.

Nessa etapa em que as crianças se desenvolvem de maneira mais ampla e através, principalmente, de interações, relações e práticas cotidianas, como as brincadeiras, é que se constituirão conceitos relevantes nos âmbitos éticos, estéticos, linguísticos, motores e, sobretudo, afetivo. Nas interações com seus

pares, a criança irá perceber as diferenças pertinentes a todos e poderá, dessa forma, construir, desde já, valores necessários a um cidadão consciente e participativo – o respeito às diferenças.

Estas relações tornam-se muito importantes para o desenvolvimento de pessoas melhores, e para isso, é fundamental que esse processo se inicie desde a Educação Infantil, tendo em vista que “[...] ao tornar o colega de sala com deficiência um amigo, parceiro de equipe de trabalho e jogo, colabora-se, acima de tudo, para a mudança de mentalidade ainda na infância, um período propício às influências da educação”. (ARAÚJO, 2010, p. 128).

Por tais considerações, este estudo mostra-se relevante para a área, e, em vistas da quantidade limitada de investigações que mostrem a visão dos próprios sujeitos sobre o assunto, além de “extrapolar a mera constatação da exclusão social, para identificar que existem também novos sentidos para a deficiência sendo construídos”, e sendo construídos pelas próprias crianças. (ARAÚJO, 2010, p. 128).

A pesquisa nos possibilitou constatar para além da capacidade das crianças de emitir opinião, as suas concepções sobre a inclusão. Pudemos perceber que as crianças sem deficiência se relacionam com a criança com deficiência de forma a demonstrar sempre atitudes de respeito, compreensão e carinho. Não houve atitudes, durante nossas observações, que demonstrassem situações de repulsa ou agressividade por parte das crianças sem deficiência em relação à criança com deficiência, o que demonstra que o convívio existente já permitiu a criação de vínculos que suscitam em atitudes positivas. Isso pode ser percebido, principalmente, nos momentos livres das crianças, nos quais elas brincam de forma indiscriminada, e por vezes procuram inserir o aluno com deficiência em suas brincadeiras, este por sua vez, às vezes aceita participar outras não.

Em suas falas, as crianças demonstraram ter conhecimento sobre a “diferença” existente, embora não soubessem especificar essa diferença, observando que certas atitudes apresentadas pelo aluno com TEA, também poderia ser observada em qualquer outra criança, o que nos leva ao entendimento que as crianças percebem sim diferenças, contudo, observam que existem semelhanças que reafirmam a sua condição de grupo. Demonstraram também que possuem afinidades próprias que não são condicionadas por características relativas à deficiência, mas sim por questões relativas à faixa etária comum a todas, como os que brincam de uma coisa ou de outra, ou, dependendo da brincadeira, os meninos

e as meninas, levando-nos à compreensão que o fator “deficiência” não é determinante no desenvolvimento das interações e das relações. Uma das crianças mostrou, inclusive, possuir muita afeição pelo aluno referido, sempre atribuindo a ele expressões como “é um fofo” ou “eu gosto dele”.

Embora, nessa investigação, o foco estivesse sobre as crianças sem deficiência, nos chamou a atenção, assim como em pesquisas anteriores, o fato de a criança com TEA desenvolver, dentro de suas especificidades, um grau de interação com as outras crianças, chegando a apresentar em alguns momentos atitudes de carinho, como abraçar uma colega – lembramos que uma das características mais marcantes do autismo é a dificuldade em se relacionar com as pessoas.

É óbvio que existem adversidades e momentos de tensão, contudo, todos os tipos de experiências estão contribuindo para a formação desses indivíduos, e momentos de crise também fazem parte de nossas vidas, é preciso aprender a lidar com eles.

Sabemos que o sujeito se constitui em suas interações com o meio (Wallon, 1934 *apud* Dantas, 1992), o que reafirma a relevância do convívio estabelecido entre as crianças. O convívio com as diferenças pode levar todas as crianças a formar atitudes de solidariedade, além de identificar e combater situações de preconceitos. Pode-se, com isso, proporcionar situações que os permitam questionar, intervir, formular opinião e desenvolver atitudes de comprometimento com o bem-estar coletivo e até ambiental, tudo vai depender da forma como essas interações se darão, das intervenções dos adultos e de outras crianças.

Evidenciamos que os benefícios dessas relações são múltiplos e abrangem todos os envolvidos. (MANTOAN, 1997; STAINBACK, 1999; FIGUEIREDO, 2010).

O processo de inclusão é composto por inúmeras situações complexas e delicadas, mas trata-se de uma realidade possível de ser alcançada. Não existem soluções mágicas, muito menos fáceis. A efetivação da mesma é subordinada a muito trabalho, estudo e empenho de todos os envolvidos.

Além disso, verificamos que as crianças são capazes de produzir saberes sim, e ouvi-las sobre assuntos pertinentes as mesmas “é um direito das crianças, não uma concessão que lhe fazemos, e isso pode ajudar os adultos a tomarem melhores decisões”. (CRUZ, 2006, p. 176).

Como resultado desse processo, esperamos que surja uma aprendizagem significativa a ser experimentada por todos aqueles que dele participam. Em outras palavras, esperamos que, por meio dessas aprendizagens, se criem novas ações direcionadas ao aperfeiçoamento, melhoria e crescimento de todos os envolvidos nesse processo.

Partindo do que foi verificado, que as crianças sem deficiência identificam as diferenças das crianças com deficiência em sala de aula, mas que isto não influencia negativamente em suas relações/interações. Logo, entendemos a importância da inclusão de crianças com deficiência na educação infantil não apenas para esta, mas também para aquelas que não apresentam a condição de deficiência, visto que é durante essa etapa da vida que as crianças são capazes de estabelecer um maior número de conexões nos sistemas evolutivos, sendo capazes de apreender uma grande quantidade de conceitos e formação de valores éticos, políticos e estéticos.

Assim, é importante também que o professor estimule a participação e integração entre as crianças, ao possibilitar trocas de conhecimentos e a construção de sujeitos conscientes do seu papel na sociedade, promovendo o desenvolvimento da capacidade infantil de conhecer a si mesmo e, ao mesmo tempo, perceber que somos todos diferentes e que essas diferenças precisam ser respeitadas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Renata P. W. **Se essa escola fosse minha... A organização da Educação Infantil e o grupo de crianças em contexto escolar**. Dissertação de mestrado. PUC, SP: 2009.

ANDRADE, Rosimeire C. de. **A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Ceará (UFC). Fortaleza, 2007.

ARAÚJO, Cláudia, V. F.de O. Concepções infantis sobre a diferença. In: FIGUEIREDO, R.V.; BONETI, L. W.; POULIN, J. (org). **Novas luzes sobre a inclusão escolar**. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p.127-148.

BARBOSA, Maria C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sara K. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Lisboa: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 13 out. 2014.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Senado Federal, 1990.

\_\_\_\_\_. Ministério da educação. **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.**

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: MEC/SEB, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEE, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Parecer 20/09 e Resolução 05/09. Brasília: MEC/SEB, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: MEC/SEE, 2011.

\_\_\_\_\_. **Censo escolar 1998**. Disponível em [www.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos](http://www.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos). Acesso em 14 out. 2014.

\_\_\_\_\_. **Censo escolar 2008**. Disponível em [www.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos](http://www.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos) Acesso em 14 out. 2014.

\_\_\_\_\_. **Censo escolar 2013**. Disponível em [www.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos](http://www.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos). Acesso em 14 out. 2014.

\_\_\_\_\_. **Censo demográfico**. Disponível em [www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse](http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse) Acesso em 14 out. 2014.

BONDIOLI, Anna. Os modos de educar. In: BECCHI, Egle *et al.* **Ideias orientadoras para a creche: a qualidade negociada**. Campinas, SP: Autores associados, 2012. P. 37 – 43.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão**. 4ª edição. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

CAMPOS, Maria M. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Silvia Helena V. (org.) **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

CEARÁ, Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC). **Orientações Curriculares para a Educação Infantil**. Fortaleza: SEDUC, 2011. 144p.

COLL, C. MARCHESI; A. PALÁCIOS, J. (org.) **Desenvolvimento psicológico e educação**. Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CRUZ, Silvia Helena V. (org.) **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. A qualidade da educação infantil, na perspectiva das crianças. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.). **A escola vista pelas crianças**. Porto: Porto Editora, 2008.

\_\_\_\_\_. Ouvindo crianças: considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca da sua experiência educativa. In: DELACOURS-LINS, S.; CRUZ, S. H. V. (org.). **Linguagens, literatura e escola**. Fortaleza: Editora UFC, 2006. p. 175-196.

DANTAS, Heloysa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. D. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. p. 85-98.

FARIAS, Kátia C. F. **As concepções das crianças sobre as características de uma boa professora de educação infantil**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará (UFC), Faculdade de Educação. Fortaleza, 2012.

FORTALEZA. Secretaria municipal de Educação (SME). COPLAN. **Dados da Educação**. Disponível em: <<http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao>>. Acesso em: 10 set. 2014.

FIGUEIREDO, Rita V.; MANTOAN, Maria T. E. **Colóquio sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Inclusão: Revista da Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, v.4, n° 1. Jan/Jun 2008.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Editora Plano, 2002.

GIL. Antonio C. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. **Investigação Etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

KHOURY, Laís P. *et al.* **Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar: guia de orientação a professores** [livro eletrônico]. São Paulo: Memnon. 2014.

LAGE, Ana Maria V. O portador de condutas típicas. In: MAGALHÃES, RITA de C. B. P. (org). **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial**. 2 ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003. p. 152-159.

LEITE FILHO, A. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: GARCIA, R. L.; LEITE FILHO, A. (Orgs.). **Em defesa da educação infantil**. (Coleção O sentido da escola; 18). Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 29-58.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996.

MAGALHÃES, RITA de C. B. P. (org). **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial**. 2 ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.

MALAGUZZI, Lóris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999. P.59 – 104.

MARCHESI, A. A prática das escolas inclusivas. In: COLL, C. MARCHESI, A. PALACIOS, J. (org.) **Desenvolvimento psicológico e educação**. Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2004. Vol.3. p.31-48.

MARTINS, Cristiane Amorim. **Sob o olhar infantil: o conceito de criança na perspectiva da criança**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará (UFC). Fortaleza, 2000.

\_\_\_\_\_. **A participação de crianças e professora na constituição da brincadeira na educação infantil**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Ceará (UFC), Faculdade de Educação. Fortaleza, 2009.

MARTINS, Gilberto de A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de S.(org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 30 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

O'BRIEN, J.; O'BRIEN, C. L. A inclusão como uma força para a renovação da escola. In: STAINBACK, Susan e William. **Inclusão: Um Guia para Educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 48-66.

OLIVEIRA, Zilma R. **O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes curriculares? Anais do I seminário Currículo em movimento Perspectivas atuais**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J.(coord.) **As crianças – contextos e identidades**. Centro de Estudos as criança – Universidade do Minho, 1997.

RELATÓRIO mundial sobre a deficiência/ World Health Organization, The world Bank. São Paulo: SECPcD, 2012. Disponível em: [www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/usr/share/documents/RELATORIO\\_MUNDIAL\\_COMPLETO.pdf](http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/usr/share/documents/RELATORIO_MUNDIAL_COMPLETO.pdf). Acesso em: 14 out. 2014.

RINALDI, Carlina. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SÁNCHEZ-CANO, Manuel. **Manual de assessoramento psicopedagógico**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (org.) **Infância (in) visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**. Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, Juliana P. da; BARBOSA, Silvia N. F.; KRAMER, Sonia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. In: CRUZ, Silvia Helena V. (org.) **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 79-101.



STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas, SP: Autores associados, 2013.

STRULLY, J. L.; STRULLY, C. As amizades como um objetivo educacional: o que aprendemos e para onde caminhamos. In: STAINBACK, Susan e William. **Inclusão: Um Guia para Educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 169-183.

STAINBACK, Susan e William. **Inclusão: Um Guia para Educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VASCONCELLOS, Vera M. R. de; SARMENTO, Manuel J. (org). **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

VYGOTSKY, Lev S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: 1975.

## APÊNDICE A - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

### 1. As interações no cotidiano escolar:

- As crianças sem deficiências se relacionam com a criança com deficiência?
- Como as crianças sem deficiência se relacionam com a criança com deficiência?
- As crianças sem deficiência auxiliam de alguma forma/em algum momento a criança com deficiência?
- Acontecem conflitos envolvendo a criança em processo de inclusão?
- A professora incentiva a interação de todas as crianças?
- A rotina da escola favorece as interações? Há momentos livres para que as crianças escolham com quem brincar/interagir?

### 2. As concepções infantis sobre a inclusão:

- As crianças questionam à professora sobre as deficiências da criança em processo de inclusão?
- As crianças sem deficiência maltratam/zombam da criança com deficiência?
- As crianças reclamam de alguma atitude inadequada da criança em processo de inclusão?
- As crianças sem deficiência percebem as diferenças existentes na criança em processo de inclusão?

## **APÊNDICE B – CRITÉRIOS PARA ESCOLHA DOS SUJEITOS DA PESQUISA**

A partir das observações serão selecionadas as quatro crianças que participarão das próximas atividades. Os critérios de escolha serão:

- Duas crianças que se mostraram mais próximas à criança com deficiência;
- Duas crianças que se apresentaram menos próximas à criança com deficiência.

## **APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA INDIVIDUAL E DESENHO**

- Apresentação da pesquisadora e da pesquisa;
- Explicar o porquê da conversa (que quero saber o que ela pensa sobre a inclusão de uma criança com deficiência na sala de aula);
- Pergunta 1: Você conhece o Heitor? O que você acha do Heitor?
- Pergunta 2: Você brinca com o Heitor? Se sim, como?
- Pergunta 3: Você gosta do Heitor? Porquê?
- Pergunta 4: Você tem medo do Heitor? Se sim, por quê?
- Pergunta 5: Você acha que o Heitor é diferente? Por quê?

### **ROTEIRO DO DESENHO**

- Desenhe algum momento que você já compartilhou com Heitor.

## **APÊNDICE D - ROTEIRO DA ENTREVISTA COLETIVA**

- Pergunta 1: O que acontece de bom na sua turma?
- Pergunta 2: O que acontece que não é legal?
- Pergunta 3: Como são seus colegas?
- Pergunta 4: Algum dos seus colegas precisa de ajuda?
- Pergunta 5: Você acha que seus colegas ajudam esse colega? Como?
- Pergunta 6: Como você brinca com este colega?
- Pergunta 7: O que você aprendeu com esse colega?
- Pergunta 8: O que você já ensinou a esse colega?

## **APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título do Projeto: INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: a concepção de crianças sem deficiência sobre a inclusão de crianças com deficiência em uma sala de aula em Fortaleza-CE.

Prezado Senhor (a),

### **1 ) Introdução**

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que estudará o INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: a concepção de crianças sem deficiência sobre a inclusão de crianças com deficiência em uma sala de aula em Fortaleza/CE. Ele(a) foi selecionado por possuir informações imprescindíveis à pesquisa e sua participação não é obrigatória. O objetivo do projeto é estudar A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA A PARTIR DO PONTO DE VISTA DAS CRIANÇAS.

### **2 ) Procedimentos do Estudo**

Para participar deste estudo as crianças concederão entrevista, que será gravada, sobre a percepção que tem sobre A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Além disto, serão realizadas observações de sua rotina na sala.

### **3 ) Benefícios**

Espera-se que, como o resultado deste estudo, possamos conhecer melhor AS CONCEPÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE A INCLUSÃO, assim como poderá auxiliar na elaboração de novas políticas de inclusão e de atendimento à criança pequena em espaços coletivos.

### **4) Caráter Confidencial dos Registros**

Os resultados do estudo serão sempre apresentados para propósitos de publicação científica ou educativa.

A pesquisadora responsável pelo estudo poderá fornecer qualquer esclarecimento sobre o estudo, assim como tirar dúvidas, bastando contato no telefone/e-mail:

Nome do Pesquisador: ANA PAULA AZEVEDO FURTADO

Telefone para contato: (85) 87353597

e-mail: anapafurtado@yahoo.com.br

**APÊNDICE F – DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO PARA O PARTICIPANTE**

Li, ou alguém leu para mim, as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento. Declaro que toda a linguagem utilizada na descrição deste estudo de pesquisa foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo em qualquer momento. Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo e para que imagens minhas sejam utilizadas, para fins educativos.

Nome do participante

---

Assinatura do participante

---

Obrigado pela sua colaboração e por merecer sua confiança.

Nome e Assinatura do pesquisador

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2014

**APÊNDICE G – DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO PARA O RESPONSÁVEL**

Li, ou alguém leu para mim, as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento. Declaro que toda a linguagem técnica utilizada na descrição deste estudo de pesquisa foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmando também que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Compreendo que estou autorizando com este documento a participação da criança a qual sou responsável a participar desta pesquisa. Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para a participação deste estudo. Autorizo a utilização de imagens para fins educativos da criança da qual sou responsável.

Nome do participante

---

Nome do responsável

---

Assinatura do responsável

---

Obrigado pela sua colaboração e por merecer sua confiança.

Nome e Assinatura do pesquisador

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2014



## DECLARAÇÃO

Eu, Ana Karina da Silva Magalhães, RG 97004000482, graduada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Espanhola, declaro para os devidos fins, ter realizado a correção ortográfica e gramatical bem como a formatação, de acordo com o Guia de Normatização de Trabalhos Acadêmicos da Universidade Federal do Ceará (UFC), da monografia intitulada “**AS CONCEPÇÕES DE CRIANÇAS SEM DEFICIÊNCIA SOBRE A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA EM SALA DE AULA REGULAR DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE FORTALEZA-CE**” de autoria de **Ana Paula Azevedo Furtado**, aluna regularmente matriculada no curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, oferecido pela Faculdade de Educação (FACED/UFC).

Fortaleza, 24 de Abril de 2015.

---

Ana Karina da Silva Magalhães  
Telefone: (85) 8725-5727