



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

**MISMEILANDIA FURTADO DE OLIVEIRA**

**A EDUCAÇÃO INFANTIL E A INCLUSÃO:**  
**ALGUMAS CONSIDERAÇÕES QUANTO ÀS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DE**  
**ATENÇÃO ÀS DIFERENÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE**  
**GRAÇA**

**SOBRAL, CEARÁ**

**2012**

**MISMEILANDIA FURTADO DE OLIVEIRA**

**A EDUCAÇÃO INFANTIL E A INCLUSÃO:  
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES QUANTO ÀS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DE  
ATENÇÃO ÀS DIFERENÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE  
GRAÇA**

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

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Ms. Camila Barreto Silva

**SOBRAL, CEARÁ  
2012**

**MISMEILANDIA FURTADO DE OLIVEIRA**

**A EDUCAÇÃO INFANTIL E A INCLUSÃO:  
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES QUANTO ÀS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DE  
ATENÇÃO ÀS DIFERENÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE  
GRAÇA**

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

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Ms. Camila Barreto Silva

Aprovada em 21 / 12 / 2012

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup>. Ms. Camila Barreto Silva (Presidente - orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (PMF/CE)

---

Prof<sup>ª</sup>. Ms. Nara Maria Forte Diogo Rocha  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof<sup>º</sup>. Ms. José Edilmar de Sousa  
Universidade Federal do Ceará (PMM/CE)

À minha família, que compreendeu o tempo oferecido à execução desta pesquisa e os momentos de ausência em que não pude dar toda a atenção necessária que ela merecia.

À minha professora (orientadora) que deu todo o suporte para trilhar nas escolhas certas para que esta monografia seja de excelência...

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pelo dom da vida e pela infinita bondade de nos guiar até aqui.

À Prof<sup>ª</sup>. Ms. Orientadora Camila Barreto Silva, por suas precisas indicações, seu inestimável apoio e por sempre me reanimar nos momentos de desânimos.

Aos meus pais, que jamais mediram esforços para edificar e lapidar cada degrau desta árdua caminhada.

Ao meu esposo Marcos e meus filhos Marcos Victor e Madson, por me compreenderem nos momentos em que estive ausente.

Aos professores que se disponibilizaram a contribuir nesta pesquisa.

Enfim, a todos aqueles (amigos e amigas) que, direta ou indiretamente, se propuseram a auxiliar no decorrer desta pesquisa, meus sinceros agradecimentos.

A escola não pode tudo, mas pode mais. Pode acolher as diferenças. É possível fazer uma pedagogia que não tenha medo da estranheza, do diferente, do outro. A aprendizagem é destoante e heterogênea. Aprendemos coisas diferentes daquelas que nos ensinam, em tempos distintos, (...), mas a aprendizagem ocorre, sempre.

(ABRAMOWICZ, 1997)

## RESUMO

O presente estudo teve por objetivo geral investigar as estratégias pedagógicas de atenção às diferenças na educação infantil, especificamente na pré-escola. E como específico identificar o que os professores entendem por essas estratégias, bem como observar quais estratégias pedagógicas são utilizadas pelos professores que visam à inclusão de todas as crianças, e identificar como essas estratégias são desenvolvidas. Como base teórica buscou-se as ideias e conceitos relacionados a educação de atenção às diferenças. A pesquisa baseou-se na abordagem qualitativa, e como instrumento de coletas de dados utilizou-se um roteiro, o qual guiou o trabalho de observação, durante dez dias, nos turnos manhã e tarde. Participaram deste estudo dois profissionais, um professor e uma professora do infantil V, ambos de salas diferentes de uma escola municipal da rede pública da cidade de Graça. Os resultados da pesquisa evidenciaram que os professores precisam adquirir conhecimentos teóricos acerca da educação inclusiva e das mudanças nas práticas pedagógicas na educação infantil, pois ainda mantêm uma educação tradicional, onde há maior ênfase no desenvolvimento da leitura e da escrita, embora se utilizem de estratégias significativas, tais como: a escuta da criança, o trabalho com agrupamentos, dentre outras, para o desenvolvimento das crianças. Tais estratégias não estão sendo desenvolvidas, de modo que todas as crianças, nas suas diferenças, sejam contempladas, bem como tão pouco respeitadas.

**Palavras-Chave:** Educação infantil, estratégias pedagógicas, educação inclusiva.

## **ABSTRACT**

The present study aimed at investigating the pedagogical strategies of attention to differences in early childhood education, specifically in preschool. And as specific identifying what teachers understand by these strategies and see which teaching strategies are used by teachers aimed at inclusion of all children, and to identify how these strategies are developed. As a theoretical basis we sought ideas and concepts related to education of attention to the differences. The research was based on a qualitative approach, and as an instrument of data collection used a script, which guided the work of observation for ten days, in morning and afternoon shifts. The study included two professionals, a teacher and a teacher of children V, both in different rooms of a school of public municipal city of Grace Survey results showed that teachers need to acquire theoretical knowledge about inclusive education and the changes pedagogical practices in early childhood education, they still maintain a traditional education, where there is greater emphasis on the development of reading and writing, although significant use of strategies, such as listening to the child, working with groups, among others, to children's development. Such strategies are not being developed, so that all children, in their differences, are covered, as well as little respected.

**KEYWORDS:** Early childhood education, teaching strategies, inclusive education.



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Frequência das ações dos professores relacionados a organização do espaço e do tempo considerando as diferenças das crianças .....	37
Tabela 2. Frequência das ações realizadas pelos professores sobre as propostas de atividades com agrupamentos .....	47
Tabela 3. Frequência das ações desenvolvidas pelos professores relacionados à estratégias de escuta das crianças .....	58
Tabela 4. Frequência das ações realizadas envolvendo aspectos relacionados às atividades propostas em sala pelos professores A e B .....	65

## GRÁFICOS

Gráfico 1. Frequência das ações dos professores relacionados a organização do espaço e do tempo considerando as diferenças das crianças .....	37
Gráfico 2. Frequência das ações realizadas pelos professores sobre as propostas de atividades com agrupamentos .....	47
Gráfico 3. Frequência das ações desenvolvidas pelos professores relacionados à estratégias de escuta das crianças .....	58
Gráfico 4. Frequência das ações realizadas envolvendo aspectos relacionados às atividades propostas em sala pelos professores A e B .....	65

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 1. Organização da sala da professora A no período de observação .....	43
Foto 2. Organização da sala do professor B no período de observação .....	45
Fotos 3 e 4. Turma do professor B realizando uma atividade em grupos .....	51
Foto 5. Trabalho em grupo na turma da professora A .....	54
Foto 6. Professora no momento da explicação da atividade de escrita .....	69
Foto 7. Professora circulando no momento da atividade de escrita .....	69
Fotos 8 e 9. Professor B em atividade proposta de escrita .....	72

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	12
1 REFERENCIAL TEÓRICO .....	20
1.1 A inclusão de crianças com deficiência na educação infantil .....	20
1.2 Estratégias que visam à educação das diferenças .....	23
2 METODOLOGIA .....	27
2.1 Lócus de estudo e sujeitos participantes .....	28
2.2 Procedimentos .....	32
3 ANÁLISE DE DADOS .....	36
3.1 Análise do critério 1 do roteiro de observação .....	36
3.2 Análise do critério 2 do roteiro de observação .....	47
3.3 Análise do critério 3 do roteiro de observação .....	57
3.4 Análise do critério 4 do roteiro de observação .....	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	75
REFERÊNCIAS .....	78
APÊNDICE 01 .....	82

## INTRODUÇÃO

Encontramos nas instituições de educação infantil crianças diferentes! Diferentes em sua essência, em suas capacidades, em seus interesses, em seus desejos e em diversas e diferentes circunstâncias familiares, sociais e econômicas.

Tendo em vista tal premissa, uma das obrigações dessas instituições de educação infantil é propor diversas e diversificadas estratégias pedagógicas, a fim de que todas as crianças desenvolvam ao máximo suas capacidades e potencialidades, de tal modo que as diferenças não se transformem em desigualdades. Isto significa que, no momento do planejamento pedagógico, as diferenças individuais (limites, capacidades, particularidades) nas/das crianças devem ser levadas em consideração, visando, desta forma, atender a todas as crianças, indiscriminadamente. Diante desta situação, o presente trabalho está inserido na investigação das estratégias pedagógicas voltadas para a perspectiva de atenção às diferenças na educação infantil, desenvolvidas por alguns professores no município de Graça.

Sabemos que a educação brasileira enfrenta o desafio de mudanças nas práticas pedagógicas em relação à inclusão de crianças com deficiência na escola comum. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) propõe mudanças de valores, atitudes e práticas educacionais para atender a todas as crianças, sem nenhum tipo de discriminação, legitimando o ensino de qualidade para todas as crianças e alunos, independente de suas condições físicas, sociais ou intelectuais.

Desse modo, acredito que nós, professores/professoras, precisamos rever constantemente nossas práticas, repensando estratégias que contemplem as especificidades das crianças, garantindo, assim, uma participação significativa e a inclusão de todas nas atividades. Portanto, para ser capaz de organizar situações de aprendizagem, e, parafraseando Figueiredo (2006), “orquestrar” o espaço da sala com o objetivo de que todas as crianças possam ter acesso a todas as oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela instituição escolar, o professor deve perceber que o ensino tradicional não dá suporte pedagógico às demandas e necessidades de todas as crianças, tendo em mente que este ensino deva ser substituído por uma pedagogia de atenção às diferenças. Esta perspectiva (pedagogia de atenção às diferenças) significa que a escola deve acolher e respeitar a todas as crianças, tendo como princípio básico desenvolver uma pedagogia capaz de educar, cuidar e incluir (FIGUEIREDO, 2006).

Nas instituições de educação infantil, os professores, em sua maioria, ainda apresentam uma formação precária, sendo que ainda hoje existe um baixo nível de formação

dos profissionais que trabalham nas creches e pré-escolas. Na pré-escola predominam professores com habilitação de magistério, em nível de 2º grau. Mas em vários estados do país há altas taxas de professores considerados “leigos”, ou seja, sem titulação necessária, e outros que lidam com as crianças na creche sem concluir o ensino fundamental (CRUZ, 1996). Assim, existem muitos profissionais sem a qualificação mínima necessária para atuarem na educação infantil. Corroborando com tal informação, a Revista Brasileira de Pedagogia - Brasília publicou, em janeiro de 2003, que ainda hoje há professores nessas condições, apesar dos avanços, mas que houve uma grande redução do número de professores leigos atuando na educação infantil, assim como aumento significativo no percentual de docentes da educação básica com nível de formação superior. No setor privado esses números, embora ruins, são bem melhores do que aqueles apresentados na escola pública. Na referida publicação foi ressaltado que há uma grande discrepância entre as redes e as diferentes regiões do país, no que se refere aos recursos didáticos colocados à disposição dos professores para que possam exercer seu ofício, bem como oportunidades para sua formação.

Portanto, para que a educação inclusiva – e claro outras modalidades de ensino/educação – ocorra de forma significativa, desde a educação infantil até o ensino superior, são necessários profissionais qualificados, que compreendam as crianças e suas especificidades, e que essas especificidades sejam vistas como pontos importantes a serem elencados em seu planejamento (CRUZ, 1996; SILVA, 2012).

Santomauro (2009) amplia essa discussão quando afirma que o profissional da educação precisa estar em constante aprendizado, repensando seus conceitos e buscando novas metodologias para atender as necessidades de cada criança, uma vez que fazer educação significa muito mais que dom de ensinar ou prazer em fazê-la. O autor ainda enfatiza que o estudo e o aperfeiçoamento profissional são indispensáveis para se construir um bom professor.

Ainda sobre a qualificação dos profissionais, Cruz (2000, p.62) afirma que:

para desenvolver um trabalho com boa qualidade as pessoas responsáveis pelo cuidado e educação de crianças tão pequenas precisam ter consciência da natureza e importância do seu trabalho e não só aproveitarem as oportunidades que surgem, mas também lutarem por melhorar a sua qualificação, entendendo que têm muito o que aprender para que seu trabalho seja cada vez mais rico e prazeroso para si e para as crianças.

Repensando sobre os pontos abordados acima sobre a inclusão de crianças na escola comum e a partir da minha experiência como professora do município de Graça,

surgiram algumas questões que me levaram ao presente estudo, tais como: Os professores e professoras de educação infantil desenvolvem suas atividades pedagógicas pensando nas crianças e em suas especificidades ou às utilizam como forma de preencher o tempo das mesmas? As estratégias pedagógicas utilizadas em sala têm intencionalidade de incluir a criança independente de suas particularidades/deficiência? Qual a concepção dos professores sobre a inclusão escolar? Qual a concepção dos professores sobre diferença e igualdade? A partir destes questionamentos surgiu o problema central desta pesquisa: Quais estratégias pedagógicas os professores da educação infantil do município de Graça desenvolvem em sala que visam atender/trabalhar as diferenças?

Outro ponto que me levou a este estudo foi a disciplina Inclusão e diversidade, do curso de Especialização em Educação Infantil, estudada em junho de 2011. Nesta, foram abordados assuntos relacionados à educação inclusiva, à prática pedagógica, dentre outros assuntos.

A disciplina referida trouxe várias discussões e reflexões, dentre elas a que se fomenta de que é preciso uma escola onde professores e crianças consigam conviver e aprender com as diferenças; e no que consiste à educação, o cotidiano de uma instituição educacional exige que o(a) professor(a) seja capaz de organizar as diversas situações de aprendizagem considerando as diferenças de suas crianças. Segundo essa perspectiva, as Orientações Curriculares para Educação Infantil (CEARÁ, 2011, p.83) esclarecem que:

o desafio do professor é perceber e apoiar cada uma daquelas crianças, em suas especificidades, promovendo situações de interação com outras crianças, em vários momentos, e em diferentes atividades, de modo a favorecer a transformação do seu repertório cultural e ampliar suas aprendizagens.

Corroborando com CEARÁ, as Diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2005) afirmam que o processo pedagógico deve considerar as crianças em sua totalidade, observando suas especificidades, as diferenças entre elas e sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio de experiências propiciadas nas instituições de educação infantil.

Desta forma, faz-se necessário uma mudança nos paradigmas educacionais na qual a educação inclusiva deve ser vista na perspectiva de olhar a criança, ver o outro, ser sensível, cooperar e incluir de maneira significativa, respeitando suas dificuldades e limitações, bem como suas peculiaridades e potencialidades.

Assim, é de suma importância para o desenvolvimento de uma prática pedagógica inclusiva reconhecer e valorizar as diferenças, o ritmo, o estilo, as preferências e

o nível de desenvolvimento de cada criança, propondo, dessa maneira, estratégias pedagógicas com o propósito de incluí-las, independente da importância da deficiência ou se as crianças apresentam algum tipo. É preciso ter clareza que cada criança é única e que é preciso oferecer diferentes estratégias para atender as necessidades das mesmas.

Ostetto (2002) afirma que no âmbito da educação infantil tem crescido a preocupação relacionada ao ato de como planejar o trabalho educativo com as crianças e pensar em diferentes estratégias considerando as necessidades de cada uma delas. A autora ainda afirma que as instituições de educação infantil têm uma responsabilidade para com as crianças pequenas, seu desenvolvimento e sua aprendizagem, o que reclama um trabalho intencional e de qualidade. Portanto, é necessário (e também possível) oferecer diferentes estratégias que respeitem as diferenças das crianças, se o professor for capaz de ouvi-las, manifestando interesse e afetividade por elas, pelos seus sucessos, suas dificuldades e suas preocupações.

Ao realizar a revisão de literatura foram encontrados diversos estudos acerca da inclusão, especificamente relacionados às crianças que apresentam algum tipo de deficiência no contexto da escola de ensino fundamental e de ensino superior, mas poucos estudos relacionados à inclusão de crianças na educação infantil. Alguns destes estudos (SILVA, 2001; SANT'ANA, 2005; RODRIGUES, 2008; KREFTA, 2011; JUNIOR E PEDRALLI, 2011) serão apresentados a seguir.

Silva (2001), cujo trabalho de conclusão de curso (TCC) objetivou a reflexão sobre a metodologia da aprendizagem cooperativa na educação infantil, vem discutindo a prática pedagógica e investigando os saberes dos professores a respeito desta aprendizagem. Foram realizadas entrevistas com três professoras e a observação das crianças de uma escola de educação infantil-Centro Nipônico Adventista, situada no bairro do Marco, em Belém do Pará. Os resultados apontaram que esse tipo de metodologia (aprendizagem cooperativa) vem contribuindo para facilitar o desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças, resgatando valores, em que esta aprende a comunicar-se em cooperação, sob a orientação dos professores, voltada para a aprendizagem cooperativa. Segundo a pesquisadora, a aprendizagem cooperativa é uma proposta metodológica de organização do trabalho; em grupos de estudos, ela funciona como um pano de fundo para a aplicação de diversas estratégias que envolvem a interação social, desenvolvimento de competências e habilidades, dinâmicas de grupos, responsabilidade individual e de grupo e sua participação igualitária. Vale ressaltar que esse tipo de metodologia está pautado na perspectiva da educação inclusiva, pois de acordo com a autora supracitada cada criança tem seu próprio ritmo de



desenvolvimento. Portanto, dependendo da maturidade e das experiências por elas vividas, adquirem noções de cooperação e de respeito ao próximo, contribuindo desta forma para o processo de inclusão.

Rodrigues (2008), ao realizar seu estudo acerca do desenvolvimento da educação inclusiva, destaca a relevância do desenvolvimento profissional e os novos desafios para essa formação. O autor esclarece que já não se trata mais de formar professores/professoras para crianças que são “educadas” num modelo segregado, mas, sim, professores que são capazes de trabalhar com eficácia com turmas assumidamente heterogêneas. Com base em seus estudos ele ressalta que:

na verdade, a escola não foi pensada para atender a heterogeneidade. Toda a estrutura e funcionamento da escola regular é mais confortável ao considerar a homogeneidade do que com a diferença entre as crianças. Portanto, para promover a educação inclusiva a questão não é, muitas vezes, a de encontrar pessoas com perfis profissionais diferentes ou encontrar recursos diferentes; é, sobretudo, por meios de estratégias reflexivas, do trabalho cooperativo lançar um novo olhar sobre as práticas docentes, sobre a equipe os recursos que a escola dispõe. (p. 11)

Sant’na (2005) investigou as concepções de dez professores e seis diretores de escolas públicas do ensino fundamental, em uma cidade do interior paulista, sobre inclusão escolar. Como instrumento para coletar dados, foram realizadas entrevistas com os sujeitos citados. Segundo os dados da pesquisa, os docentes e diretores conceituam a educação inclusiva sob diferentes enfoques: ora se aproximava dos princípios de integração, ora se referiam à orientação inclusiva, sendo que as principais dificuldades elencadas por eles são referentes à falta de formação especializada, infraestrutura e recursos pedagógicos adequados, além do apoio dos familiares e profissionais de apoio no trabalho com alunos matriculados nas classes regulares. Desta maneira, os dados permitiram identificar vários aspectos necessários à efetivação da proposta inclusiva.

Dando continuidade à revisão de literatura, resalto o trabalho de Krefta (2011). Trata-se de uma pesquisa bibliográfica na qual foram utilizados os seguintes estudiosos: Oliveira (2010), Aroeira, Soares e Mendes (1996), Mizukame (1986), dentre outros. O mesmo se volta a uma análise reflexiva sobre a Proposta Pedagógica utilizada na educação infantil no Brasil, abordando o surgimento desta ao longo da história e sua razão de ser, percorrendo, assim, a proposta da escola tradicional, da escola nova e a sócio-interacionista. Seu interesse era de investigar como se desenvolve o processo das metodologias utilizadas na educação infantil, que se refere à criança de zero a cinco anos de idade, bem como verificar se a proposta pedagógica contemporânea corresponde aos interesses e aos níveis de desenvolvimento da Educação infantil. Os dados desta pesquisa evidenciaram que não é

tarefa fácil discutir sobre questões que tratam do trabalho pedagógico em instituições de educação infantil, uma vez que o cotidiano aponta para as muitas dificuldades do professor na organização do mesmo, especialmente no que diz respeito à rotina e ao desenvolvimento das crianças.

A pesquisa de Junior e Pedralli (2011) teve por objetivo analisar a importância e os efeitos da ludicidade na aprendizagem e desenvolvimento de alunos com deficiência. Através do método quantitativo, procuraram reunir dados significativos que pudessem colaborar com outros pesquisadores a desenvolverem suas pesquisas. Como instrumento de coletas de dados desenvolveu-se uma revisão bibliográfica, reunindo trinta obras científicas nos últimos cinco anos, abordando o lúdico como principal ferramenta a desenvolver as funções psicomotoras, cognitivas, físicas e sociais. A pesquisa verificou que muitos desses pesquisadores concentraram seus trabalhos em instituições regulares e especiais, analisando como as atividades lúdicas poderiam proporcionar melhores condições de inclusão e desenvolvimento, obtendo resultados positivos. Em determinados momentos, profissionais da educação não o receberam de forma positiva, pois, para se obter sucesso, é preciso mudanças na rotina e principalmente de paradigmas.

Considero os estudos supracitados de grande relevância social, política e também pedagógica para o desenvolvimento da presente pesquisa, mas ressalto que eles ainda não dão conta de responder a minhas indagações sobre essa temática, já mencionada neste trabalho (O que os professores entendem por estratégias pedagógicas de atenção às diferenças? Quais são essas estratégias? Como são utilizadas pelos professores?). Assim, até o presente momento não identifiquei pesquisas que respondam a tais indagações, e, por sua vez, a questão da pesquisa “Quais estratégias pedagógicas os professores da educação infantil do município de Graça desenvolvem em sala que contemplam as diferenças?”.

Portanto, esta pesquisa teve por objetivo geral investigar as estratégias pedagógicas de atenção às diferenças utilizadas pelos professores de uma pré-escola do município de Graça. E como objetivos específicos:

- Identificar o que os professores entendem por estratégias pedagógicas de atenção às diferenças;
- Observar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores que visam à inclusão de todas as crianças;
- Identificar como essas estratégias são desenvolvidas.

Considero que este estudo pode contribuir para a ampliação e visão dos professores a respeito de como estão sendo desenvolvidas nas práticas

pedagógicas/estratégias, nas quais as diferenças das crianças estão sendo contempladas e valorizadas (ou não).

Dessa maneira, Kramer (2010) ressalta que cada criança traz consigo uma bagagem que se constrói desde tenra idade, levando em conta as relações que ela tem com o meio no qual está inserida, a família a qual pertence e o quanto a mesma é estimulada, tanto no ambiente social quanto no escolar. Isso torna cada indivíduo único e, como tal, tendo ritmos de aprendizagem e desenvolvimento diferentes uns dos outros, necessitando passar por questionamentos e desafios diferenciados que possam dar conta de aguçar sua curiosidade e compreensão dos fatos.

O presente trabalho de monografia além dessa introdução e também as Considerações finais. Os três capítulos são distribuídos da seguinte forma: 1. Referencial teórico, 2. Metodologia, 3. Análise dos dados.

Na primeira parte intitulada Introdução, contextualizamos o objeto de estudo: a investigação das estratégias pedagógicas desenvolvidas pelos professores na pré-escola do município de Graça – por meio da explanação de pesquisas referentes a essa temática (inclusão na educação infantil). Neste capítulo também destacamos os objetivos geral e os específicos e a justificativa da intenção na realização deste trabalho.

No capítulo 1, intitulado Referencial teórico, buscamos compreender o processo de inclusão de crianças com deficiência na educação infantil, nas investigações de vários autores, destacando os estudos de Deigles (2004), Mantoan (2006), Bruno (2007), dentre outros. E também realizamos estudos sobre as estratégias que visam à educação das diferenças na perspectiva de autores como Schneider (2003), Sanches (2005), Souza (2008) e Figueiredo (2010).

No capítulo 2, intitulado Metodologia, enfatizamos o tipo de pesquisa que se adotou neste estudo e a opção metodológica para coletar os dados desta investigação. Como instrumentos foram utilizados um roteiro e um diário de campo para a realização das observações das estratégias pedagógicas de um professor e uma professora de pré-escola, bem como os critérios de escolha desses sujeitos e do campo.

No último capítulo, intitulado Análise dos dados, mostram como foram analisadas as estratégias pedagógicas desenvolvidas dentro de sala pelos professores. Para organização destas estratégias foram elencados alguns critérios divididos em subcritérios para melhor compreensão dos fatos.

E, por fim, as Considerações finais, que com base nos dados da presente pesquisa, foram ressaltados pontos importantes para uma educação inclusiva, mais especificamente na

educação infantil. Revelando a grande importância de propor estratégias pedagógicas que contemplem as diferenças nas crianças, bem como as dificuldades encontradas na realização desta pesquisa.

## **1 REFERENCIAL TEÓRICO**

Este trabalho de pesquisa teve como base teórica as contribuições de autores quanto às ideias conceituais sobre a escola de atenção às diferenças, fundamentada principalmente por Mantoan (2006) e Figueiredo (2010). E quanto ao estudo sobre inclusão de crianças com deficiência e estratégias que visam a essa inclusão, esta pesquisa fundamentou-se em vários autores como Bruno (2007), Deigles (2004), Schneider (2003) e Souza (2008).

Para melhor compreensão dos assuntos que serão abordados neste referencial, o mesmo foi dividido em duas partes. A primeira trata da inclusão de crianças com deficiências na educação infantil, retratando um pouco da educação infantil e o processo de inclusão dessas crianças. E a segunda parte refere-se às estratégias que visam à atenção às diferenças; nesta foram pontuadas algumas estratégias e sua importância para o desenvolvimento de uma escola das diferenças.

### **1.1 A inclusão de crianças com deficiência na educação infantil**

O conceito de educação infantil como direito social é relativamente recente no ideário da política brasileira. Constituiu-se com a luta dos movimentos sociais, que culmina com a Constituição Federal de 1988, em que foi assegurado o direito e a garantia de acesso a todas as crianças a creches e pré-escolas. A educação infantil foi concebida como dever do Estado e opção da família.

Até então, antes que o direito da criança fosse assegurado, a política para a infância era de cunho social e assistencialista. A creche tinha como meta compensar as carências, a pobreza, o abandono e era sem fins lucrativos, e as crianças eram atendidas em creches mantidas por instituições sociais e comunitárias, nas quais suas ações eram centradas no cuidar. É importante ressaltar que essa política assistencial não se destinava a todas as crianças e, sim, apenas ao atendimento de crianças sem deficiências, esclarece Bruno (2007). A autora ainda ressalta que a inclusão de crianças com deficiência em creches e pré-escolas é uma questão de direitos humano e social.

Sendo assim, destacamos também que a preocupação com a inclusão de crianças com deficiência no cenário educacional é recente. Surgiu com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado pela Lei 8.069/1990. Este documento trata da proteção integral da criança e estabelece o direito à educação como prioritário para o exercício da cidadania.

Assegura também, a todas as crianças, “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, o direito de ser respeitada por seus professores e o acesso a escola pública e gratuita próxima de sua residência” (Art.35).

De acordo com Bruno (2007), o mesmo enfatiza que apesar do avanço conceitual da legislação, enfrentam-se, na prática, três grandes desafios para a inclusão na educação infantil. Primeiro, a limitação de ofertas de vagas na faixa etária de 0 a 5 anos em creches e pré-escolas; crianças pobres e com deficiência frequentam creches comunitárias, sem espaço e tempo adequados para brincar e aprender. Segundo, é a falta de professores com formação para trabalhar com as diferenças, com as especificidades das crianças pequenas e com deficiência. E em terceiro, os profissionais capacitados na área de educação especial raramente são habilitados no campo da educação infantil.

Kramer (2006), com relação às políticas de educação infantil, diz que os direitos das crianças “consideradas cidadãs foram conquistados legalmente sem que exista, no entanto, dotação orçamentária que viabilize a consolidação desse direito na prática” (p. 802). Ela aponta para a necessidade de projetos educativos para a infância, bem como a exigência de formação de profissionais para a educação infantil.

Quanto à educação inclusiva, Mantoan (2006) aponta para o fato de que a educação inclusiva no Brasil ainda caminha devagar, e destaca como maior problema as redes de ensino e as escolas não cumprirem a lei. Pois a constituição garante, desde 1988, como já mencionado o acesso de todos ao ensino fundamental, sendo que os alunos com deficiências devem receber atendimento especializado preferencialmente na escola. A autora ainda ressalta que já avançamos e estamos num processo de conscientização e hoje todo mundo sabe que as crianças, assim como as demais pessoas, têm o direito de ir para a escola regular.

Sendo assim, a educação inclusiva veio para substituir a escola tradicional, na qual todos os alunos precisavam se adaptar ao mesmo método pedagógico e eram avaliados da mesma forma. Na escola inclusiva não existem classes especiais, ou melhor, todas as classes e todas as crianças são muito especiais para o professor (a), pois se constituem como seres únicos e com particularidades próprias de seu ser. Essa é a base da educação inclusiva: considerar as deficiências de uma criança ou de um jovem como mais uma das características diferentes de cada um, pode ser levando em consideração, sim, a existência e a importância da deficiência, mas observando e compreendendo o ser (cada criança) como sujeito em primeiro lugar. Sendo assim, a educação inclusiva respeita essa diferença e encontra formas ideais para mediar o conhecimento e avaliar o aproveitamento e o potencial de cada criança.

Portanto, matricular simplesmente uma criança com deficiência em uma sala comum, sem dúvida, é um passo importante na direção certa. Mas só isso não é Educação Inclusiva e não garante uma educação de qualidade. Esta educação pressupõe que todas as crianças tenham a mesma oportunidade de acesso, de permanência e de aproveitamento na escola, independente de qualquer característica peculiar que apresentem ou não, salienta Bruno (2007).

A autora supracitada ainda menciona que, no Brasil, muitas leis municipais, estaduais e federais foram feitas para defender o direito das pessoas com deficiência. Diversas Leis Orgânicas (uma espécie de constituição dos municípios) e Constituições Estaduais, inspiradas na Constituição Federal de 1988, determinam que a criança, assim como os demais alunos com deficiência, tem direito e deve receber, na sala comum, todo o atendimento específico que necessitar.

É importante ressaltar que há vários estudos e documentos com evidência de que o espaço ideal para crianças com e sem deficiência é a escola comum, onde a educação respeite as características de cada um, que ofereça alternativas pedagógicas que atendam às necessidades educacionais de cada criança - uma escola que ofereça tudo isso num ambiente inclusivo e acolhedor, onde todos possam conviver e aprender com as diferenças.

Entretanto, ainda é recente e pouco estudado os benefícios de um contexto escolar que pretende ser inclusivo para o desenvolvimento e à aprendizagem de crianças com deficiência, constatou Deigles (2004) em seus estudos sobre a aprendizagem de crianças com deficiência na escola de educação infantil.

Vale destacar que toda criança precisa da escola para aprender e não para marcar passos ou ser segregadas em classes especiais e atendimento à parte. Priorizar a qualidade do ensino regular é, pois, um desafio que precisa ser assumido por todos os educadores, destaca Mantoan (2006). A presença dessas crianças com deficiência na escola comum é algo novo, no entanto, as primeiras pessoas a terem preconceito, muitas vezes, são os próprios pais, pois diante do diferente, do desconhecido, é “normal” /comum adotar atitudes defensivas ou de ataque, que se expressam pelo preconceito, pela discriminação, salienta a autora citada. No caso da família, ela tenta proteger para que seus filhos não sofram, e muitas vezes não acreditam que possam aprender e se desenvolver em contribuição com a escola.

Segundo o assunto supracitado, Mantoan (2006, p.27) esclarece que:

o desafio maior que temos hoje é convencer os pais, especialmente os que tem filhos excluídos das escolas comuns, de que precisam cumprir o que nosso ordenamento jurídico prescreve quando se trata do direito a educação. Os professores deveriam

ser os guardiões desse direito e apoiar os pais nas suas dificuldades de compreendê-lo e exigi-lo a todo custo.

No entanto, a inserção de crianças com deficiências na educação infantil, bem como no ensino fundamental, é algo que desestabiliza o professor e até mesmo a própria instituição escolar. Muitas vezes esses desequilíbrios são justificados pelo despreparo dos mesmos para esse fim. Assim como alguns pais que não acreditam nos benefícios que essas crianças poderão obter através da nova situação, pois não teriam condições de acompanhar os demais colegas. (MANTOAN, 2006).

As pesquisas e os dados analisados no trabalho de Bruno (2007) sinalizam que as diretrizes políticas para a inclusão escolar são mais efetivas em relação ao ensino fundamental do que à educação infantil. Nesse campo, o discurso é vago, inconsistente, pois permite que o sistema de educação infantil transfira a responsabilidade pelo atendimento em creches e pré-escolas às instituições especializadas, muitas delas com perfil segregador e assistencialista, ressalta a pesquisadora. Ela ainda esclarece que o grande desafio que se impõe à educação inclusiva é o reconhecimento do outro, de suas possibilidades, das necessidades específicas, das diferenças culturais dos códigos linguísticos e da experiência social. A autora finaliza dizendo que:

respeitar as diferenças na educação infantil significa, sobretudo, oferecer espaço e tempo adequados e próprios para a infância, com experiências coletivas, grupos organizados para aprendizagem por meio do lúdico, do movimento, do uso de múltiplas linguagens, das diferentes formas de expressão, arte, cultura como forma de conhecimento. (p.64)

Para que a inclusão aconteça de fato, é preciso olhar a educação de outro modo. Mantoan (2006) adverte que, muitas escolas organizadas como estão, ainda produzem e reproduzem a exclusão. É preciso rever os currículos, a preparação dos professores, a organização do contexto escolar, dentre outros aspectos.

Desta forma, percebemos que é necessária mudanças na concepção de sujeito, de criança e, portanto, de aprendizagem. Só assim a educação inclusiva acontecerá de forma significativa para todas as crianças, sem exceções.

## **1.2 Estratégias que visam à educação das diferenças**

Como ponto de partida para este assunto, destacaremos inicialmente o significado da palavra estratégia. No minidicionário de língua portuguesa (RIOS, 2008, p.218) apresenta o seguinte conceito: “habilidade em dispor as coisas para atingir determinado fim”.



Segundo Mintzberg, estratégia trata-se da forma de pensar no futuro, integrada no processo decisório, com base em um procedimento formalizado e articulado de resultados. (pt.wikipedia.org site acessado em 29 de maio de 2012).

No campo da educação, a palavra *estratégia* é bastante utilizada nos discursos de professores e gestores, mas pouco utilizada de maneira significativa. Em se tratando do aprendizado da criança, a preocupação dos professores é pensar em estratégias que contemplem em primeiro plano o aprendizado da leitura e da escrita e não que venha a contribuir para o desenvolvimento integral da criança. Diante deste contexto, é necessário pensar e concretizar estratégias que tenham como objetivos contribuir para o processo de desenvolvimento das crianças, independente de que apresentem alguma deficiência ou não. Sobre isto, Souza (2008) pondera que cada professor tem seu jeito de trabalhar com as crianças na educação infantil, mas no ensino fundamental dá aulas, ou seja, trabalha somente conteúdos programáticos. E assim, quando recebem uma criança com deficiência, devem ser estimulados a rever sua prática e a buscar outras formas (estratégias) para se trabalhar, não só com aquela criança, mas com toda a turma. A pesquisadora ainda enfatiza que a cooperação em sala pode ser o fator importante para a inclusão das pessoas com deficiência, pois permite interação e troca entre os pares. O desenvolvimento de algumas estratégias pode ser decisivo para criar um ambiente de cooperação em que aquelas crianças com mais proficiência possam ajudar aquelas que apresentam algum tipo de dificuldade.

Schneider (2003) chama a atenção para a importância das estratégias de aprendizagem cooperativa, pois melhora as atitudes diante das dificuldades de seus colegas, com ou sem deficiência, e, simultaneamente, eleva a autoestima de todos. Nesta aprendizagem as crianças trabalham juntas, interessadas em atingir o mesmo objetivo, e a descoberta de interesses mútuos permite a elas explorar assuntos junto com seus colegas que têm interesses comuns.

Assim Sanches (2005) salienta que criar uma sala de atenção às diferenças é um desafio. Os professores devem criar ambientes de aprendizagem que valorizem a criatividade, o potencial individual, as interações sociais, o trabalho cooperativo, a experimentação e a inovação. Sendo que é importante notar que a atitude dos professores é um elemento fundamental no sucesso da inclusão em uma sala de atenção às diferenças.

Quanto à escola de atenção às diferenças, Figueiredo (2010) salienta que em muitos países, inclusive no Brasil, o processo de inclusão escolar vem sendo bastante discutido. Ela ainda esclarece que a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, de janeiro de 2008, “assegura o direito de toda criança frequentar a escola comum,

esclarecendo ações que são de competência da educação especial daquelas que são de competência do ensino comum” (p. 51). As competências que se referem ao ensino comum dizem respeito à escolarização de todas as crianças, nas salas comuns de ensino; já a competência da educação especial direciona-se aos serviços que possam vir precisar as crianças com algum tipo de deficiência. A autora destaca, dentre esses serviços, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), destinado a crianças e alunos com deficiência, transtornos globais, múltiplas deficiências, dentre outras. O AEE complementa a formação do aluno/criança com objetivo de contribuir no processo de construção de sua autonomia, bem como a independência na escola e fora dela. É importante ressaltar que o atendimento a essas crianças devem ser oferecidos em contraturno ao horário que as mesmas se encontram na instituição ou escola regular (comum). Este atendimento deve realizar-se na sala multifuncional, ambiente este, equipado e organizado para tal atendimento. A autora ainda enfatiza que:

o atendimento educacional especializado privilegia o desenvolvimento das crianças/alunos e a superação dos limites intelectuais, motores ou sensoriais. Visa especialmente, o acesso ao conhecimento, permitindo ao sujeito sair de uma posição passiva e automatizada diante da aprendizagem para o acesso e apropriação ativa do próprio ser. (p. 52).

Em relação ao ambiente escolar comum favorável à inclusão, Figueiredo (2010) faz referência ao desenvolvimento de estratégias significativas para acolher as crianças com deficiência, bem como apoiá-las. A mesma sugere como estratégias promover o sentimento de pertença, facilitar a aproximação das crianças, favorecendo a amizade entre ambas, desenvolver a colaboração entre pais e professores e entre outros membros da escola. Portanto, o espaço da sala deve promover um ambiente de convivência no qual a criança é percebida como fonte de saber, é respeitada e reconhecida em suas atividades pelos seus colegas.

Em estudo realizado por Sanches (2005), para a escola ser inclusiva significa, primeiramente, acreditar no princípio de que todas as crianças podem aprender, e proporcionar um currículo básico rico e uma instrução de qualidade. Seguem-se algumas estratégias para a inclusão no cotidiano escolar, 1- Promover objetivando práticas mais cooperativas e menos competitivas nas salas e na escola; 2- Estabelecer rotinas em que todos recebam apoio necessário para participarem de forma igual e plena; 3- Garantir que todas as atividades da sala tenham acomodações e a participação de todos ativamente - inclusive daqueles que apresentam necessidades educacionais especiais; [...] 4- comemorar os sucessos

e aprender com os desafios. (p.133). São muitas as estratégias que devem ser pensadas e postas em prática, segundo o autor.

Portanto, as estratégias para a ação pedagógica no cotidiano escolar inclusivo são necessárias para que a escola responda não somente às crianças que nela buscam saberes, mas aos desafios que são atribuídos no cumprimento da função formativa e de inclusão. Tudo isso num processo democrático, reconhecendo e valorizando as diferenças, como um elemento enriquecedor do processo de desenvolvimento e aprendizagem. (SCHNEIDER, 2003).

Corroborando com a afirmação acima, Figueiredo (2010) acredita que para a educação inclusiva acontecer, a escola deve organizar situações de aprendizagem considerando as diferenças das crianças, levando em conta suas especificidades. E o professor deve respeitar os diferentes ritmos, promovendo um ambiente de sala cooperativo entre as crianças com e sem deficiência, bem como estabelecer a colaboração entre os professores. A autora também salienta para o fato de que “a prática de inclusão implica no reconhecimento das diferenças dos alunos e na concepção de que a aprendizagem é construída em cooperação a partir da atividade do sujeito diante das solicitações do meio, tendo o sujeito de conhecimento como sujeito autônomo” (p, 66).

É importante ressaltar que a escola, como espaço inclusivo, enfrenta inúmeros desafios, conflitos e problemas que devem ser discutidos e resolvidos por todos que fazem parte da instituição educacional. Desta forma, um ambiente escolar pautado na inclusão propõe diferentes dinâmicas e estratégias pedagógicas para todos, revendo o currículo e adaptando as atividades, quando necessário, com intuito de beneficiar a todas as crianças; assim a escola, a sala de atividades e as estratégias é que devem ser modificadas, a fim de contribuir no desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças/alunos.

## 2 METODOLOGIA

Esta pesquisa é pautada na investigação das estratégias pedagógicas de atenção às diferenças utilizadas pelos professores da pré-escola no município de Graça, identificando e compreendendo as estratégias pedagógicas utilizadas por eles, que visam à inclusão de todas as crianças. Para a realização desta, optamos em realizar uma pesquisa centrada na abordagem qualitativa, por acreditar que esta abordagem se expressa como perspectiva ideal para a interpretação da realidade tal como se procede.

A pesquisa qualitativa compreende o pesquisador como sujeito com grande relevância, pois permite que o mesmo entre em contato direto com o objeto de estudo, que por sua vez, na presente pesquisa, são: professores e o universo de suas práticas pedagógicas.

Sobre a pesquisa qualitativa, Minayo (2011, p.21) esclarece que ela:

trabalha com um universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, valores e atitudes. Este tipo de pesquisa responde a questões muito particulares que não pode ou não deveria ser quantificado.

Isso significa que para fazer uso da pesquisa qualitativa é necessário que o sujeito de estudo, seja observado dentro de seu espaço real, onde o mesmo vive e se relaciona, e onde suas interações acontecem baseadas num conjunto de significados, crenças e valores, de forma que ele possa ser atuante neste contexto em que está inserido.

Segundo Chizzotti (1991), cada indivíduo possui uma subjetividade, que é um espaço íntimo, e esta o possibilita a criar relações com o mundo externo, que resulta em marcas na formação de seu eu, bem como nas crenças e valores compartilhados na dimensão cultural que vão construir a experiência individual e coletiva deste sujeito. Portanto, na pesquisa qualitativa, não se pode abrir mão de se fazer um paralelo entre o pesquisador e o pesquisado, analisando as relações de seu objeto de estudo, através de seu convívio e interação com os demais, dentro da realidade a qual ele pertence.

Para André (1995, p.18), a pesquisa qualitativa:

ênfatisa os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e as interações sociais que ocorrem em sua vida diária.

O ser humano e seus aspectos subjetivos (mundo interno) podem reagir de diferentes formas a um mesmo acontecimento, e para saber fazer um enfoque diferenciado para a compreensão da realidade, é necessário que o pesquisador esteja em sintonia com o

objeto de pesquisa, bem como com os métodos a serem utilizados. Ainda neste contexto, Lüdke e André (1986, p.11) ressaltam algumas características básicas de uma pesquisa qualitativa:

- 1- este tipo de pesquisa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu instrumento principal: [...]
- 2- os dados coletados são predominantemente descritivos: [...]
- 3- a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto: [...]
- 4- o significado que as pessoas dão as coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador: [...]
- 5- a análise de dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo.

Portanto, percebemos que para chegarmos a um trabalho significativo, é de suma importância a investigação de maneira coerente e crítica, analisando as situações e os sujeitos. Respeitando, assim, as ações e atitudes dos investigados, pois o ser humano se diferencia não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro da realidade vivida com seus semelhantes.

Pensando nas premissas supracitadas, realizamos uma pesquisa em uma escola municipal da cidade de Graça, com dois sujeitos, sendo eles um professor e uma professora da educação infantil, por meio da observação de suas práticas, tendo em vista suas estratégias pautadas na atenção às diferenças. Esta observação foi realizada por meio de um roteiro, que será detalhado mais adiante.

## **2.1 Lócus de estudo e sujeitos participantes**

### **a) Lócus de estudo**

A escolha da escola se deu por esta ser considerada de fácil acesso, pois a mesma está situada dentro da sede do município de Graça, e também por nesta escola haver um maior número de professores na educação infantil. Este dado foi informado pela Secretaria Municipal de Educação, do respectivo município, podendo assim ter opções de escolha quanto aos participantes da pesquisa. Desta forma, para delimitação do campo, utilizamos como critérios o aspecto geográfico e a quantidade de professores efetivos trabalhando na educação infantil.

A referida escola contém dez salas, uma cantina, uma biblioteca, uma diretoria, três banheiros e um pátio coberto. Vale ressaltar que esta escola conta com 43 funcionários,

dividindo-os em: 21 professores, 06 auxiliares de secretaria, 11 auxiliares de serviços gerais, 2 porteiros e 3 pessoas que compõem o núcleo gestor, sendo elas diretora, vice-diretora e coordenadora pedagógica.

Quanto à formação dos professores/professoras da escola selecionada, nove são pedagogos (as), três têm o magistério e os demais são formados em outras áreas, tais como: Biologia, Letras e Matemática.

A escola trabalha com a educação infantil e ensino fundamental, dividida em creche, pré-escola e fundamental I (a creche correspondente às crianças de três anos de idade, a pré-escola às crianças entre quatro e cinco anos e o ensino fundamental às crianças entre seis e dez anos). Na educação infantil, até o presente momento, estão matriculadas 219 crianças, e no ensino fundamental 304, totalizando 523 crianças. Estas crianças estão divididas em duas turmas de creches e cinco turmas de pré-escolas.

De acordo com dados da gestão da escola, as turmas, de maneira geral, estão (nas palavras da gestão) “superlotadas”, pois apresentam salas que variam entre 28 até 40 crianças/alunos por sala. Vale ressaltar que em cada turma de creche estão matriculadas 36 crianças. Ainda segundo a gestão, a justificativa para essa “superlotação” é porque a escola faz parte do ensino público do município e, como tal, tem a obrigação de receber as matrículas. Isto significa que, enquanto houver procura de matrículas, a escola receberá crianças/alunos independente da situação de “superlotação”.

Durante esse período de exploração do campo - seleção do lócus da pesquisa - observei que a escola apresentou um ambiente limpo e organizado. Entretanto, observei também que ela não estava preparada para atender à demanda e necessidades de crianças e alunos, pois foi possível notar um grande número de crianças para cada sala, independente de serem crianças da educação infantil ou do ensino fundamental, conforme relatou a gestão da escola.

No que diz respeito ao credenciamento das instituições e autorização de programas e cursos da educação infantil, capítulo IV, no qual este está inserido na resolução nº 361/2000, do Conselho Estadual de Educação do Ceará (CEC), o mesmo esclarece que a composição das turmas deve respeitar os limites máximos, para cada ambiente e profissional de 10 (dez) crianças nos berçários; de 15 (quinze), entre crianças na faixa etária de dois a três anos; de 25 (vinte e cinco), entre crianças na faixa etária de quatro a cinco anos.

É importante ressaltar que em cada turma da escola selecionada trabalham dois professores/professoras, com exceção do infantil V e do ensino fundamental. Apesar do número excessivo de crianças, dentro das salas ainda existe um armário, mesas e cadeiras

pequenas e também cadeiras grandes, tudo isso contribuindo para minimizar (limitar) o espaço destinado às crianças.

## **b) Sujeitos participantes**

Em se tratando da escolha dos participantes deste estudo, primeiramente ele havia sido pensado para ser realizado com professoras de uma turma de creche, a que se destinam as crianças que têm três anos de idade nas escolas do município de Graça, pois tinha a curiosidade/interesse de saber como essas professoras trabalhavam com estratégias pedagógicas que pudessem atender a essas crianças tão pequenas e também tão singulares. No entanto, isto não foi possível, devido às crianças ainda estarem em fase de adaptação. Compreendemos que a experiência de sair do seu ambiente familiar e ser inserida em um novo ambiente é algo extremamente delicado para a criança, e com isso requer um tempo/período para a adaptação. Pensando que por estarem nessa fase os dados da pesquisa poderiam ser alterados, por este motivo foi decidido alterar um dos critérios de seleção dos participantes.

Portanto foram utilizados como critério para essa escolha, a disponibilidade e o desejo dos professores em contribuir no processo de desenvolvimento e execução desta pesquisa e ser professor (a) efetivo (a) da pré-escola da instituição selecionada.

Foram dois dias de visitas à escola, com intuito de definir os sujeitos da pesquisa. Ao dialogar com os professores que trabalham na pré-escola, foi possível chegar aos sujeitos. Dos 13 (treze) professores da educação infantil, um professor e uma professora apresentaram o perfil supracitado. Ambos trabalham com crianças de cinco anos, correspondendo às turmas de infantil V.

Para garantir o anonimato dos sujeitos, seus nomes foram resguardados e em momento algum serão revelados. Minayo (2011) salienta que tudo deve ser mantido no anonimato, pois um pesquisador social não é um repórter e não precisa identificar seu informante diretamente e, sim, a partir de atributos gerais que designam seu lugar social. Sendo assim, os sujeitos participantes desta pesquisa receberam as nomenclaturas: professora A e professor B.

A seguir, apresentaremos o perfil de cada participante.

<b>Quadro 1: perfil dos sujeitos</b>						
<b>Sujeitos</b>	<b>Idade</b>	<b>Nível de escolarização</b>	<b>Tempo de trabalho na educação infantil</b>	<b>Número de crianças matriculadas em sua turma</b>	<b>Turmas que trabalham atualmente</b>	<b>Turno de trabalho</b>
Professora A	40	Ensino superior. Formada em Pedagogia, sem especialização.	22 anos	30	Infantil - V	Manhã
Professor B	28	Ensino superior. Formado em Pedagogia, sem especialização.	10 anos	29	Infantil - V	Tarde

**Fonte: dados da pesquisa**

A turma da professora A, sendo esta formada em Pedagogia e há 22 anos trabalhando com educação infantil, é constituída por 30 crianças, dentre elas há uma criança com deficiência física. Sua deficiência impossibilita-a de andar e sua linguagem verbal é pouco desenvolvida, não sendo possível conhecer seu diagnóstico devido à professora não saber. Conversando informalmente com a professora, ela relatou que trabalhar com criança que apresenta algum tipo de deficiência é muito difícil, isto ela atribuiu a falta de curso que prepare o professor para receber essas crianças e possa assim ajudá-las a se desenvolver, a falta de apoio pedagógico e também ao grande número de crianças que há em sua turma.

A professora citada ainda enfatizou que há três anos que trabalha com turmas em que existe, entre as crianças, uma com algum tipo de deficiência, mas considera que é sempre um desafio, pois ela muitas vezes não sabe como agir diante de certas situações. Situações essas que exigem do professor mais conhecimentos diferenciados daqueles já adquiridos, pois as mudanças na educação ocorrem a todo instante, e é preciso acompanhá-las para desenvolver uma prática mais significativa.

Já a turma do professor B - este também pedagogo e que atua na educação infantil há 10 anos - tem 29 crianças, mas nenhuma criança com deficiência. O mesmo revelou em uma conversa informal - momento este no qual as crianças já tinham se ausentado de sala e foram para casa - que teve oportunidade de trabalhar com uma criança com Síndrome de Down. Na visão deste professor, essa criança não teve nenhum desenvolvimento, pois, segundo ele, sua preocupação maior era com as demais crianças, até porque elas tinham que aprender o que estava na proposta curricular da escola, e ele achava que a criança com Síndrome de Down não conseguia acompanhar o desenvolvimento e o ritmo da turma. Este professor informalmente comentou que foi um desafio muito grande porque, além da turma



numerosa, ele não se sentia e ainda hoje não se considera preparado para atender crianças que apresentam alguma deficiência.

A seguir, apresentaremos os procedimentos da pesquisa.

## **2.2 Procedimentos**

Para esta pesquisa foram realizadas 20 sessões de observação, 10 sessões em cada sala por meio de um roteiro, visando à identificação das estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores que visam à inclusão de todas as crianças, bem como a compreensão que os mesmos apresentam quanto às estratégias pedagógicas de atenção às diferenças.

A escolha da observação como procedimento de coletas de dados, guiada por um roteiro, se deu por acreditar que ela é um instrumento ideal para investigar e coletar dados de maneira real na qual acontecem os fatos, pois muitas vezes o discurso (entrevista ou questionário) se diferencia da prática fazendo assim uma distorção da atual realidade que encontramos nas salas, de modo geral.

As sessões de observações ocorreram durante duas semanas, ininterruptamente, nas duas salas dos dois professores selecionados, as observações foram realizadas em cada turno de cada professor, sendo que a professora A trabalha pela manhã e o professor B no turno da tarde.. Cada sessão de observação teve duração de quatro horas, totalizando 20 horas semanais de observação em cada sala; portanto, 80 horas de observação em toda pesquisa. Fiquei acompanhando as atividades durante todos os instantes, com exceção da hora do recreio: pela manhã, das 07h30min às 11h30min e a tarde também das 13h00min às 17h00min.

Como recurso para registrar as observações também foi utilizado o diário de campo, sendo este um caderno no qual foram feitas algumas considerações que complementam o registro no roteiro.

Vale a pena ressaltar que a entrada em campo foi um momento de incertezas, timidez e também ansiedade, medo. Entretanto, esses sentimentos foram se transformando pelo prazer de realizar uma pesquisa. Durante os dias de observação procurava chegar ao campo antes das crianças iniciarem as atividades. A cada dia sentava em locais diferentes, podendo ser próximo da porta ou em cantos da sala. Tentava ficar sempre em locais discretos para não atrapalhar o andamento das atividades, tanto relacionado ao trabalho no qual os professores estavam realizando, quanto à obtenção de dados reais da pesquisa. Com o roteiro

em mãos, marcava o número de frequência das ações realizadas por cada professor, relacionados aos subcritérios de cada critério do roteiro, bem como anotações significantes no diário de campo.

Quanto à observação, esta é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou ferramentas que se deseja estudar. A observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento.

Sendo assim, a observação é considerada um instrumento importante para este processo de investigação, pois esta possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado. Lüdke (1986, p.26) enfatiza tal perspectiva quando afirma que a:

experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno, pois na medida em que o observador acompanha no campo as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem a validade que os cerca e suas próprias ações.

Como dito acima, as sessões de observações foram guiadas por um roteiro (apêndice 1) referente a informações qualitativas acerca das estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores, inspirado nas <sup>1</sup>escalas de observação de práticas pedagógicas diferenciadas.

O roteiro utilizado na observação apresenta quatro critérios, cada um deles com subcritérios relacionados às estratégias pedagógicas. Estes critérios serão esclarecidos a seguir.

No critério 1, intitulado Organização do espaço e do tempo considerando as diferenças entre as crianças, foram observadas as estratégias de dois professores visando perceber como os mesmos organizam o ambiente e os materiais de sala, bem como saber como os mesmos utilizam o tempo destinado às crianças. Este critério está dividido em oito subcritérios para uma melhor apreensão dos fatos. Sendo eles: 1.1- Organiza a sala com o auxílio das crianças, 1.2- O professor modifica a organização da sala em função das situações de aprendizagem e das necessidades das crianças, 1.3- Há espaços reservados para trabalhos em grupos, 1.4- O professor estimula que as crianças usem todo o espaço da sala, 1.5- Há

---

<sup>1</sup> Escalas utilizadas no projeto de pesquisa intitulado Gestão da Aprendizagem na Diversidade; projeto este, coordenado pela professora Dra. Rita Vieira de Figueiredo, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

material diversificado disponível visualmente ao acesso para as crianças terem livre escolha, 1.6- Permite que a criança use seu tempo com supervisão, 1.7- Estimula prazo para o término e produção das atividades e 1.8- Permite que a criança use seu tempo sem supervisão.

O critério 2, intitulado Propostas de atividades com agrupamento, está dividido em cinco subcritérios, os mesmos referem se as formas em que os professores trabalham com suas crianças a estratégia de agrupamentos visando compreender como as atividades de agrupamentos são propostas e com qual frequência. Os subcritérios são os seguintes: 2.1- Divide os grupos sem respeitar as dificuldades de aprendizagem das crianças, 2.2- Divide os grupos levando em consideração as diferenças de aprendizagem das crianças, 2.3- O professor deixa as crianças formarem seus próprios grupos de maneira espontânea, 2.4- As crianças trabalham em cooperação sob a supervisão do professor e 2.5- Mesmo nos grupos as crianças trabalham de forma individualizada.

No critério 3, intitulado Escuta a criança valorizando sua fala, possuem seis subcritérios, estes relacionados à estratégia de escuta da criança. Com intuito de saber qual a frequência e como esta estratégia é desenvolvida nas turmas dos dois professores (sujeitos da pesquisa). Assim sendo: 3.1- Deixa a criança se expressar livremente, 3.2- Define momentos para a criança falar, 3.3- Dá importância para as intervenções orais da criança, 3.4- Não dá espaço e nem importância para o que as crianças falam e 3.5- Estabelece diálogo com as crianças.

Finalizando, o critério 4 (quanto às atividades propostas em sala), o mesmo está dividido em oito subcritérios nos quais estão relacionados ao aspecto de como os professores desenvolvem as atividades de brincadeiras, de grupos e também de escrita em um contexto de atenção às diferenças. Os subcritérios são os seguintes: 4.1- A professora respeita o tempo que a criança com ou sem deficiência precisa para executar as atividades, 4.2- Encoraja a criança a realizar, 4.3- Deixa a criança realizar sem acompanhamento, 4.4- Acompanha o desenvolvimento das atividades propostas junto às crianças, 4.5- Apresenta atividades que mobilizem o interesse e a curiosidade, 4.6- O professor modifica uma atividade segundo os interesses ou as necessidades das crianças, 4.7- O professor deixa que as crianças se ajudem em suas atividades, e, por fim, o 4.8- As atividades são realizadas de forma que possibilite a cada criança expressar sua potencialidade e seu estilo de aprendizagem.

Vale ressaltar que, mesmo guiada por um roteiro, ao entrar em campo para realizar este trabalho de observação, não foi tão simples quanto imaginávamos, pois mesmo não querendo, o pesquisador modifica o contexto da sala, a atenção das crianças em primeiro momento se volta ao pesquisador e os professores parecem ficar tensos com aquela presença,

mesmo estando informados sobre os objetivos da pesquisa e que os resultados serão expostos de forma anônima.

Vale ressaltar que os dados encontrados serão detalhados no próximo capítulo, destinado às análises dos dados coletados.

### **3 ANÁLISE DE DADOS**

A análise dos dados da presente pesquisa foi realizada mediante a análise das frequências resultantes da observação de campo em duas salas de educação infantil, especificamente em duas turmas de infantil V, bem como os registros no diário de campo.

Para a presente investigação optamos em fazer a análise dos dados por critérios de observação, que constavam no roteiro. Como uma forma de organização dos dados, foi realizada uma subdivisão em cada análise dos critérios, sendo esta:

a) Análise quanto aos subcritérios (análise horizontal de cada critério de observação):

Foram analisados os totais dos subcritérios que tiveram maior e menor índice de frequências na prática pedagógica dos professores durante o período de observação;

b) Análise dos subcritérios quanto aos professores (análise vertical de cada critério de observação):

Foi realizada a análise referente apenas aos subcritérios que mais e menos apareceram na prática pedagógica de cada professor, realizando assim uma análise individual das ações dos mesmos.

A seguir, apresentaremos a análise dos dados, conforme orientação acima.

#### **3.1 Análise do critério 1 (Organização do espaço e do tempo considerando as diferenças entre as crianças) do roteiro de observação**

Na tabela abaixo apresentamos os dados referentes ao critério 1 (Organização do espaço e do tempo considerando as diferenças entre as crianças).

Tabela 1 - Frequência das ações dos professores relacionados à organização do espaço e do tempo considerando as diferenças nas crianças.

<b>Critério 1:</b> Organização do espaço e do tempo considerando as diferenças entre as crianças.				
	Professora A	Professor B	Total	Porcentagem (%)
1.1- Organiza a sala com o auxílio das crianças.	2	1	3	3
1.2- O professor ou professora modifica a organização da sala em função das situações de aprendizagem e das necessidades das crianças.	4	0	4	4
1.3- Há espaços reservados para trabalhos em grupos.	0	0	0	0
1.4- O professor estimula que as crianças usem todo o espaço da sala.	4	7	11	11
1.5- Há material diversificado disponível visualmente ao acesso para as crianças terem livre escolha.	0	0	0	0
1.6- Permite que a criança use seu tempo com supervisão.	16	14	30	30
1.7- Estimula prazo para o término e produção das atividades.	17	12	29	29
1.8- Permite que a criança use seu tempo sem supervisão.	11	12	23	23
<b>Total</b>	<b>54</b>	<b>46</b>	<b>100</b>	

Fonte: Dados da pesquisa

Tais frequências também foram demonstradas no gráfico abaixo:

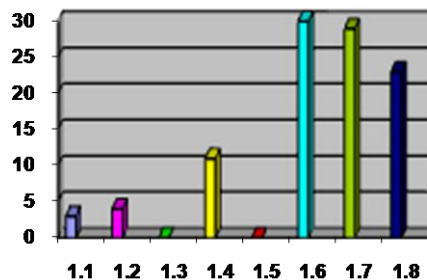


Gráfico 1 - Frequência das ações dos professores relacionados à organização do espaço e do tempo considerando as diferenças nas crianças.

LEGENDA
1.1- Organiza a sala com o auxílio das crianças.
1.2- O professor ou professora modifica a organização da sala em função das situações de aprendizagem e das necessidades das crianças.
1.3- Há espaços reservados para trabalhos em grupos.
1.4- O professor estimula que as crianças usem todo o espaço da sala.
1.5- Há material diversificado disponível visualmente ao acesso para as crianças terem livre escolha.
1.6- Permite que a criança use seu tempo com supervisão.
1.7- Estimula prazo para o término e produção das atividades.
1.8- Permite que a criança use seu tempo sem supervisão.

**a) Análise quanto aos subcritérios (análise horizontal do critério 1)**

Fazendo uma análise horizontal da tabela 1, observamos que o subcritério com maior frequência foi o 1.6 (Permite que a criança use seu tempo com supervisão), com índice de 30, correspondendo a 30 %. E o subcritério com o baixo índice de frequência foi o 1.1 (Organiza a sala com o auxílio das crianças) com frequência de 3, correspondendo a 3 %.

Quanto ao subcritério 1.6 (Permite que a criança use seu tempo com supervisão), seu alto índice de frequência revela controle por parte dos professores nas ações realizadas pelas crianças. Todas as atividades eram realizadas sob a supervisão dos professores, no entanto as crianças não tinham liberdade de fazer nada sozinhas. Tais situações serão mais detalhadas no campo da análise vertical da tabela, ou seja, quando tratar da prática pedagógica dos professores observados.

Podemos assim perceber que essa alta frequência se revelou como fato negativo quando pensamos em um espaço de construção de saberes. Pois a criança, independente da sua situação (com deficiência ou não), precisa construir junto com o professor e seus pares sua autonomia. Portanto, o professor deve dar espaço e liberdade para as crianças se expressarem e discutirem com seus pares de forma independente dos adultos, pois desta forma as crianças se constituirão como sujeitos ativos da situação e não dependentes dos outros, principalmente do professor.

Segundo Piaget (1998), a autonomia é construída por meio de interações com o meio, portanto, as atividades de cooperação, num ambiente de respeito mútuo, embasado na afetividade, preservam do egoísmo e do orgulho, auxiliando a criança ao longo processo de descentralização, conduzindo-a gradativamente da heteronomia para a autonomia moral.

Por outro lado, a heteronomia constitui-se no respeito às regras impostas pelos adultos, sendo elas inflexíveis, embora nem sempre sejam ideais. Pelo contrário, o sujeito (a criança) autônomo sabe/compreende coordena as regras, ideias, decisões e preferências de seu grupo social, agindo de forma harmônica e respeitando as diferenças em cada colega.

No ambiente aberto a construção de saberes é indispensável à interação entre as crianças e o professor, e criança-criança para o processo de construção da autonomia. Não podemos permitir que o professor detenha o controle de todas as condutas, das atitudes e do saber das crianças de forma que elas não possam se expressar espontaneamente. Ainda segundo Piaget (1998, p.118), “quando as crianças sofrem coação dos adultos, numa relação de respeito unilateral, acabam acreditando que somente eles (os adultos\professores) têm razão e suas afirmações são consideradas verdades”.

Piaget (1998) ainda afirma que é preciso ajudar e incentivar a criança a pensar. E é impossível aprender a pensar num regime autoritário. Pensar é procurar por si próprio, é

criticar livremente e é demonstrar de forma autônoma. O pensamento supõe então o jogo livre das funções intelectuais e não o trabalho sob pressão e a repetição verbal.

A coação leva a criança a desenvolver o medo, fazendo desta forma com que a mesma realize apenas o que o adulto impõe; portanto, cabe ao professor, dar espaço livre para que as crianças possam refletir sobre suas ações, pois elas aprendem e se desenvolvem através das experiências positivas e negativas vividas no contexto no qual ela está inserida.

Diante deste fato Krefta (2011) relata que na verdade nos deparamos com um desencontro de informações em relação às metodologias que precisam ser elaboradas e postas em prática na educação infantil, lembrando que um dos papéis mais importantes e reservados à educação é o de capacitar o indivíduo a dominar o próprio desenvolvimento, compreender e ser compreendido, e estar apto para viver em sociedade. Sendo assim, além da experiência com o concreto, é necessário que a criança pense sobre suas ações, assim a autora ainda salienta que:

o professor que tem como embasamento teórico as teorias de Piaget, considera o aluno independente de suas dificuldades, limitações e potencialidades como sujeito ativo, capaz de estabelecer relações lógicas, ou seja, capaz de pensar, raciocinar, imaginar, construindo seu conhecimento através de experiências, vivências e interações com tudo que ela deseja conhecer. (p.17)

Assim o professor precisa estar atento às ações realizadas pela criança, mas é necessário reconhecer que aos poucos a mesma vai desenvolvendo sua autonomia se o professor for capaz de promover situações para que isso aconteça. Também é importante compreender que todas as crianças com e sem deficiência têm possibilidades de construir e desenvolver, junto com o professor e seus colegas no ambiente escolar, sua autonomia. Desta forma a criança deve ser observada enquanto realiza suas ações, mas não ser supervisionada de maneira que só possam fazer o que os adultos impõem.

Quanto ao subcritério que menos apareceu, podemos citar o 1.1 (Organiza a sala com o auxílio das crianças) com frequência de 3, correspondendo 3 %. Acreditamos que esta baixa frequência pode revelar a compreensão dos professores quanto às estratégias de organização do espaço mediante o apoio das crianças. Tal afirmação pode ser justificada pelo fato delas (as crianças), todos os dias (durante a observação) terem sido acolhidas em suas salas sempre com mesma organização espacial e com a mesma dinâmica de acolhida; ou seja, durante duas semanas (10 dias), as crianças foram recepcionadas sempre da mesma forma, com a mesma estratégia. Outro fato que ilustra esta baixa frequência diz respeito ao ambiente de sala comum: o ambiente das salas, em geral, era pouco mobiliado e muitos dos



materiais/brinquedos não tinham fácil acesso às crianças. Nas salas havia cadeiras grandes para as crianças sentarem, direcionadas ao quadro negro, bem como cartazes colados acima da altura das crianças.

De acordo com Campos (2009, p.13) toda “criança tem direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante”. As salas observadas estavam de encontro ao que foi citado, pois esses ambientes não atendem aos critérios para o atendimento de crianças em creches e em salas de pré-escola que respeitem os direitos fundamentais das crianças, tais como: nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos, a atenção individualizada, a uma alimentação sadia, ao contato com a natureza dentre outros critérios.

Nesse mesmo sentido, Kramer (2009) diz que o espaço da sala deve ser seguro e deve favorecer a ampla circulação das crianças, e também as mesmas precisam ter acesso direto aos materiais pedagógicos: “os materiais ou objetos do ambiente devem estar sempre a serviço das crianças e não dos adultos” (p. 76). Mas durante o período de observação foi possível visualizar que a “superlotação” de crianças nas salas dificultava a promoção deste ambiente citado pela autora. É preciso que haja políticas públicas de educação de qualidade que assegure um ambiente favorável à construção de saberes e organizado de tal forma que os interesses das crianças sejam levados em conta.

Sendo assim, é importante ressaltar que o Conselho de Educação do Ceará (CEC), no uso de suas atribuições e tendo em vista a necessidade de regulamentar a educação infantil, através de sua resolução nº 361/2000, resolve no artigo IV- adequação da estrutura física constante: provas de condições legais de ocupação do prédio, planta baixa que se discriminem os espaços destinados às atividades educacionais, dependências como berçários, salas de trabalhos pedagógicos, condições a crianças com deficiência, tais como rampas com corrimão para acesso a outros ambientes com desníveis, bem como respeito ao limite do número de crianças para composição das turmas.

Portanto é preciso que a escola, mais especificamente o município, cumpra as leis para que a educação infantil seja oferecida com equidade, e não simplesmente como local para deixar as crianças sem seu devido atendimento.

Esse aspecto relacionado à organização do espaço e do tempo também foram abordados na pesquisa realizada por Hank (2006), na qual sua pesquisa tratou da influência do espaço físico e sua importância no desenvolvimento e aprendizagem da criança de 0 a 6 anos. A pesquisa foi realizada baseada em revisão bibliográfica e a mesma revelou que os espaços que se constituem dentro do contexto da educação infantil devem ser preparados para a

criança e com a criança, respeitando o direito de buscar construir sua autonomia, sua identidade, bem como o seu próprio conhecimento.

Também Tussi e Sousa (2009), cujo trabalho tinha como objetivos discutir sobre alguns aspectos relevantes na organização do espaço e do tempo no atendimento às crianças na educação infantil, bem como a produção do disciplinamento. Foi utilizada a pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo. Os resultados revelaram que as salas de pré-escola apresentam marcas escolarizantes na sua organização, e, quando organizadas em espaços funcionais com controle de tempo, propicia o disciplinamento da criança.

Figueiredo (2010, p.61) salienta que “a escola que está atenta à questão das diferenças, dispensa grande relevância ao ensino e a gestão da sala, uma vez que a grande marca dessa escola é a valorização do papel social do aluno/criança”. Assim compreendemos que o papel social da criança só terá valorização na medida em que a mesma for reconhecida por seus pares como ser integrante e que pode contribuir dentro de suas possibilidades.

Portanto, a educação infantil precisa se adaptar às novas mudanças educacionais inclusivas, deixando de ser escolarizante, isto envolve a organização do tempo e do espaço de modo que facilite o acesso a todas as crianças, bem como reconhecendo a criança como sujeito capaz de contribuir no desenvolvimento de saberes. Sendo assim, isto significa rever os conceitos sobre infância e sobre o trabalho pedagógico que vem sendo desenvolvido nas escolas e instituições nas quais está presente a educação infantil.

A seguir, serão detalhados e analisados os subcritérios que obtiveram maior e menor frequência durante as ações realizadas pelos professores observados.

#### **b) Análise dos subcritérios quanto aos professores (análise vertical do critério 1)**

Passaremos para as análises verticais dos subcritérios, mostrando e discutindo a maior e a menor frequência obtida. Com relação à professora A, a mesma obteve frequência total de 54 e o professor B, frequência total de 46, assim a análise iniciou pelo o (a) professor (a) que obteve a mais alta frequência no total de suas ações.

Como mostra a tabela 1, podemos observar que dos dois professores observados, a professora A foi a que mais se destacou quanto à estimulação do prazo para o término e produção das atividades. Esta observação é representada pelo índice do subcritério 1.7 (Estimula prazo para o término e produção das atividades), no qual apresentou o maior índice sendo de 17, correspondendo a 17%. Vale destacar que a frequência desse subcritério se institui como aspecto negativo, quando levamos em consideração uma educação pautada em

um contexto de atenção às diferenças. Devemos, sim, estimular as produções desde o início até o seu término, mas não fixar e/ou interromper as atividades mediante, e somente, os aspectos temporais. Tal afirmação é justificada pelo fato da professora A seguir uma rotina na qual o tempo fora dividido e estipulado para a realização de cada atividade planejada, sem levar em conta a flexibilidade dentre uma atividade e outra, bem como o ritmo de suas crianças.

O fato mencionado pode ser exemplificado da seguinte maneira: a professora anunciou o término da atividade enfaticamente (repetidas vezes) para as crianças, e logo após o anúncio solicitou a entrega da atividade. Entretanto muitas crianças, dentro do seu ritmo, ainda não tinham terminado a referida atividade, e, como já era um hábito (observado durante a pesquisa de campo), as crianças não solicitavam um prolongamento do prazo: entregavam a atividade incompleta sem se pronunciar ou se incomodar.

Vale ressaltar que a rotina (incluindo as atividades e tempo determinado para cada uma delas) é dada previamente pela coordenadora da educação infantil do município de Graça, constando tempo de chegada, da história, do lanche, de trabalhar um conteúdo específico (Português, Matemática e outros) e tempo de saída, restando apenas que os professores/professoras planejem o quê e como irão trabalhar em suas salas, mas sempre obedecendo ao limite de tempo proposto. É importante também enfatizar que tal instrumento pedagógico deve sim, ser adaptado à rotina e a realidade de cada turma, pois a rotina não é fixa e não determina só o tempo, ela *pré* determina, sabemos que ela é flexível e que deve respeitar, também, o ritmo das crianças.

Barbosa (2006) diz que a rotina é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturaram para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil. Podendo também ser entendida como sequência de ações estruturadas para desenvolver o trabalho com as crianças.

Assim, para organizar essas atividades no tempo, é fundamental levar em consideração três diferentes necessidades das crianças: as necessidades biológicas, como as relacionadas ao repouso, à alimentação, à higiene e à sua faixa etária; as necessidades psicológicas, que se referem às diferenças individuais como o tempo e o ritmo de cada um; e as necessidades sociais e históricas que dizem respeito à cultura e ao estilo de vida (CEARÁ, 2011).

É interessante aqui ressaltar a ideia de que a rotina deve prever pouca espera das crianças no sentido de não permitir que elas fiquem ociosas. A espera pode ser evitada se a sala for organizada de maneira que a criança tenha a possibilidade de realizar outras

atividades, de forma mais autônoma, tendo livre acesso aos espaços e aos materiais, enquanto o professor está acompanhando uma única criança. Uma sugestão para que esta espera não aconteça, é a construção de cantinhos na sala, assim a criança terá oportunidade de escolher em qual cantinho quer brincar, atendendo desta forma aos seus interesses e às propostas pedagógicas do professor.

A construção de cantinhos dentro de sala é uma sugestão de organização espacial e dinâmica de sala, no sentido de trabalhar a flexibilidade das atividades com as crianças ou em um contexto de atenção às diferenças. Sacristan e Viera (2002, p.74) esclarecem que

organizar a sala em cantinhos significa, em primeiro lugar, considerar muito bem a diversidade do grupo e, portanto, responder a essa diversidade cuidando de maneira especial do ambiente escolar, criando um clima de confiança e de segurança que permita às crianças realizar suas aprendizagens da maneira mais harmônica possível.

É importante esclarecer que a construção e a utilização de cantinhos nas salas de educação infantil representam apenas mais uma estratégia que contempla as diferenças entre as crianças, pois trabalha os diferentes interesses das mesmas, bem como dá a elas a oportunidade de fazer escolhas quanto ao que se deseja fazer.

Quanto ao subcritério que menos apareceu nas ações da professora A, este foi o subcritério 1.1 (Organiza a sala com o auxílio das crianças) com frequência de 2, correspondendo a 2%. Como já foi mencionada, a sala sempre permanecia praticamente do jeito que a professora encontrava, ou seja, as cadeiras direcionadas ao quadro negro, e durante o tempo destinado à brincadeira era que os brinquedos ficavam espalhados no ambiente da sala, mas sem a colaboração das crianças. É importante destacar que as cadeiras grandes nas quais as crianças sentavam praticamente todos os dias, tinham a mesma arrumação. Este ambiente se assemelha ao ambiente de uma escola de ensino fundamental, conforme ilustra a foto abaixo:

**Foto 1- Organização da sala no período de observação da professora A.**



**Fonte: dados da autora**

Campos (2009) enfatiza que é dever do adulto assegurar a organização do espaço, dos materiais, do tempo, das atividades e dos agrupamentos infantis, de acordo com as necessidades e características das crianças sob sua responsabilidade. Mais que isso, é fundamental a atenção permanente dos profissionais no sentido de interferir, sempre que esteja em risco a segurança ou o bem estar físico e psicológico das crianças.

Bruno (2006) também esclarece a importância de oferecer espaço adequado à movimentação das crianças, brinquedos e mobiliários interativos e adaptados, essas são consideradas providências e medidas indispensáveis para a inclusão escolar e social. A referida autora pondera que os espaços construídos para a criança e com a criança devem ser explorados pela mesma, em uma relação de interação total, de aprendizagem, de troca de saberes entre os pares, de liberdade de ir e vir, de prazer, de individualidades, de partilhas, enfim, de se divertir aprendendo.

Sendo assim, o sujeito (criança) tem que participar ativamente da organização do seu espaço escolar, para que desta forma sinta-se responsável pelo seu ambiente, pois este ambiente deve ser planejado de forma a satisfazer as necessidades da criança, isto é, tudo deve estar acessível a ela, desde objetos pessoais como também os brinquedos, só assim o desenvolvimento ocorrerá de forma a possibilitar sua autonomia, bem como sua socialização dentro de suas singularidades.

Quanto ao professor B, este apresentou um maior índice no subcritério 1.6 (Permite que a criança use seu tempo com supervisão) com frequência de 14, correspondendo a 14% de suas ações quanto ao critério 1, e com menor índice o subcritério 1.1 (Organiza a sala com o auxílio das crianças) com frequência de 1, correspondendo a 1%.

O alto índice do subcritério 1.6 (Permite que a criança use seu tempo com supervisão) demonstra a preocupação do professor em estar visualizando e intervindo nas atividades que as crianças realizam, mas do jeito que ele propõe, não as deixando “livres” para que de forma espontânea elas possam expor os seus desejos; e sempre o professor intervinha nas ações das crianças, mesmo quando elas não apresentavam perigo. Isto torna, dessa forma, um fator negativo na prática pedagógica deste professor. Esta ação do professor é exemplificada da seguinte forma: no momento das brincadeiras no pátio da escola o professor B não deixava as crianças correrem e escolherem uma brincadeira mais agitada; ele sempre sugeria brincadeiras nas quais as crianças não precisassem se movimentar, então o tempo dessas crianças era supervisionado de maneira “rígida”.

No entanto, percebemos que este é um fato negativo, pois as crianças precisam, sim, que o professor esteja atento ao que elas estão fazendo – já que na instituição de

educação infantil ele é o responsável pelo cuidado e educação dessas crianças e principalmente por seu bem estar – mas elas precisam de espaço “livre” para mostrarem o que são capazes de fazer sozinhas independentes de sua deficiência ou não.

As escolas inclusivas devem reconhecer e desenvolver as diversas estratégias que existem, com intuito de que as dificuldades das crianças sejam superadas ou minimizadas, porém é preciso que os professores desenvolvam a dimensão da flexibilidade para responder aos desafios de apoiarem as crianças com deficiência, difundindo valores positivos de respeito, solidariedade e cooperação dentro e fora do contexto escolar. (SCHNEIDER, 2003).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (BRASIL, 2010), a criança é ativa porque faz várias coisas ao mesmo tempo, mas para adquirir tais experiências é preciso que se ofereçam oportunidades para as vivências de manifestações da cultura. Assim o professor tem que estar atento aos interesses e curiosidades das crianças. Esta é considerada uma forma de conhecer as possibilidades, limitações, necessidades e de forma integral a própria criança. Portanto, cabe ao professor observar as crianças em suas vivências, mas não supervisionar o tempo da criança determinando o que elas têm que experimentar, pois elas são capazes de fazer escolhas, embora algumas vezes indesejáveis na visão dos adultos.

Dando sequência às análises, ressaltamos o subcritério com menor frequência apresentado pelo professor B, este foi o 1.1 (Organiza a sala com o auxílio das crianças) com frequência de 1. Todos os dias (durante o período de observação) as crianças eram sempre recebidas pelo professor na porta e a organização da sala permanecia do jeito que o mesmo encontrava cadeiras grandes direcionadas ao quadro negro, próximas das paredes da sala e também no centro. Os cartazes bem produzidos, na maioria das vezes pelo próprio professor, o que significa um cuidado em enfeitar a sala, mas raramente com ajuda das crianças. Esta organização é exemplificada pela foto abaixo:

**Foto 2- organização da sala no período de observação do professor B.**



**Fonte: dados da autora**

É importante relatar que a forma da criança perceber o espaço é diferente da lógica dos adultos. O professor o organiza, muitas vezes, não considerando a relevância da participação da criança na construção dele, e é preciso que o professor esteja atento para as especificidades do sujeito infantil, promovendo um espaço educativo voltado às necessidades de cada faixa etária.

Sabemos que a organização do espaço da sala com a ajuda das crianças contribui para que as mesmas sintam-se valorizadas, bem como responsáveis por aquele espaço. E esta questão deve ser vista pelo professor de modo que possa junto com as mesmas construir um ambiente de cooperação e respeito às preferências do outro.

Esclarece Krefta (2011) que precisamos entender que a organização do trabalho pedagógico na educação infantil deve ser orientada pelo princípio básico de proporcionar, à criança, o desenvolvimento da autonomia, isto é, a capacidade de construir as suas próprias regras e meios de ação, que sejam flexíveis e possam ser negociadas com outras pessoas, sejam eles adultos ou crianças.

Portanto, a forma de organizar o espaço e o trabalho pedagógico deve possibilitar o envolvimento das crianças em sua construção, pois elas devem ser reconhecidas como sujeitos que podem, sim, oferecer bastante contribuição, independente de sua deficiência ou não. Assim elas se sentirão mais valorizadas. Diante deste fato, Barbosa (2006) respalda que as atividades planejadas diariamente, bem como a organização do ambiente devem contar com a participação ativa das crianças, garantindo a construção das noções de tempo e espaço, possibilitando-lhes a compreensão do modo como as situações sociais são organizadas e, sobretudo, permitindo ricas e variadas interações sociais.

Diante das análises realizadas do critério 1, foi possível observar um fator negativo nas práticas pedagógicas do professor B e também da professora A, sendo este a pequena contribuição por parte das crianças na organização do ambiente no qual elas vivenciam experiências. Acreditamos que além da escola não ter materiais suficientes para que tenha um ambiente rico de possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem, esses professores trabalham a estratégia de organizar o espaço com a ajuda das crianças de maneira pouco significativa para elas. Mas vale ressaltar a preocupação do professor e da professora com a segurança das crianças, embora algumas vezes de maneira não convencional, pois as crianças precisam aprender a lidar com obstáculos e superá-los, mas só irão aprender se o professor for capaz de proporcionar momentos de experiências significativas e desafiadoras, propondo dessa forma estratégias nas quais enfoque a atenção às diferenças, assim todo o contexto do ambiente escolar deve ser levado em consideração.

A seguir passaremos para as análises do segundo critério do roteiro de observação utilizado na coleta de dados e organizado na tabela 2, abaixo.

### 3.2 Análise do critério 2 (Proposta de atividades com agrupamentos) do roteiro de observação

Dando continuidade à análise do roteiro de observação, mostraremos a seguir o critério 2 intitulado Propostas de atividades com agrupamentos, cuja finalidade foi observar quais são as estratégias utilizadas pelos professores durante as atividades em grupo.

Tabela 2 – Frequência das ações realizadas pelos professores sobre as propostas de atividades com agrupamentos.

<b>Critério 2: Proposta de atividades com agrupamentos.</b>				
	Professor A	Professor B	Total	Porcentagem %
2.1- Divide os grupos sem respeitar as dificuldades de aprendizagem das crianças.	5	6	11	18,64
2.2- Divide os grupos levando em consideração as diferenças de aprendizagem das crianças.	1	0	1	1,69
2.3- O professor deixa as crianças formarem seus próprios grupos de maneira espontânea.	5	11	16	27,11
2.4- As crianças trabalham em cooperação sob a supervisão do professor.	7	10	17	28,81
2.5- Mesmo nos grupos as crianças trabalham de forma individualizada.	7	7	14	23,72
Total	5	34	39	100

Fonte: Dados da pesquisa

O gráfico abaixo possibilita visualizar com mais precisão o total de frequências obtidas neste critério.

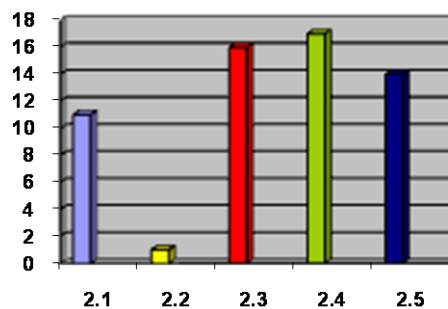


Gráfico 2 – Frequência das ações realizadas pelos professores sobre as propostas de atividades com agrupamentos.



LEGENDA
2.1- Divide os grupos sem respeitar as dificuldades de aprendizagem das crianças.
2.2- Divide os grupos levando em consideração as diferenças de aprendizagem das crianças.
2.3- O professor deixa as crianças formarem seus próprios grupos de maneira espontânea.
2.4- As crianças trabalham em cooperação sob a supervisão do professor.
2.5- Mesmo nos grupos as crianças trabalham de forma individualizada.

### **a) Análise quanto aos subcritérios (análise horizontal do critério 2)**

Realizando uma análise horizontal da tabela 2, podemos observar que o subcritério 2.4 (As crianças trabalham em cooperação sob a supervisão do professor) teve a maior frequência com 17, e índice de 28,81%, revelando-se um fator positivo na prática pedagógica, pois a aprendizagem é construída em cooperação a partir da atividade do sujeito diante das solicitações do meio. Vale destacar que neste contexto do trabalho com agrupamentos, apesar dos poucos trabalhos realizados de forma coletiva, de certa forma foi possível perceber que havia um trabalho de cooperação (entre as crianças), onde uns ajudam aos outros dentro do próprio grupo e também em outras atividades individuais, quando estão sob a supervisão do professor.

Durante as duas semanas observadas, das várias atividades desenvolvidas em sala, oito foram atividades em grupos, fato este evidenciado nas duas salas. Apesar do número reduzido de atividades, observamos que o professor e a professora apresentam dificuldades em promover atividades com agrupamentos. Acreditamos que algumas dessas dificuldades ocorrem devido as salas serem pequenas e apresentarem uma grande quantidade de crianças em cada turma.

Pesquisa como a de Menezes (2009), revela a importância do trabalho em grupo desde a educação infantil até a pós-graduação. O autor relata que para promover o desenvolvimento da autonomia é preciso propor à turma atividades coletivas mais estruturadas. O autor ainda defende que defende que nem tudo deve ser feito de forma coletiva, pois são igualmente essenciais a exposição do professor e atividades individuais de crianças e jovens. Entretanto, é preciso compor esses momentos coletivos e individuais articulando com coerência as ações pessoais e coletivas, pois a diversificação no planejamento favorece para que as diferentes necessidades e tendências das crianças sejam contempladas.

Vygotski (2000) também afirma que o trabalho em grupos não é apenas importante, mas fundamental para a criança, pois o bom aprendizado é aquele que foca o potencial que a criança pode desenvolver com ajuda dos outros. Desta forma, o processo de

interação entre a criança e o professor e entre a criança e os colegas em situações de aprendizagem, é de suma importância para seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Vale ressaltar que no contexto da educação infantil poucas pesquisas foram encontradas respaldando a importância dos trabalhos de agrupamentos com as crianças, mostrando desta forma como essa atividade é pouco explorada pela comunidade científica. Porém, foram encontrados alguns trabalhos (SILVA, D., 2001; BRUNO, 2006; FERNANDES, 2011; SILVA, C.,2012) sobre este campo das atividades com agrupamentos no contexto da sala comum.

Passamos agora a destacar o subcritério 2.2 (Divide os grupos levando em consideração as diferenças de aprendizagem das crianças). Este foi o que teve o menor índice, com frequência de 1, correspondendo a 1,69%, demonstrando aqui que as diferenças não foram levadas em consideração, pois as atividades de agrupamentos eram realizadas em sua maioria durante as brincadeiras, momento este no qual os professores não intervinham. Vale frisar que os grupos não eram formados conforme as diferenças de ritmos das crianças, mas sim por afinidades, já que as crianças formavam seus próprios grupos.

Este aspecto revela-se como um fator negativo, pois os professores, devem sim dar autonomia para as crianças formarem seus próprios grupos, mas não sempre da mesma forma, é preciso formar grupos heterogêneos para que possam aprender e respeitar as diferenças. O desenvolvimento de estratégias grupais entronca na necessidade de compreender a ação coletiva orientada por diferentes interesses. A existência da pluralidade de interesses leva ao estabelecimento de negociações para a tomada de decisões, assim é preciso criar diversas e diferentes estratégias de agrupamento, incluindo todas as crianças em seus diferentes níveis de aprendizagem.

Neste contexto a afinidade não cabe somente como o único critério de agrupamento, pois o principal objetivo da estratégia é a interação e a construção de conhecimentos (saberes). Essa é também uma oportunidade para todos aprenderem a lidar com as diferenças e se respeitarem, independentemente dos vínculos emocionais. Ser capaz de perceber o ponto de vista alheio e considerá-lo exige aprendizado.

Diante desta afirmação Santomauro (2009) ressalta que, ao formar grupos, juntar saberes diversos, o papel do professor na divisão da turma para atividade em equipes é fundamental. Pois o mesmo deve considerar muito mais que afinidade a reunião dos conhecimentos diferentes e próximos, assim todos devem atuar juntos na troca de informações e desta forma aprender e ensinar.

A teoria vygotskiana mostra que o aprendizado e o desenvolvimento estão intimamente relacionados às condições biológicas e sociais da criança, e que somente através das interações com seus companheiros, ela cresce intelectualmente e se desenvolve. Assim, a criança através das interações e experiências sociais “põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma seriam impossíveis de acontecer” (VYGOTSKI, 2000 p. 118).

É importante enfatizar que não existe um único modelo perfeito de agrupamentos a ser seguido como padrão, o que deve haver é conhecimento sobre cada sujeito que completa a turma. Na organização dos grupos o objetivo deve visar o desenvolvimento da turma e a qualidade do trabalho, assim é essencial organizar o trabalho sempre em função de cada grupo formado e oferecer as condições básicas a cada um para que as crianças se desenvolvam de forma saudável e cooperativa.

Como exemplos de trabalhos realizados envolvendo grupamentos podemos citar o de Silva (2012), no qual a mesma investigou a importância da mediação pedagógica para a aprendizagem da linguagem escrita dos alunos com deficiência intelectual em parceria com colegas sem esse tipo de deficiência. A autora evidenciou que este tipo de trabalho envolvendo a interação e a mediação entre seus pares é de suma importância no processo de desenvolvimento e aprendizagem entre as crianças com deficiência intelectual. Os resultados desta pesquisa sugerem que as estratégias de mediação desenvolvidas pelos colegas sem deficiência apresentaram-se como instrumentos importantes para a produção escrita dos alunos com deficiência intelectual, em contexto de sala de aula. “As estratégias de mediação promoveram a passagem dos níveis psicogenéticos e a ampliação do vocabulário de dois dos três alunos participantes” (SILVA, 2012 p.08).

Portanto, é importante frisar que as crianças se desenvolvem em situações de interação social, nas quais conflitos e negociação de sentimentos, ideias e soluções são elementos indispensáveis, por isso trabalhar com agrupamentos é essencial para que haja essas trocas. Porém vale destacar que não é qualquer tipo de agrupamentos que favorecem o desenvolvimento do sujeito, tudo deve ser bastante planejado intencionalmente para que essa experiência seja significativa, mas vale lembrar ainda que as diferenças nas crianças devem ser vistas como um fator positivo na construção de saberes, bem como precisam ser percebidas como aspecto relevante nas atividades envolvendo agrupamentos.

#### **b) Análise dos subcritérios quanto aos professores (análise vertical do critério 2)**

Apresentaremos a análise vertical do critério 2, no qual o professor B obteve um total de frequência de 34 e a professora A revelou 25 no total de suas frequências. Tal análise começará pelo professor B devido ele ter atingido um maior índice de frequência nesse critério.

Realizando uma análise vertical do critério 2 de observação (Propostas de atividades com agrupamentos), foram destacados os subcritérios que mais e menos apareceram na prática pedagógica dos professores pesquisados.

Observando a tabela 2, verificamos que o professor B se destacou no critério 2.3 (O professor deixa as crianças formarem seus próprios grupos de maneira espontânea) com frequência de 11, correspondendo a 18,64%. Essa frequência evidenciou que para a composição dos grupos a sua formação sempre era composta pelas mesmas crianças, ou seja, com aquelas que têm mais afinidades, enquanto as demais crianças permaneciam nas cadeiras, promovendo assim, de certo modo, a exclusão de algumas crianças. Mas vale lembrar que algumas crianças permaneciam nas cadeiras por decisão própria, ou seja, por não quererem participar e o professor respeitava. Como mostra as fotos abaixo:

**Fotos 3 e 4 – turma do professor B realizando uma atividade em grupos.**



**Fonte: Dados da autora (pesquisadora)**

Deixar as crianças livres para fazerem seus próprios grupos é um fator significativo para o desenvolvimento da autonomia da criança, mas acontecer com bastante frequência ou sempre, se torna um fator negativo, pois é preciso que o professor conheça todas as crianças, seus ritmos e dificuldades para que possa promover grupos de crianças com ritmos diversificados, no qual cada criança possa contribuir com o desenvolvimento e aprendizagem de ambas e assim aprender a conviver com as diferenças.

Assim é relevante que o professor tenha um olhar atento para as estratégias de trabalhos em grupo, pois muitas vezes ocorre o processo de exclusão de algumas crianças, mais especificamente de crianças que apresentam algum tipo de deficiência. Mantoan (2006) ressalta que a escola precisa mudar, deixar suas práticas excludentes e reconhecer que as pessoas não são categorizáveis, sem discriminações, sem ensino à parte para os mais e para os menos privilegiados. Portanto planejar atividades em grupos exige que o professor conheça bem a turma com a qual trabalha. Divididos de forma adequada e sob a supervisão do mesmo, as crianças aprendem na troca de pontos de vista.

Com relação ao subcritério que menos apareceu na prática do professor B, este foi o 2.1(Divide as crianças em agrupamentos sem respeitar as dificuldades de aprendizagem das crianças) com frequência de 6, correspondendo a 10,16%. Percebemos que o subcritério que mais apareceu e que foi citado acima contribuiu para que este obtivesse baixo índice de frequência, pois como foi citado anteriormente o professor deixa que as crianças formem seus próprios grupos, então ele não promoveu uma divisão da turma formando grupos heterogêneos, ou seja, com crianças que apresentam dificuldades, limitações e que tenham ritmos diferentes. De certo modo esses grupos foram feitos sem que houvesse o respeito às diferenças, mas tais grupos foram formados pelas próprias crianças e não pelo professor. Este fato pode ser exemplificado da seguinte maneira: na maioria das vezes (durante a pesquisa/período de observação) que o professor formava os agrupamentos para realizar uma atividade, o mesmo saía contando as crianças do número um até cinco de acordo com a sequência em que as crianças estavam sentadas nas cadeiras, e assim eram formados estes grupos, no entanto. Este fato revela que este professor não vê as diferenças (ritmos, limitações, potencialidades, dificuldades) nas crianças como algo que pode contribuir no processo de desenvolvimento e aprendizagem das mesmas. Apesar de ter quebrado o critério de afinidades, este professor não levou em consideração as diferenças existentes na turma.

Vygotski (2000) ressalta a importância da interação entre pares e ele sinaliza que a criança se desenvolve através dos grupos sociais, pois uma criança da mesma idade ou em idades diferentes aprende a resolver conflitos entre elas e também aprendem a respeitar as opiniões das outras crianças. Mas isso é um processo que exige contato com o outro, orientação do professor e promoções de trabalhos com agrupamentos de crianças com ritmos variados.

É necessário que o professor reconheça que mesmo sendo um trabalho que apresente maior dificuldade para promover, o trabalho com agrupamentos é de suma importância para a aprendizagem das crianças, pois como diz Vygotski (2000) são nos grupos

sociais que as crianças se desenvolvem, e a instituição de educação infantil é responsável por promover um trabalho no qual as diferenças são percebidas como algo positivo e a cooperação seja desenvolvida.

Assim podemos citar a pesquisa de Silva (2001) na qual abordou a questão da aprendizagem cooperativa na educação infantil. Esta aprendizagem está diretamente ligada ao trabalho realizado com agrupamentos. Na pesquisa foi evidenciada a importância das trocas de experiências entre os sujeitos para o seu crescimento e posicionamento diante da realidade, cabe ao professor estar atento às diferenças existentes em sua turma e possibilitar esta convivência prazerosa, que gera conflitos bem como desenvolvimento do respeito e autonomia. É importante ressaltar que a autora também percebeu que os professores pesquisados têm dificuldades em trabalhar com agrupamento respeitando as diferenças de cada um. Mais do que determinação é preciso mais experiências, mais estudos para tornar o que foi projetado em realidade.

Mantoan (2006) enfatiza que o professor deve reconhecer que cada criança/aluno é um ser, cuja complexidade não se mede de fora e que precisa de situações estimuladoras para que cresça e avance em todos os aspectos de sua personalidade, a partir de uma construção pessoal, criando e atualizando suas possibilidades. Portanto é importante reconhecer que o trabalho com agrupamentos é uma estratégia que pode possibilitar a troca de experiência entre as crianças e assim o reconhecimento e valorização das diferenças existentes em cada uma, pois independente de sua deficiência ela precisa ser percebida como ser que tem capacidade de contribuir para seu próprio desenvolvimento, bem como dos colegas.

Veremos agora os subcritérios que mais e menos apareceram na prática pedagógica da professora A.

O subcritério em que houve maior frequência foi o 2.4 (As crianças trabalham em cooperação sob a supervisão do professor), seguido do 2.5 (Mesmo nos grupos as crianças trabalham de forma individualizada), ambos com frequência de 7, correspondendo a 11,86%.

É relevante ressaltar que a frequência do subcritério 2.5 refere-se, principalmente, à participação da criança com deficiência da turma da professora A durante as atividades em grupos. Dificilmente essa criança participava nos grupos, e quando a mesma estava inserida só fazia integrar o grupo e não interagia, não dava sua contribuição. Foi possível perceber que a criança com deficiência trabalhava de forma individualizada (sozinha) apesar de estar dentro do grupo.

Figueiredo (2010, p.65) afirma que “incluir é mais que interagir, é interagir e contribuir”. Portanto é preciso compreender o processo de construção do conhecimento num

contexto colaborativo com o qual todos possam contribuir independente de seus limites e dificuldades. Assim é fundamental promover grupos heterogêneos, onde uns possam aprender com os outros, valorizando o potencial de cada um e fazendo com que a criança reconheça que pertence ao grupo, sendo acolhido, seja ela com deficiência ou não. A autora ainda relata que é importante considerar que a interação da criança com seus pares na sala comum, ou até mesmo na sala de recursos multifuncional, fazem dele um agente participativo que contribui ativamente para a constituição de um saber compartilhado. O aluno deverá perceber-se como sujeito que contribui para a construção de saberes coletivos, retirando disso múltiplas vantagens, inclusive a de acessar um papel social valorizado.

A imagem abaixo mostra uma atividade em grupos na qual aparece a criança com deficiência (em destaque) ao lado das outras crianças.

**Foto 5 – Trabalho em grupo na turma da professora A**



**Fonte: dados da autora**

Em destaque (círculo) está a criança com deficiência; mesmo nos grupos ela não participa, muitas vezes nem realiza a mesma atividade (adaptada) das outras crianças. No entanto, de certo modo, ela acaba sendo excluída, mesmo que a professora não perceba, pois o fato desta criança estar no grupo não significa que esteja dando sua contribuição na realização da atividade, ou seja, ela apenas foi incluída, mas não está interagindo. Pois incluir significa fazer parte do grupo, estar inserido dentro de um contexto. Interagir é algo mais abrangente, implica a participação conjunta em um trabalho, onde ambas as partes reagem juntas à mesma situação, de forma a afetar ou modificar o comportamento do outro, de acordo com suas especificidades.

Vale frisar que os professores/professoras devem desenvolver a dimensão da flexibilidade para responderem aos desafios de apoiarem os alunos com dificuldades para aprender na participação das atividades da escola, com o compromisso de fazer o ensino

inclusivo acontecer com espontaneidade, e a coragem de assumirem os riscos, trabalhando em equipes, desenvolvendo novas habilidades e promovendo uma educação de qualidade a todos. (SCHNEIDER, 2003).

Mantoan (2006, p.04) diz que “o tempo passa e não podemos continuar perpetuando as injustiças cometidas pela educação formal, ao decidir o aluno (criança) ideal e ao discriminar os demais, por não se encaixarem nesse modelo”. A autora ainda revela que o trabalho não é dos mais fáceis, porque estamos acostumados com o modelo de escola que se organiza pedagogicamente com seus métodos excludentes e conservadores de trabalho. Assim, oportunizar ao aluno/criança com deficiência viver integralmente a sua escolarização no espaço da sala de aula comum, permite que ele se beneficie dessa convivência, assim como os demais colegas.

Com isso é preciso refletir sobre a formação dos professores, pois essa formação não é para preparar alguém para a diversidade, mas para a inclusão, porque a inclusão não traz respostas prontas, é preciso que o professor tenha um olhar mais direcionado ao seu aluno/criança, às suas peculiaridades, seus desejos e seu envolvimento no grupo para que possa entender e buscar apoio necessário.

O segundo subcritério com maior frequência foi o 2.4 (As crianças trabalham em cooperação sob a supervisão do professor). Com índice de 17, correspondendo a 28,81%. Foi possível observar que apesar de ter presenciado poucas atividades envolvendo o trabalho em grupos, as crianças desenvolvem naturalmente o espírito cooperativo, pois a professora contribuía para que isto acontecesse. Isto foi observado quando a professora circulava pelos grupos e explicava que no grupo todos deviam ajudar uns aos outros, pois a união dos membros do grupo facilita para que o trabalho seja concluído de maneira organizada e de qualidade. Consideramos assim a atitude da professora em incentivar a cooperação nas crianças um fator positivo, pois quando as mesmas vivenciam experiências juntas, elas tornam-se mais solidárias; mas ao mesmo tempo é válido ressaltar que esta professora mantinha uma supervisão autoritária, ou seja, as crianças realizavam as atividades obedecendo ao comando da professora e em momento algum poderiam deixar de realizar o que a mesma havia planejado.

Quanto à autoridade da professora, ela não deixava que as crianças fizessem algo diferente do qual ela havia imposto, mas ao mesmo tempo as crianças tinham a liberdade de ajudar os demais membros do grupo. Esse fato pode ser ilustrado pelo seguinte exemplo: quando a professora pedia para guardar os brinquedos, as crianças que faziam parte de cada grupo ajudavam umas as outras a guardá-los em seus devidos lugares, bem como, quando



algumas crianças concluíam a atividade primeiro, procuravam ajudar os colegas que ainda estavam fazendo, isto acontecia principalmente com as crianças que se sentavam ao lado das outras.

Vale destacar que este fato também foi observado durante a pesquisa de Silva (2012), pois a autora evidenciou que um dos sujeitos observados, neste caso um aluno com deficiência intelectual, mantinha contato mais direto apenas com os colegas que se sentavam ao seu lado. Desta forma percebemos que há uma necessidade de promoção dos trabalhos com agrupamentos, pois assim facilita o contato com diferentes pessoas, bem como os diferentes níveis de aprendizagem.

Diante dos estudos realizados até aqui, percebemos que é de fundamental importância conhecer as dificuldades de cada criança visando proporcionar melhores formas de interação e comunicação, bem como o desenvolvimento de um trabalho cooperativo, pois como diz Bruno (2006, p.28) “esse modo de trabalhar muda o foco das deficiências para a reflexão sobre atitudes, a prática pedagógica e, sobretudo, traz para a escola a responsabilidade de repensar os fatores estruturais e organizacionais na sala comum”. Assim é importante ressaltar a questão do olhar atento do professor, pois muitas vezes o fato da criança estar dentro de um grupo não significa que ela esteja participando e aprendendo. Portanto, é preciso focar em cada criança individualmente para que possa atentar-se aos detalhes que são pertencentes a elas e assim promover a inclusão de todas.

Para finalizar as análises do critério 2, destacamos o subcritério 2.2 (Forma agrupamentos de crianças com ritmos diversificados) com frequência de 1, correspondendo a 1,69%. Esta baixa frequência das ações da professora A relacionada ao subcritério mencionado se justifica devido a estratégia de trabalhar com agrupamentos ser pouco utilizada. O fato de se gastar tempo para organizar os grupos de acordo com os ritmos variados das crianças e também por exigir mais do professor, faz com que a professora observada considere melhor deixar as crianças formarem seus próprios grupos (afinidade) ou então, dividir as crianças conforme a ordem que elas se encontram em suas cadeiras. Fato este averiguado a partir de uma conversa informal com a professora

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p.32 e 33) salienta que

considerar que as crianças são diferentes entre si, implica propiciar uma educação baseada em condições de aprendizagem que respeitem suas necessidades e ritmos individuais visando ampliar e enriquecer as capacidades de cada criança considerando-as como sujeitos singulares e com características próprias.

Nesta perspectiva Bruno (2006) ressalta que a organização de agrupamentos, do tempo e do espaço visa facilitar o processo de aprendizagem de todas as crianças na educação infantil, mediante a organização de objetivos e experiências diversificadas que atendam ao interesse de todos, independentes de sua deficiência ou não.

Portanto, não importa as dificuldades encontradas no ambiente escolar, é necessário superá-las junto às crianças, pois trabalhar no contexto de atenção às diferenças exige preparação teórica e prática, para que assim possamos promover um ambiente e experiências significativas para com as crianças. É importante frisar que não existem turmas homogêneas, e que para atender as crianças com diferentes níveis de desenvolvimento, são necessárias estratégias variadas, sendo que o trabalho com agrupamentos é uma delas e de fato muito importante para o processo de reconhecimento do outro, bem como o respeito mútuo.

Através da realização das análises percebemos que os professores sujeitos da pesquisa ainda continuam desenvolvendo atividades que para eles exigem menos trabalho sem levar em consideração as contribuições que a estratégia de trabalhar com agrupamentos de crianças com ritmos diferentes podem promover para o desenvolvimento integral das mesmas. Além do mais, esta estratégia pode contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento de uma prática voltada à atenção às diferenças. Ainda vale ressaltar que é de fato indispensável um planejamento intencionado, voltado às atividades com agrupamentos respeitando as diferenças e o reconhecimento das mesmas para o processo e construção de um saber compartilhado.

### **3.3 Análise do critério 3 (Escuta a criança valorizando sua fala) do roteiro de observação:**

Prosseguindo com o trabalho de análise, resalto agora o critério 3- Escuta a criança valorizando sua fala, cujo objetivo foi observar se o professor utiliza, dentre as suas estratégias pedagógicas, a escuta da criança respeitando e valorizando o que elas enfatizam, destacando assim os maiores e menores índices de frequências.

Vale ressaltar que esse foi considerado o critério mais difícil de ser observado, pois como professora, tentava me colocar no lugar daqueles professores e imaginava como eles poderiam desenvolver essa estratégia de forma significativa para as crianças, pois foi visível perceber o esforço dos professores em tentar organizar as crianças de forma que todas pudessem falar e serem ouvidas, uma de cada vez. Mas tive que sair desse “personagem” e

olhar as estratégias como pesquisadora-observadora e participante daquele universo, com um olhar investigativo em busca de dados que pudessem favorecer a compreensão e identificação das estratégias pedagógicas de atenção às diferenças no contexto da educação infantil.

Na tabela abaixo, observaremos os dados que ilustram as frequências dos subcritérios.

Tabela 3 – Frequência de ações desenvolvidas pelos professores relacionados à estratégia de escuta das crianças.

<b>Critério 3:</b> Escuta a criança valorizando sua fala	Professora A	Professor B	Total	Porcentagem %
3.1- Deixa a criança se expressar livremente.	13	18	31	23,84
3.2- Define momentos para a criança falar.	10	9	19	14,61
3.3- Dá importância para as intervenções orais da criança.	10	15	25	19,23
3.4- Não dá espaço e nem importância para o que as crianças falam.	8	3	11	8,46
3.5- Estabelece diálogo com as crianças.	12	11	23	17,69
3.6- Está atento às perguntas e comentários das crianças.	11	10	21	16,15
Total	64	66	130	100

Fonte: dados da pesquisa

No gráfico a seguir encontraremos o total de frequências obtidas pelos dois professores pesquisados.

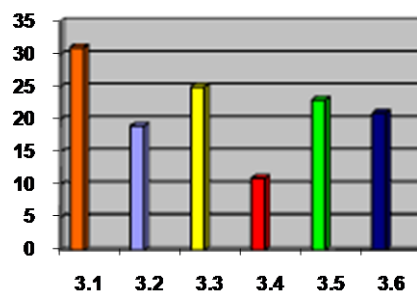


Gráfico 3 – Frequência de ações desenvolvidas pelos professores relacionados à estratégia de escuta das crianças.

LEGENDA
3.1- Deixa a criança se expressar livremente.
3.2- Define momentos para a criança falar.
3.3- Dá importância para as intervenções orais da criança.
3.4- Não dá espaço e nem importância para o que as crianças falam.
3.5- Estabelece diálogo com as crianças.
3.6- Está atento às perguntas e comentários das crianças.

### **a) Análise quanto aos subcritérios (análise horizontal do critério 3)**

Através da realização da análise horizontal observamos que o subcritério 3.1 (Deixa a criança se expressar livremente) obteve o maior índice, com frequência 31, correspondendo a 23,84 %, e o subcritério que menos apareceu foi o 3.4 (Não dá espaço e nem importância para o que as crianças falam) com frequência de 11, correspondendo 8,46 %. Desta forma acreditamos que o baixo índice deste subcritério ocorreu devido ao alto índice do subcritério supracitado (3.1), no qual foi identificado, durante o período de observação, que diante das dificuldades encontradas no contexto da educação, há nas turmas observadas um ambiente de escuta, pois os professores estavam atentos às curiosidades e indagações das crianças, mas é importante esclarecer que nem todas às vezes as crianças eram ouvidas. Detalharemos essas situações mais adiante.

Durante as duas semanas de observação foi possível perceber que as crianças se expressavam o tempo todo: fazendo perguntas, comentários, chorando, sorrindo. As crianças interagem bastante umas com as outras, mas com maior frequência com o colega que sentava ao seu lado. Vale destacar que este fato também foi evidenciado no trabalho de Silva (2012).

Essa interação através da linguagem acontecia também com os professores, mas com menor frequência. Tal fato era visível independente do momento da rotina da sala, pois as crianças mostravam-se espontâneas, e para elas não tinha tempo determinado para exporem seus pensamentos e desejos. Sabemos que as crianças muitas vezes não se expressam através da fala, mas sim de gestos, movimentos e expressões faciais. Portanto, na medida em que a criança se expressa, se comunica, ela desenvolve cada vez mais seu pensamento, sensibilidade e reproduz tudo isso em suas experiências e interações com seus pares, adultos, objetos e com o ambiente.

Diante deste fato, Cruz (2008) salienta que muito sabemos sobre as crianças, pois já adquirimos conhecimentos riquíssimos sobre o desenvolvimento infantil, mas pouco sabemos a respeito da experiência de ser criança para a própria criança. Daí a importância de dar ênfase às suas falas, pois só assim saberemos o que pensam e o que anseiam, além de proporcionar um contato mais próximo com ela. A autora ainda relata que “a escuta das crianças é uma estratégia fundamental para ampliar o repertório relativo ao direito e à qualidade da educação infantil”. (p.302)

Nesta perspectiva, Oliveira (2011, p.207) ressalta que

nas creches e pré-escolas o maior parceiro da criança em seu processo de desenvolvimento é o professor. Sua função é a de ser uma pessoa verdadeira, que se relacione afetivamente com a criança, garantindo-lhe expressão de si, visto que ela precisa de alguém que acolha suas emoções e, assim, lhe permita estruturar seu pensamento, ao responder a criança, ampliando, redefinindo e esclarecendo seus comentários, confusões e ações, o professor alimenta o pensamento infantil.

Portanto, o professor precisa se comprometer e ajudar a criança em seu processo de desenvolvimento, principalmente no que diz respeito à linguagem da criança, já que ele é imprescindível no trabalho com crianças de creches e pré-escolas.

Amorim (2000), em sua pesquisa, salienta que a criança enquanto objeto de estudo tem sido muito observada e pouco ouvida. Na verdade foram encontradas poucas pesquisas que tratam do assunto relacionado à escuta da criança, mas podemos ter como exemplo Cruz e Formosinho (2008) que trataram das crianças como sujeitos de pesquisas, enfatizando o importante processo de escutar as vozes das mesmas como forma de melhor conhecermos, identificarmos e respondermos às suas necessidades, interesses, competências e direitos.

Segundo Ceará (O.C.E.I 2011, p.49):

Muitos pensam que o desenvolvimento da fala é natural e, assim não exige do professor uma atenção especial, o que determina um grande engano. Mesmo sendo tão frequente no cotidiano das instituições de educação infantil, a fala oral necessita ser intencionalmente trabalhada com as crianças.

Assim percebemos que o meio influi bastante no processo de desenvolvimento da linguagem, e embora este meio ofereça várias experiências para que isto aconteça, a linguagem, especificamente a fala, deve ser trabalhada no cotidiano da educação infantil de forma intencionalizada.

Desse modo, além de deixar que as crianças se expressem livremente, é preciso motivá-las a falar, criando situações nas quais as crianças que apresentam dificuldades na oralidade possam desenvolvê-la de modo significante. E a interação entre pares é uma estratégia que pode contribuir com esse desenvolvimento, como já foi enfatizado ao longo deste texto.

Continuando com as análises, destacaremos o subcritério 3.4 (Não dá espaço e nem importância para o que as crianças falam) com frequência de 11, correspondendo a 8,46%. Percebemos este baixo índice de frequência como um fator positivo, pois significa que na prática dos professores observados a escuta da criança está presente, mesmo que algumas vezes essas falas não fossem percebidas como fator imprescindível para o desenvolvimento dos sentimentos e ações das crianças.

Diante dos aspectos observados foi possível perceber que a estratégia de escuta das crianças está sendo desenvolvida no contexto da educação infantil das duas turmas dos professores participantes desta pesquisa. Mas vale destacar a necessidade da construção de algumas regras, regras construídas pelos professores e crianças com intuito de organizar as situações para que cada um possa falar e respeitar a vez do outro. Sendo assim, o aprendizado de regras é uma forma de obter participação esclarecida em situação coletiva.

Sabemos que a criança desenvolve a oralidade como uma de suas formas de expressão. Neste sentido, Lima (2003, p.15) salienta que “a fala é uma construção social e é, também, um espaço de afetividade entre o adulto e a criança. Quando a criança pequena chega à fala e começa a desenvolver a oralidade ela e o adulto encontram um campo comum de significados”. Diante deste contexto é indispensável na prática de qualquer professor oportunizar e incentivar que as crianças falem (verbalizem), bem como reagir de forma significativa para o desenvolvimento e construção desta fala, ou seja, valorizar e propor experiências diversificadas. Desta maneira o professor estará contribuindo para o desenvolvimento da linguagem da criança, bem como para sua relação com os adultos e com seus pares, pois o que se evidencia é que nem sempre estamos realmente atentos enquanto ouvimos algo. Escutar é mais que apenas ouvir, é dar devida atenção, atender aos conselhos, prestar atenção para ouvir alguma coisa, além de aplicar o sentido da audição.

A seguir, destacaremos os subcritérios que tiveram maior e menor frequência nas ações realizadas pela professora A e pelo professor B.

### **b) Análise dos subcritérios quanto aos professores (análise vertical do critério 3)**

Passaremos a apresentar a análise vertical referente ao total de frequência obtida pelos dois professores observados, no qual a professora A obteve frequência de 64 e o professor B frequência de 66. Vale destacar que esta análise começou pelo professor B devido o mesmo apresentar o maior índice no total de suas frequências.

Veremos agora os subcritérios que mais e menos apareceram na prática pedagógica do professor B. Observando a tabela acima, visualizamos que o subcritério 3.1 (*Deixa a criança se expressar livremente*) obteve o maior índice, com frequência de 18, correspondendo a 13,84%. Tal frequência pode ser considerada como fator positivo, pois a criança tem o direito de falar, dar sua opinião e esse direito deve ser respeitado.

É importante esclarecer que o professor B se difere da professora A apenas no aspecto da flexibilidade. Ele é mais flexível com relação aos movimentos das crianças, o

mesmo deixa que as crianças se desloquem de suas cadeiras para conversar com outras crianças, mas desde que isto não atrapalhe o andamento das atividades. Esta diferença significa um aspecto positivo nas ações do professor B, pois demonstra a compreensão quanto à necessidade da interação com outras crianças mais distantes de suas cadeiras. Sabemos que a troca de experiência é de suma importância para qualquer sujeito, e se tratando de crianças, essa experiência contribui bastante em seu processo de construção do conhecimento.

Passando a revelar o subcritério com menor frequência, este foi o 3.4 (Não dá espaço e nem importância para o que as crianças falam). Este subcritério é considerado negativo em práticas pedagógicas que utilizam estratégias de atenção às diferenças; mas a baixa frequência revelou-se um fator positivo na prática do professor B, pois as crianças precisam de espaço para se expressar e o professor deve considerar como fato importante esta fala, pois isso contribui para que o mesmo conheça cada criança e sua individualidade. Um ambiente inclusivo deve possibilitar a expressão da criança em suas diferentes linguagens, bem como considerá-la significativa para a construção de saberes.

Sabemos que é na experiência com parceiros que falam e na estimulação a se comunicar é que a criança aprende a falar, daí a relevância desse processo de desenvolvimento da fala e também do espaço destinado a ela. (CEARÁ, 2011).

Quanto à professora A, esta obteve maior índice de frequência no subcritério 3.1 (Deixa a criança se expressar livremente) com frequência 13, correspondendo a 10%, mesmo subcritério mencionado do professor B. O que revela um fator positivo em ambas as práticas pedagógicas destes sujeitos, fator este já citado no corpo deste texto.

Com relação ainda a este subcritério, o fato da professora deixar as crianças se expressarem (conversarem) não significa que todas as crianças faziam isso, pois existia aquela mais calada (tímida) e aquela mais comunicativa, essas diferenças eram visíveis, mas pouco trabalhadas pela professora.

Durante o tempo de observação na turma da professora A foi possível perceber que a mesma não dava atenção necessária à criança com deficiência, pois poucas vezes se direcionava a esta criança. Os colegas é que vinham ao encontro da criança com deficiência. Como essa criança apresenta dificuldade para andar, ela ficava sentada na cadeira desde o início até o término da aula; no momento do lanche é que era levada para o pátio da escola. Foi notável a falta de preparação da professora para trabalhar com estas crianças, bem como a falta de recursos e atividades adaptadas para atender as diferenças.

Sobre esse assunto, Figueiredo (2010, p.61 e 62) diz que “a participação do aluno com deficiência no contexto da sala regular só é possível se o professor perceber o aluno

como sujeito de aprendizagem e se conseguir organizar propostas didáticas que favoreçam essa participação”.

Assim, Zabalza (1998) esclarece que é preciso criar um ambiente no qual a linguagem seja a grande protagonista: tornar possível e estimular todas as crianças a falarem e criar oportunidades para falas cada vez mais ricas através de uma interação professor (a) – criança. Independente da deficiência ou dificuldade, todas as crianças devem ser ouvidas de tal modo que possam ser compreendidas.

Nesta perspectiva, Dantas (2005) fala que o professor tem que entender para atender as crianças. A função dos professores diante das crianças pequenas é essa: entender as necessidades das crianças e atendê-las, isto é, ser sensível e solícito. Ela ainda exemplifica:

não adianta você dar alimento para uma criança que chora de frio. Mas também não adianta você entender que ela está chorando de fome e por uma regrinha qualquer você dizer que ela tem que esperar até às quatro horas para poder comer. Então, eu acho que a gente tem que ter uma sensibilidade e uma disposição para atender a necessidade que a gente identifica. (p. 01).

Concordamos que as necessidades das crianças são direitos das crianças. Assim que é identificada uma necessidade, passamos a exigir o atendimento dela como um direito.

Passando para o subcritério que menos houve frequência nas ações da professora A, destacaremos o 3.4 (Não dá espaço e nem importância para o que as crianças falam) com frequência 8, correspondendo a 6,15%. Acreditamos que este baixo índice revelou um aspecto positivo; isto se justifica por a professora não impor momentos para a criança falar, podendo assim se expressar livremente e quando quiser, apesar de não conseguir dar uma atenção individualizada, ou seja, atender de maneira significativa esta fala.

De acordo com Zabalza (1998, p.53) ele enfatiza:

pensar que é possível dar atenção a cada criança de maneira individual durante todo o tempo é pura fantasia. Ainda mais em contextos como o da educação infantil, no qual uma única professora trabalha com uma grande quantidade de crianças. No entanto, mesmo que não seja possível desenvolver uma atenção individual permanente, é preciso manter, mesmo que sejam parcialmente, contatos individuais com as crianças.

Percebemos, então, a necessidade e a importância de conhecer cada criança e seu universo, e isto só é possível se houver uma interação, um momento de atenção individualizada entre ambos. Assim se faz necessário oferecer espaço para ouvir o que as crianças têm a dizer de forma individualizada, ou até mesmo no coletivo, só assim o professor conseguirá conhecer os anseios da turma.



Bruno (2006) diz que o professor da educação infantil deve estar aberto e disposto a realizar a escuta e acolhida dos desejos, das intenções e das expressões das crianças, tornando-se necessário que as crianças com algum tipo de deficiência sejam expostas a formas positivas de comunicação e interação, de ajuda e trocas sociais diferenciadas, bem como solicitadas a pensar e expressar seus sentimentos e desejos.

Vale ressaltar que a professora A, pelo que foi observado, é mais rígida com relação a escuta da criança. Isto foi evidenciado quando ela pedia de uma forma (fala) meio agressiva para as crianças fazerem silêncio em alguns momentos, como por exemplo, na hora de realizar tarefa sobre o conteúdo apresentado. As crianças podiam conversar desde que não saíssem de suas cadeiras.

Foi possível constatar com relação ao critério 3 (Escuta a criança valorizando sua fala) que os dois professores desenvolvem práticas semelhantes, isto foi evidenciado devido aos subcritérios com maior e menor frequência terem sido os mesmos, diferenciando apenas no total destas frequências. Isto se justifica devido estes professores realizarem juntos o planejamento e não considerarem as diferenças existentes em cada turma. Porém vale destacar outro aspecto negativo na prática pedagógica da professora A: a mesma não intervinha e nem estimulava a participação da criança com deficiência de sua turma.

É importante ressaltar que apesar das dificuldades encontradas nas turmas de ambos os professores, sendo uma dessas a superlotação, os mesmos oferecem um ambiente parcialmente de escuta e isto foi evidenciado através da observação e da realização das análises dos subcritérios, mas não basta só ouvir, é preciso compreender estas falas e saber como atendê-las; portanto, suas práticas precisam ser cuidadosamente repensadas com o intuito de promover mudanças, mudanças estas em prol de um ensino voltado à atenção às diferenças.

#### **3.4 Análise do critério 4 (Quanto às atividades propostas em sala (brincadeiras, trabalhos em grupos ou atividades escritas) do roteiro de observação:**

O critério 4 foi o último a ser analisado, pois o mesmo se refere às propostas de atividades desenvolvidas dentro da sala, como por exemplo: as brincadeiras, trabalhos em grupos, bem como atividades dirigidas envolvendo a escrita. Vale destacar que este critério do roteiro de observação, assim como os demais, estão interligados devido compreender-se que uma depende da outra, para que pudéssemos assim investigar quais estratégias estavam sendo

desenvolvidas pelos professores dentro de sala, na qual todas as crianças fossem contempladas.

Durante o período de observação foi possível perceber que os professores pesquisados seguem uma rotina, mas que nela a brincadeira só estava presente no momento que “sobrava” tempo, dificilmente eram propostas atividades em grupos, e com muita frequência atividades de escrita.

Agora veremos os dados deste critério através da tabela:

Tabela 4 – Frequência das ações realizadas envolvendo aspectos relacionados às atividades propostas em sala pelo professor B e pela professora A.

<b>Critério 4:</b> Quanto às atividades propostas em sala (brincadeiras, trabalhos em grupos ou atividades escritas).				
	Professora A	Professor B	Total	Porcentagem %
4.1- A professora respeita o tempo que a criança, com ou sem deficiência, precisa para executar as atividades.	9	13	22	14,66
4.2- Encoraja a criança a realizar.	11	10	21	14
4.3- Deixa a criança realizar sem acompanhamento.	8	6	14	9,33
4.4- Acompanha o desenvolvimento das atividades propostas junto às crianças.	18	17	35	23,33
4.5- Apresenta atividades que mobilizem o interesse e a curiosidade.	9	9	18	12
4.6- O professor modifica uma atividade segundo os interesses ou as necessidades das crianças.	6	3	9	6
4.7- O professor deixa que as crianças se ajudem em suas atividades.	10	11	21	14
4.8- As atividades são realizadas de forma que possibilite a cada criança expressar sua potencialidade e seu estilo de aprendizagem.	5	5	10	6,66
<b>Total</b>	<b>76</b>	<b>74</b>	<b>150</b>	<b>100</b>

**Fonte: Dados da pesquisa**

Podemos ver através do gráfico o total de frequências obtidas pelos dois professores no período de observação com relação ao critério 4 encontrado na tabela 4 .

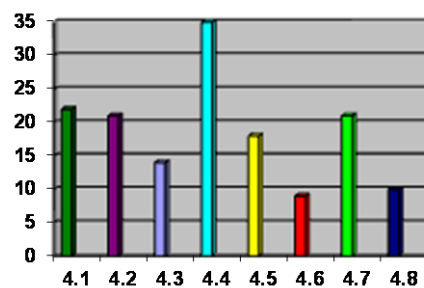


Gráfico 4 – Frequência das ações realizadas envolvendo aspectos relacionados às atividades propostas em sala pelo professor B e pela professora A.

LEGENDA
4.1- A professora respeita o tempo que a criança, com ou sem deficiência, precisa para executar as atividades.
4.2- Encoraja a criança a realizar.
4.3- Deixa a criança realizar sem acompanhamento.
4.4- Acompanha o desenvolvimento das atividades propostas junto às crianças.
4.5- Apresenta atividades que mobilizem o interesse e a curiosidade.
4.6- O professor modifica uma atividade segundo os interesses ou as necessidades das crianças.
4.7- O professor deixa que as crianças se ajudem em suas atividades.
4.8- As atividades são realizadas de forma que possibilite a cada criança expressar sua potencialidade e seu estilo de aprendizagem.

#### **a) Análise quanto aos subcritérios (análise horizontal do critério 4)**

Fazendo uma análise horizontal desse critério, podemos perceber que o subcritério 4.4 (Acompanha o desenvolvimento das atividades propostas junto as crianças) foi o que obteve o maior índice, com frequência de 35, correspondendo a 23,33% e com menor índice, com frequência de 9, correspondendo a 6% o subcritério 4.6 (o professor modificava uma atividade segundo os interesses ou as necessidades das crianças).

Evidenciamos que a alta frequência do subcritério 4.4 se revelou um aspecto positivo na prática pedagógica dos professores observados, pois isto significa que as atividades que foram propostas pelos mesmos em suas turmas, não foram realizadas sem acompanhamento. Mas também não podemos deixar de destacar as exceções, pois uma criança com deficiência de uma das turmas não realizava as mesmas atividades, mas sim, às vezes, realizada atividades diferenciadas, atividades estas que não estavam dentro do contexto no qual a professora estava explorando, sendo elas pouco significativas para o desenvolvimento da criança com deficiência, pois na maioria delas eram atividades para colorir algum desenho produzido pelo professor.

Assim, a valorização da homogeneidade e a falta de capacitação/formação para atender crianças com algum tipo de deficiência, fato este identificado na sala observada. Ceará (2011) norteia o trabalho pedagógico do professor, esclarecendo que para o trabalho com crianças com deficiência, seja ela qual for, o professor necessita “utilizar metodologias de ensino mais flexíveis e individualizadas, embora não especialmente diferentes das que são utilizadas pelas outras crianças” (p. 85).

Diante de uma criança que apresenta dificuldades físicas ou mentais, a relação do professor ganha uma importância ainda maior porque ele deve fazer com que esta criança se reconheça como alguém que tem direitos e que tenha suas capacidades reconhecidas para que assim aconteça seu desenvolvimento e assim sua aprendizagem não seja impedida.

Neste contexto de atenção às diferenças, destaca-se o estudo de Silva (2012) para o estudo, a pesquisadora utilizou a abordagem qualitativa, na qual seus sujeitos eram alunos com deficiência intelectual de duas escolas públicas de Fortaleza. Como resultados da pesquisa, dentre os dados, os sujeitos com deficiência intelectual puderam exercer a função de protagonistas de sua aprendizagem, pois eram eles, juntamente com seus colegas, que construía os textos, e com isso seus colegas puderam perceber que eles têm e devem ter um papel/função social. Assim os colegas valorizavam os alunos com deficiência, pois identificaram que sua deficiência não era empecilho para sua aprendizagem.

De acordo com a pesquisa mencionada, o acompanhamento e a medição, sejam eles por parte do professor ou até mesmo dos próprios colegas, são considerados de grande relevância para o processo de construção dos conhecimentos, seja de leitura ou escrita, bem como o favorecimento do convívio social e o desenvolvimento da subjetividade de cada um.

Portanto, é necessário pensar em estratégias de como atender crianças com e sem deficiências de forma significativa, bem como selecionar atividades e adaptá-las quando necessário, e oferecer apoio ou ajuda na realização das atividades com intuito de que todas as crianças participem ativamente do que é proposto em um de seus ambientes de experiências: a escola. É válido ressaltar que a construção de uma escola inclusiva é um projeto coletivo que passa por uma reformulação do espaço escolar como um todo, desde a prática pedagógica à estrutura física.

Continuando com as análises quanto aos subcritérios, destacaremos o que teve o menor índice de frequência, sendo ele o subcritério 4.6 (O professor modificava uma atividade segundo os interesses ou as necessidades das crianças). Esta baixa frequência instituiu como um fator negativo devido os professores não atenderem aos pedidos das crianças com relação às atividades que estavam sendo propostas, isto foi evidenciado quando as crianças não queriam fazer ou até mesmo não conseguiam realizar uma atividade e o professor não mudava o que já estava planejado na rotina.

Vale destacar que as atividades mais frequentes nas turmas do professor e da professora observados eram de escrita, e o que era proposto (planejado) pelos professores tinha que ser seguido independente de as crianças gostarem ou não, ou se fosse significativo para o desenvolvimento integral das mesmas. Este fato pode ser comparado com uma pedagogia tradicional, na qual o professor vê a criança como sujeito passivo, que só recebe e que em nada contribui.

Oliveira (1998), relata a importância do olhar para nossa criança e buscar compreendê-la melhor no seu desenvolvimento total e na sua individualidade, num contexto.

Também se refere à relevância da brincadeira, pois o brincar oportuniza a criança viver situações afetivas, positivas e negativas, ela vive e revive sua experiência de relação com o mundo exterior e consigo mesma.

Ainda de acordo com o pesquisador o aprendizado da leitura e da escrita exige a integração de vários aspectos (perceptivos, motores, da compreensão, comparação). Caso haja uma defasagem na harmonia desejável entre o afetivo, o cognitivo e o psicomotor, o controle interno para a realização das atividades, sejam elas de escrita ou leitura, poderá causar elevado nível de tensão e frustração, com conseqüente desinteresse pelo aprendizado.

Desta forma o trabalho pedagógico engloba uma estrutura que se refere ao hábito de se fazer as coisas, ou melhor dizendo, a rotina. Mas esta rotina não deve ser um ato mecânico, mas sim um processo que valoriza o desenvolver de atividades planejadas que visam ao pleno desenvolvimento da criança. Através de um planejamento adequado busca-se auxiliar a criança no seu processo de construção da autonomia e independência (SEBASTIANI, 2009).

Na prática pedagógica de qualquer professor, seja de educação infantil, ensino fundamental ou superior o planejamento pode e deve ser modificado, bem como deve haver um acompanhamento do professor nas atividades realizadas com as crianças, mas com intuito de atender aos interesses e às necessidades da turma já que o desenvolvimento e a construção de conhecimentos são os objetivos da educação.

#### **b) Análise dos subcritérios quanto aos professores (análise vertical do critério 4)**

Passaremos a apresentar uma análise vertical relacionada ao total de frequências dos dois professores observados. Iniciaremos pela professora A devido à mesma ter obtido o maior número do total de frequências. Vale destacar que este foi um critério elegido para tal escolha.

A professora A teve um total de frequência de 18 no subcritério 4.4 (Acompanha o desenvolvimento das atividades propostas junto às crianças), correspondendo a 12%. Foi possível perceber que nesta turma existe um ambiente alfabetizador (escolarizante), ou seja, de acordo com a autora Ana Teberosky - É aquele em que há uma cultura letrada, com livros, textos digitais ou em papel, um mundo de escritos que circulam socialmente. (Disponível em: [www.http://ambientealfabetizadorprofessor.blogspot.com.br/](http://ambientealfabetizadorprofessor.blogspot.com.br/)). As crianças pareciam acostumadas a realizar atividades de escritas, algumas aparentavam interesse em responder, mas havia algumas crianças que não gostavam, porém tinham que fazer a atividade mesmo

assim. A professora, nos momentos da realização das atividades, circulava pela sala observando como as crianças se sobressaíam.

Em se tratando do subcritério 4.4 (Acompanha o desenvolvimento das atividades propostas junto às crianças), sua alta frequência revelou que a professora se preocupa com o aprendizado das crianças, mais especificamente da leitura e escrita. Ao entregar uma atividade de leitura e escrita, habitualmente (período de observação) as crianças permaneciam sentadas em suas cadeiras. Após a explicação da professora as crianças realizavam a atividade e, então, a mesma circulava pela sala observando o desenvolvimento de cada um na atividade proposta.

Veremos imagens a seguir que representam esta ação da professora:

**Foto 6 – Professora no momento da explicação da atividade escrita.**



**Foto 7 – Professora circulando no momento da atividade escrita.**



Fonte: dados da autora

A maneira de trabalhar da professora A não se difere da maneira do professor B, pois o que um fazia em sua sala o outro também fazia - isto relacionado às mesmas atividades desenvolvidas utilizando como base o treino motor. É importante esclarecer que ambos realizavam os planejamentos juntos e realizavam as mesmas atividades, o que demonstra um ensino homogêneo, sem respeito às diferenças nas turmas. Planejar juntos é importante, mas não significa que o desenvolvimento deste planejamento deve ser o mesmo, até porque a realidade de uma turma é diferente da outra, e isto tem que ser levado em consideração, pois as crianças são outras e apresentam potencialidades e dificuldades próprias delas.

Podemos afirmar que as turmas são diferentes, e cabe aos professores trabalharem com estratégias diferenciadas. Como exemplo, destacamos na turma da professora A uma criança com deficiência - isto é possível ver nas fotos acima na qual esta criança está em destaque. Ela é mais um dos motivos que devem ser levados em consideração na hora de

planejar o trabalho com as crianças, pois as dificuldades encontradas em uma turma diferem da outra.

Machado (2005) realizou um trabalho cujo objetivo era investigar, através de um estudo de caso com abordagem etnográfica, como a inclusão educacional vem ocorrendo no cotidiano de uma escola específica, visando identificar os benefícios e as dificuldades referentes à implementação desta proposta educacional para a comunidade escolar como um todo. A pesquisa foi realizada em uma escola do ensino fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro, tendo como foco uma turma de 1º ano. Na turma estava incluída uma menina com paralisia cerebral e usuária de cadeira de rodas. Como instrumentos de coletas de dados foram utilizados a observação participante, análise documental e entrevistas com as três professoras envolvidas nesse contexto. Os dados obtidos revelaram, em outros aspectos, a falta de materiais pedagógicos e profissionais devidamente qualificados, pouco conhecimento das professoras e a falta de estrutura física na escola. Apesar da proposta de inclusão ser bem vista pelas professoras, evidenciou-se que a sua implementação, na prática, é precária.

Os dados do estudo acima se assemelham com os resultados obtidos até o presente momento nesta pesquisa. Pois o conhecimento dos professores acerca da inclusão ainda deixa muito a desejar, tornando-se precário o trabalho com as crianças, principalmente, aquelas que apresentam alguma deficiência.

Em se tratando do subcritério com menos frequência destacaremos agora o 4.8 (As atividades são realizadas de forma que possibilite a cada criança expressar sua potencialidade e seu estilo de aprendizagem) com frequência de 5, correspondendo a 5,33%. Este baixo índice de frequência é percebido como algo negativo na prática da professora A. Isto foi evidenciado devido à professora propor com grande frequência atividades dirigidas (produzidas pela professora) de produção escrita, e através destas atividades não era possível que as crianças expressassem sua potencialidade e estilo de aprendizagem.

Assim a brincadeira era pouco explorada pela professora, pois ela a utilizava quando sobrava tempo e não estava contemplada em seu planejamento. Quando as crianças haviam concluído a atividade proposta pela professora, aí sim, elas poderiam brincar, mas de uma maneira que houvesse pouco movimento/agitação. Desta forma percebemos que a professora não reconhece que o brincar, nesta etapa da vida, é uma vivência de fundamental importância. E, se reconhece, não põe em sua prática. Brincando a criança desenvolve sua capacidade de imaginar, se insere na cultura e aprende a viver socialmente.

Portanto brincar dá, à criança, oportunidade de expressar seus gostos, explorar seu pensamento, trabalhar seus afetos, ter iniciativa em cada situação, dentre outras. Além do mais, é o que as crianças mais gostam de fazer, pois a brincadeira é característica da criança.

Desta forma a professora precisa rever seus conceitos sobre educação infantil e também sobre inclusão. Pois da forma que está sendo desenvolvido o trabalho com as crianças, as diferenças não estão sendo contempladas.

O parecer nº 20/2009 (revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, p.14) esclarece para o fato de que:

o professor e a professora necessitam articular condições de organização dos espaços, tempo, materiais e das interações nas atividades para que as crianças possam expressar sua imaginação nos gestos, no corpo, na oralidade e/ou na língua de sinais, no faz de conta, no desenho e em suas primeiras tentativas de escrita.

Prosseguindo com as análises, destacaremos as estratégias desenvolvidas com maior e menor frequência na turma do professor B.

Realizando uma análise das ações do professor B quanto ao critério da tabela 4, destacamos o subcritério 4.4 (Acompanha o desenvolvimento das atividades propostas junto às crianças) com frequência de 17, correspondendo a 11,33%. Este foi o que apresentou o maior índice de frequência. E o subcritério 4.1 (O (a) professor (a) respeita o tempo que a criança, com ou sem deficiência, precisa para executar as atividades) com frequência de 13, sendo este o subcritério que obteve o menor índice, correspondendo a 8,66%.

Na turma deste professor a leitura e a escrita também são prioridades e realizadas de maneira repetitiva, e muitas vezes sem significado. As crianças não demonstravam interesse por estas atividades, fato este evidenciado durante o período de observação quando na maioria das atividades propostas, poucas eram realizadas através de brincadeiras e sim do treino ortográfico. Mas apesar deste fato, o professor sempre procurava acompanhar o desenvolvimento das atividades com as crianças. Ele as acompanhava no desenvolvimento das atividades orientando sempre que necessário.

Percebemos uma falta de planejamento de atividades variadas, bem como a falta de organização do tempo de cada atividade e na passagem de uma atividade para outra. Foi possível identificar, por meio das atividades baseadas no treino ortográfico, a revelação de uma prática tradicional da linguagem escrita. A necessidade da organização do tempo e das atividades diminui o tempo de espera da criança entre as atividades, e torna flexível o período de realização das mesmas, para atender os diferentes ritmos infantis.



Esclarece Ceará (O.C.E.I, 2011). Todo esse processo de organização e funcionamento deve passar pelo respeito mútuo, pela aceitação e compreensão das necessidades do outro; por um processo aberto e dinâmico de negociação onde a criança se sente responsável e participante.

Porém a alta frequência é percebida como algo positivo, pois significa que o professor B compreende que as crianças precisam ser acompanhadas, bem como orientadas na produção e na realização das atividades. Mesmo com o grande número de crianças na sala, este professor, durante a realização das atividades, passava por todas as cadeiras observando e orientando as crianças nas tarefas de escrita.

Isto é demonstrado pelas imagens a seguir:

**Fotos 8 e 9 – professor B em atividades propostas de escrita**



**Fonte: dados da autora**

Estas imagens foram fotografadas nos momentos em que o professor havia proposto atividades de escrita sobre a consoante “C” e sobre os números. O referencial curricular para a educação infantil (2011, p.51) alerta aos professores para o fato de que:

o trabalho com a linguagem escrita realizado com as crianças não deve ser uma prática mecânica, desprovida de sentido e centrada no aprendizado do código escrito. Ao contrário, sua apropriação pela criança se faz pelo atendimento à curiosidade da mesma por essa forma de linguagem.

Vale destacar que o acompanhamento do professor nas atividades é sem dúvida imprescindível, pois o sentimento das crianças pelo professor nasce sempre da forma como são tratadas e de como se sentem na sala. Assim, a participação das crianças em sala é conquistada não só pelo atendimento do professor, mas também pela cumplicidade entre ambos. A atuação do professor que busca apoiar efetivamente suas crianças exige uma atitude de acolhimento, tanto nos aspectos didáticos quanto nos de relação interpessoal. Bulgraen

(2009) diz que é através de suas orientações, intervenções e mediações que o professor deve provocar e instigar as crianças a pensarem criticamente e a se colocarem como sujeitos de sua aprendizagem.

Quanto ao subcritério que menos apareceu, destacamos o 4.1 (O professor (a) respeita o tempo que a criança, com ou sem deficiência, precisa para executar as atividades) com frequência de 13, correspondendo a 8,66%. Este subcritério considerado de suma importância num contexto de atenção às diferenças revelou um aspecto negativo na prática pedagógica do professor B, pois sabemos que cada criança tem seu ritmo e que deve ser respeitado.

Também foi evidenciado que o professor é muito centrado na rotina e nela está determinado o que tem que fazer, obedecendo ao tempo previsto. Este fato se justifica porque, o tempo todo, durante as atividades, este professor anunciava o tempo do término das mesmas.

No dia a dia da educação infantil, o planejamento pode ser vivido basicamente de duas formas: ou ele é rígido, isto é, tudo (quase tudo) o que é previsto é vivido exatamente como foi pensado; ou ele é flexível, aberto a contribuição das crianças, aos acontecimentos imprevistos e significativos para o grupo. (LOPES, 2006, p. 21).

De acordo com a afirmação supracitada foi possível identificar a forma de como este professor desenvolve seu planejamento. O mesmo o desenvolve de maneira rígida, no qual tudo que foi planejado deve ser dado exatamente como foi previsto, contribuindo assim para o desrespeito às diferenças existentes na turma. Sendo assim, se faz necessário que o mesmo avalie a maneira na qual seu planejamento está sendo desenvolvido com intuito de desenvolvê-lo de tal forma que as diferenças nas crianças sejam contempladas. Foi possível ver também que a leitura e a escrita são prioridades nesta sala, assim como na turma da professora A.

Diante das análises realizadas, os dados revelaram que as práticas pedagógicas dos sujeitos da pesquisa precisam ser repensadas e replanejadas de modo que possam trabalhar de maneira significativa e não parcial as estratégias de atenção às diferenças, bem como adquirir conhecimentos mais aprofundados sobre inclusão escolar e as mudanças que vêm ocorrendo na educação infantil. Ao propor o trabalho com as crianças, o professor tem que pensar que mesmo elas tendo características comuns, têm opiniões, têm preferências, gostos e desejos, portanto é imprescindível que se respeite a heterogeneidade do grupo.

Quanto à escola selecionada, esta precisa e deve investir em estrutura física adequada, rever a quantidade de crianças matriculadas e inseridas nas turmas, como também

investir na compra de materiais diversificados e também na formação de seus professores. Tudo isto com intuito de inserir e desenvolver com êxito a educação inclusiva na educação como um todo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de vários estudos realizados nesta pesquisa para a fundamentação e análise dos dados aprendemos que a educação inclusiva pressupõe que todas as crianças tenham a mesma oportunidade de acesso, permanência e de aproveitamento na escola e instituição de educação infantil, independente de qualquer deficiência que apresentem ou não. Pautada nesta perspectiva, realizamos uma investigação centrada nas estratégias pedagógicas de atenção às diferenças na educação infantil, especificamente em duas turmas de pré-escolas do município de Graça. A presente pesquisa objetivou identificar o que os professores entendem por estratégias pedagógicas de atenção às diferenças, bem como observar tais estratégias e identificar como as mesmas são desenvolvidas por estes professores.

Analisando o critério 1 Organização do espaço e do tempo considerando as diferenças entre as crianças, nos dados obtidos foi possível perceber que os professores (sujeitos da pesquisa) não propõem situações nas quais as crianças possam contribuir na organização do ambiente escolar, nem tão pouco a facilitação ao acesso e uso de diferentes materiais. Vale destacar a falta de flexibilidade no planejamento, pois muitas vezes o ritmo das crianças não foram respeitados e tão pouco trabalhados.

Ao observar os resultados quanto ao critério 2 Proposta de atividades com agrupamentos, percebemos que esta estratégia de trabalhar com agrupamentos e cooperação foram desenvolvidas parcialmente no contexto dessas duas turmas, deixando claro um trabalho com as crianças centradas no professor. Portanto, através dos estudos realizados sobre as estratégias que visam à atenção às diferenças, foi identificado em várias pesquisas que o trabalho com agrupamentos desenvolvidos em cooperação entre as crianças com e sem deficiência é uma das estratégias mais significativas para o desenvolvimento de cada criança independente de suas diferenças, bem como contribui para o processo de inclusão dentro do contexto da sala.

Quanto ao resultado da observação do critério 3 Escuta a criança valorizando sua fala, foi constatado que os professores utilizam a escuta da criança de maneira pouco significativa, embora eles ofereçam um ambiente parcialmente de escuta. Foi identificado que estes professores muitas vezes escutam o que as crianças têm a dizer, mas não sabem como fazer, ou seja, como atendê-las. Assim, mais que importante, é necessário propor estratégias de escuta da criança, pois, de fato, a criança precisa ser ouvida para que através de suas palavras e da problematização feita a partir delas, ocorra uma aprendizagem ativa e crítica.

Vale destacar que nas duas turmas em que as práticas pedagógicas dos professores foram observadas, predominam um ensino tradicional e escolarizante, fato este identificado em quase todos os critérios, mais especificamente no critério 4 Quanto as atividades propostas em sala (brincadeiras, trabalhos em grupos ou atividades escritas), no qual as especificidades das crianças não eram levadas em consideração no momento de execução do planejamento, fato este evidenciado no período de observação durante as atividades propostas pelos professores nas quais eram realizadas igualmente para toda a turma, sem adaptá-las quando necessárias, revelando desta forma um ensino homogêneo. Quanto a escolarização, foi possível perceber na organização do espaço e da rotina uma ênfase maior com relação à leitura e à escrita, pois pouco foram observadas experiências relacionadas às brincadeiras, as quais contribuem para o processo de desenvolvimento integral da criança.

Assim foi concluído que os professores, sujeitos desta pesquisa, necessitam de estudos mais aprofundados para que possam conhecer, entender o que são estratégias de atenção às diferenças e como trabalhar de maneira eficaz essas estratégias, pois os mesmos já desenvolvem em suas turmas algumas dessas estratégias de maneira não intencional para o processo de inclusão dessas crianças. Vale também ressaltar a necessidade de uma preparação mais específica pautada no reconhecimento das diferenças das turmas e na realização de uma prática inclusiva.

Acreditamos que esta pesquisa servirá de subsídios para estudos futuros acerca das estratégias que visam à inclusão de crianças na educação infantil, bem como, a ampliação e visão dos professores sobre a importância de desenvolver em suas práticas pedagógicas estratégias, de modo que as diferenças sejam respeitadas e contempladas para que possam ter acesso significativo aos conhecimentos construídos dentro da escola.

Este trabalho foi mais um passo no processo de crescimento como pessoa e professora, pois contribuiu para a ampliação e aprimoramento dos conhecimentos anteriormente adquiridos acerca da inclusão e do desenvolvimento infantil. Vale ressaltar que uma das maiores dificuldades encontradas neste estudo foi o tempo considerado pouco para a realização deste trabalho, pois percebemos que os assuntos relacionados à educação infantil e educação inclusiva são bem amplos, exigindo assim, um tempo maior para o aprofundamento nos estudos.

Enfatizamos ainda que as estratégias de atenção às diferenças só serão desenvolvidas de maneira significativa para o desenvolvimento integral de todas as crianças, sem exceções, se o professor estiver atualizado em relação às mudanças que vêm ocorrendo no sistema educacional, especificamente na educação infantil, assim como a realização de

estudos teóricos mais aprofundados acerca do processo de inclusão. Desta forma será possível contribuir para a luta por políticas públicas de qualidade que visem o desenvolvimento infantil.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. **Etnografia na prática escolar**. Campinas, SP: Papius, 1995.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/MEC/Seesp**, 2008.
- BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação infantil: saberes e práticas de inclusão: introdução**. 4 ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- \_\_\_\_\_. **A construção da escola inclusiva: Uma análise das políticas públicas e da prática pedagógica no contexto da educação infantil**. Publicado em: Ensaios pedagógicos programa educação inclusiva: direito à diversidade Brasília, DF, MEC/SEESP, 2007.
- BULGRAEN, Vanessa Cristina. **O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento**. Artigo. Instituto Cinecista de Capivare. 2009
- CAMPOS, Maria Malta. **Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças**. Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. 6 ed. Brasília: MEC.SEB;2009.
- CEARÁ/CEE.L. **Resolução nº361/2000**. Dispõe sobre a Educação Infantil no âmbito do Sistema de Ensino do Ceará.
- CEARÁ. Secretaria de Educação. **Orientações Curriculares para Educação Infantil**. Secretaria de Educação do Estado do Ceará – Fortaleza SEDUC, 2011.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.
- CRUZ, Silvia Helena Vieira. **Reflexões acerca da formação do educador infantil**. Caderno de pesquisa. São Paulo, nº97, p. 7989, 1996.
- \_\_\_\_\_. (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Infância e Educação Infantil: resgatando um pouco da história** In: CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. **Infância e Educação infantil resgatando um pouco da história**. Fortaleza, SEDUC, 2000.
- DANTAS, Heloysa. **Entender e atender: o educador poliglota** [palestra proferida no auditório da Faculdade 7 de setembro, em Fortaleza, em 06 de maio de 2005].

DEIGLES, Gracomelli Amaro. **A aprendizagem de crianças com deficiência na escola de Educação infantil.** Trabalho realizado no programa de pós-graduação em psicologia, do instituto de psicologia da USP. 2004.

DICIONÁRIO ONLINE: pt.wikipedia.org. (Site acessado em 29 de maio de 2012).

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. / Secretaria de Educação Básica - Brasília: MEC, SEB, 2010.

FIGUEIREDO, Rita Vieira. **Formação de professores para a inclusão e o acesso ao ensino superior.** O desafio das diferenças nas escolas. Boletim 21/Novembro 2006. P.93.

\_\_\_\_\_. Et al. **Novas Luzes sobre a Inclusão Escolar.** Fortaleza, edições UFC, 2010.

HANK, Vera Lucia Costa. **O espaço físico e sua revelação no desenvolvimento e aprendizagem da criança.** TCC apresentado no Centro Universitário Leonardo da Vinci. 2006.

KRAMER, Sônia. **As crianças de 0-6 anos nas políticas educacionais no Brasil:** educação infantil e/é fundamental. Educação e sociedade, Campinas: CEPES, 2006. Educação especial.

\_\_\_\_\_. (org). Com a pré-escola nas mãos. **Uma alternativa curricular para a educação infantil.** 4ª edição. SP: Atica, 2009.

KREFTA, Silvana. **Metodologia de Ensino e Educação Infantil:** Algumas considerações sobre a trajetória da escola infantil no Brasil. Artigo, 2011.

LIMA, Elvira Souza. **A criança pequena e suas linguagens.** São Paulo: Editora Sobradinho, 2003.

LOPES, Karina Rizek. Org - Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância, 2006. (Coleção Proinfantil; Unidade 2).

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. E.D.A. **Pesquisa em Educação:** Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Kátia da Silva. **Prática da Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classe regular:** Um estudo de caso com abordagem etnografia-dissertação de mestrado. Rio de Janeiro. 2005.

MANTOAN, Maria Tereza (org). **O desafio das diferenças na escola. Petrópolis, Vozes,** 2008 (2006)

MENEZES, Luis Carlos. **O aprendizado do trabalho em grupo:** O professor pode ensinar a turma a cooperar, escolher e decidir ao mesmo tempo em que dá conta dos conteúdos das disciplinas. Artigo. 2009.



MINAYO, Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 30 ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

OLIVEIRA. Zilma de Moraes Ramos. **Educação Infantil Fundamentos e Métodos: Uma pedagogia interacional na educação infantil.** 7ª ed. Cortez, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia e Araújo, S. Barros. **Escuta as vozes da criança como meio de (re) construções de conhecimento algumas implicações pedagógicas.** Porto: Porto Editora 2008.

OSTETTO, LE. (org) 2002, **Encontros e encaminhamentos na Educação Infantil: partilhando experiência de estágio .** Campinas Palpirus, P.200.

PIAGET, Jean. **Sobre a pedagogia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/ Ministério da educação e do desporto. Secretaria de educação fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

REVISTA Bras. Est. Pedag – Brasília. v. 83, n. 203/ 204/ 205. p. 85 – 120, Jan/ dez. 2002.

RIOS, Dermival Ribeiro. **Minidicionário escolar da língua portuguesa.** São Paulo: DCL, 2008.

RODRIGUES, David. **Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional.** Brasília, 2008. Artigo publicado em: Inclusão: Educ. esp., Brasília. Jul./out.2008

SACRISTÁN, Gimeno; VIEIRA, Ana Maria...et al. **Atenção à diversidade.** Porto alegre: Artmed, 2002.

SANCHES, I. Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação à educação infantil. Revista Lusófona de educação (2005).

SANT'ANA, Izabella Mendes. **Educação Inclusiva: concepções de professores e diretores.** Maringá, 2005. Artigo publicado em: psicologia em estudo, Maringá, v. 6, n. 2, jul./dez. 2001.

SANTOMAURO, Beatriz. Revista nova escola, dezembro de 2009.

SCHNEIDER. Magalis Bésseer Dorneles. **Subsídios para a ação pedagógica no cotidiano escolar inclusivo.** Artigo publicado em: Inclusão: Educ. esp., Brasília. V. 4, n. 2, Jul./out.2003

SEBASTIANI, Márcia Teixeira. **Fundamentos teóricos e metodológicos da Educação infantil -** Curitiba: IESDE. Brasil S.A., 2008.

SILVA, Camila Barreto. **A produção escrita de alunos com deficiência intelectual no contexto da mediação em sala de aula.** Dissertação de mestrado. UFC. Fortaleza, 2012.

SILVA, Débora da. **Aprendizagem cooperativa na educação infantil;** desafios e perspectivas. Universidade da Amazônia. Belém, 2001. (monografia)

SOUZA, Gisele. **Educação da infância - estar junto sem ser igual:** Conflitos e alternativas da relação da educação infantil com o ensino fundamental. Curitiba 2008. Editora UFPR.

TUSSI e SOUZA. Dorcas e Alexandra Fátima Lopes. **Educação Infantil:** Espaço e Tempo destinados à infância contemporânea e o Disciplinamento da criança. Artigo.2009.

VYGOTSKI, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZABALZA, Miguel. **Qualidade em educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998. (p.49 à p.66).

## APÊNDICE 1

Roteiro de observações das estratégias pedagógicas de atenção às diferenças utilizadas pelos professores da pré-escola.

CRITÉRIO 1: ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E DO TEMPO CONSIDERANDO AS DIFERENÇAS ENTRE AS CRIANÇAS.				
	AUSENTE	PRESENTE PARCIALMENTE.	PRESENTE	CONSTANTE
1.1- Organiza a sala com o auxílio das crianças.				
1.2- O professor ou professora modifica a organização da sala em função das situações de aprendizagem e das necessidades das crianças.				
1.3- Há espaços reservados para trabalhos em grupos.				
1.4- O professor estimula que as crianças usem todo o espaço da sala.				
1.5- Há material diversificado disponível visualmente ao acesso para as crianças terem livre escolha.				
1.6- Permite que a criança use seu tempo com supervisão.				
1.7- Estimula prazo para o término e produção das atividades.				
1.8- Permite que a criança use seu tempo sem supervisão.				

CRITÉRIO 2: PROPOSTA DE ATIVIDADES COM AGRUPAMENTOS.				
	AUSENTE	PRESENTE PARCIALMENTE.	PRESENTE	CONSTANTE
2.1- Divide os grupos sem respeitar as dificuldades de aprendizagem das crianças.				
2.2- Divide os grupos levando em consideração as diferenças de aprendizagem das crianças.				
2.3- O professor deixa as crianças formarem seus próprios grupos de maneira espontânea.				
2.4- As crianças trabalham em cooperação sob a supervisão do professor.				
2.5- Mesmo nos grupos as crianças trabalham de forma individualizada.				

CRITÉRIO 3: ESCUTA A CRIANÇA VALORIZANDO SUA FALA.				
	AUSENTE	PRESENTE PARCIALMENTE.	PRESENTE	CONSTANTE
3.1- Deixa a criança se expressar livremente.				
3.2- Define momentos para a criança falar.				
3.3- Dá importância para as intervenções orais da criança.				
3.4- Não dá espaço e nem importância para o que as crianças falam.				
3.5- Estabelece diálogo com as crianças..				
3.6- Está atento as perguntas e comentários das crianças.				

CRITÉRIO 4: QUANTO AS ATIVIDADES PROPOSTAS EM SALA (BRINCADEIRAS, TRABALHOS EM GRUPOS OU ATIVIDADES ESCRITAS).				
	AUSENTE	PRESENTE PARCIALMENTE.	PRESENTE	CONSTANTE
4.1- A professora respeita o tempo que a criança com ou sem deficiência precisa para executar as atividades.				
4.2- Encoraja a criança a realizar.				
4.3- Deixa a criança realizar sem acompanhamento.				
4.4- Acompanha o desenvolvimento das atividades propostas junto as crianças.				
4.5- Apresenta atividades que mobilizem o interesse e a curiosidade.				
4.6- O professor modifica uma atividade segundo os interesses ou as necessidades das crianças.				
4.7- O professor deixa que as crianças se ajudem em suas atividades.				
4.8- As atividades são realizadas de forma que possibilite a cada criança expressar sua potencialidade e seu estilo de aprendizagem.				