

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social**

Fabiana Silva Zuttin Cavalcante

**INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL: relações, sentidos e práticas**

Belo Horizonte  
2022

Fabiana Silva Zuttin Cavalcante

**INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL: relações, sentidos e práticas**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

**Orientadora:** Professora Doutora Isabel de Oliveira e Silva – FaE – UFMG

**Coorientadora:** Professora Doutora Mônica Maria Farid Rahme – FaE – UFMG

Belo Horizonte  
2022

C376i T	<p>Cavalcante, Fabiana Silva Zuttin, 1984-  Inclusão escolar de crianças com deficiência na educação infantil [manuscrito]:  relações, sentidos e práticas / Fabiana Silva Zuttin Cavalcante. – Belo Horizonte, 2022.  254 f., enc., il.  Inclui bibliografia.</p> <p>Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.  Orientador: Isabel de Oliveira e Silva  Coorientadora: Mônica Maria Farid Rahme</p> <p>1. Educação -- Teses. 2. Educação especial -- Teses. 3. Educação infantil -- Teses. 4.  Inclusão em educação -- Teses  I. Silva, Isabel de Oliveira e. II. Rahme, Mônica Maria Farid. III. Título. IV. Universidade  Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.</p> <p style="text-align: right;">CDD- 371.9</p>
------------	--

**Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)**

Bibliotecário: Ivaneu Duarte. CRB6 2409

Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica da ficha catalográfica.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

### FOLHA DE APROVAÇÃO

**Inclusão escolar de crianças com deficiência na Educação Infantil: relações, sentidos e práticas**

**FABIANA SILVA ZUTTIN CAVALCANTE**

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 26 de setembro de 2022, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Isabel de Oliveira e Silva - Orientador  
UFMG

Prof(a). Monica Maria Farid Rahme  
UFMG

Prof(a). Iza Rodrigues da Luz  
UFMG

Prof(a). Enicéia Gonçalves Mendes  
UFSCar

Prof(a). Eric Plaisance  
Université Paris 5 (prof. Émerito, aposentado)

Prof(a). Jáima Pinheiro de Oliveira  
UFMG

Belo Horizonte, 16 de novembro de 2022.

Prof(a). Rosimar de Fátima Oliveira  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação  
em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL



Documento assinado eletronicamente por **Rosimar de Fatima Oliveira, Coordenador(a) de curso de pós-graduação**, em 17/11/2022, às 09:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1901609** e o código CRC **33333D5B**.

## AGRADECIMENTOS

A conclusão desse trabalho só foi possível pelo envolvimento de algumas pessoas que estiveram presentes no decorrer desta caminhada do doutorado, dentre elas alguns familiares, amigos queridos, colegas e profissionais da UFMG, além de toda a comunidade escolar da EMEI Rosa Flor, em especial as professoras, as auxiliares de apoio ao educando, a coordenadora pedagógica e as crianças da turma A. Os meus profundos agradecimentos.

Agradeço a minha orientadora Profa. Dra. Isabel de Oliveira e Silva, que me apresentou uma outra lente ao estudar o contexto da Educação Infantil a partir dos campos da Sociologia e dos Estudos da Infância sobre a qual pude me debruçar durante os caminhos trilhados no doutorado. Agradeço também à Profa. Dra. Mônica Rahme, um presente recebido no processo de coorientação deste trabalho que possibilitou criar maiores enlaces entre os dois campos de conhecimento, Educação Infantil e Educação Especial.

Ao meu esposo Walter Cavalcante, que esteve ao meu lado compreendendo os momentos mais difíceis da realização deste trabalho, marcados por ausências e estresses, mas que soube buscar estratégias para me ajudar a enfrentá-los da melhor maneira possível, me incentivando na continuidade da construção desta tese.

Ao meu filho Guilherme, que nasceu durante essa caminhada, em 2021, concretizando um sonho de ser mãe, trazendo luz e esperança em um momento em que todos estavam muito fragilizados dentro do cenário da pandemia da covid-19. Muito obrigada meu filho. Você me inspirou para continuar esse trabalho como uma estudiosa e pesquisadora na área da infância nesta interface com a Educação Especial, tentando compreender as relações de cuidado e educação no contexto da Educação Infantil.

A minha mãe Marlene, que por diversas vezes me acolheu ouvindo as minhas dúvidas e angústias, me auxiliando a escolher o melhor caminho na redação desta tese, além das incansáveis leituras e releituras do texto.

A minha querida irmã Roberta, que pode cuidar de tudo, inclusive dos meus sentimentos e da minha saúde mental quando soubemos do adoecimento do nosso pai, me preservando de algumas dores e possibilitando finalizar este trabalho, pois sabia do apreço que tinha por ele.

Ao meu pai Valdir, que esteve ao meu lado durante essa trajetória e que, mesmo sem compreender ao certo a importância deste estudo para a minha formação pessoal e profissional, soube respeitar o meu desejo e compreender os momentos em que não pude estar presente.

Ao meu sogro Paulo e sogra Vera, que contribuíram com a finalização deste trabalho, cuidando do meu filho enquanto precisei me ausentar e me proporcionando momentos de lazer para que pudesse me reabastecer de boas energias para continuar esse trabalho que precisava ser finalizado.

À Rose, um anjo que apareceu nas nossas vidas e que cuidou do meu filho no dia a dia com tanto carinho e afeto, me trazendo tranquilidade nos momentos em que precisei me ausentar para finalizar este trabalho.

A todos os meus amigos e profissionais do IEP-MG e da FEAPAES-MG que acompanharam a minha trajetória, em especial o Prof. Dr. Sérgio Sampaio Bezerra, que conseguiu através dos pontos mais obscuros trazer clareza, contribuindo para a construção de conhecimento nesta tese.

Aos integrantes do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas (NIEP) do IEP-MG, que poder diversas vezes estiveram prontos para me ouvirem a falar da pesquisa, trazendo contribuições e reflexões importantes, em especial o Prof. Dr. Carlos Veiga, da Universidade do Minho em Portugal.

Às(Aos) integrantes do grupo de orientação coletiva – CEI, o famoso “Grupo das Izas” da UFMG, pelos momentos de diálogo, compartilhamento de experiências e saberes, além dos acolhimentos frente às angústias e desafios enfrentados durante a trajetória. Em especial, a Kassiane, a Deise e a Laís pelas conversas, risadas e momentos de desespero que puderam nos unir ainda mais em prol de ajudarmos uma à outra. Aproveito também a oportunidade para agradecer à Profa Dra. Iza Luz, uma das coordenadoras deste grupo, pelos diversos ensinamentos e reflexões acerca deste universo da Infância e Educação Infantil, além de contribuir imensamente na etapa da qualificação deste trabalho.

À Profa. Dra Enicéia Mendes, que marcou o início da minha trajetória no campo da Educação Especial, me proporcionando uma experiência enquanto pesquisadora no contexto escolar junto às crianças com deficiência e aos professores. Além disso, contribuiu fortemente no momento da qualificação deste estudo.

À Nathália Lopes e à Vogal Assessoria em Pesquisa pela disponibilidade e toda ajuda com os detalhes finais para o término desta tese.

Aos meus amigos queridos de Belo Horizonte, nomeados como “Minha família mineira”, que puderam deixar essa caminhada mais leve por meio dos encontros marcados pelos diálogos nos cafés da tarde, almoços e noite de vinhos.

A todos aqueles que permitiram de alguma forma que esse trabalho fosse finalizado, marcando mais uma etapa cumprida nesta minha trajetória pessoal e profissional.

*Lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminem, lutar pelas diferenças sempre que a igualdade nos descaracterize.*

Boaventura de Souza Santos

## RESUMO

Este trabalho tem por objetivo compreender as relações de cuidado e educação estabelecidas em uma turma de 4/5 anos de uma escola municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte que tem crianças com deficiência matriculadas. Ao discutir o processo de escolarização de crianças com deficiência no contexto da Educação Infantil, consideramos a deficiência como uma condição social na perspectiva do Modelo Social. Nesse sentido, acreditamos que essas crianças com deficiência são atores sociais capazes de produzir culturas que contribuem para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária e pautada na valorização da diversidade. Adotamos os referenciais dos dois campos de conhecimento que se entrelaçam neste estudo – a Educação Infantil e a Educação Especial – estabelecendo um diálogo com os Estudos sobre o Cuidado, particularmente aqueles desenvolvidos pela Sociologia do Trabalho, com os Estudos sobre Deficiência e com a Sociologia da Infância. Nesta pesquisa, utilizamos a abordagem qualitativa como metodologia, em que empregamos o estudo de caso, e, como técnica para a construção dos dados, incorporamos a pesquisa documental institucional e as entrevistas semiestruturadas realizadas com as professoras, auxiliares de apoio e coordenadora pedagógica. Complementarmente, fizemos observação no contexto da turma pesquisada. Os resultados evidenciam a necessidade de (re)significar as relações de cuidado e educação em turmas de Educação Infantil a partir do ingresso de crianças público-alvo da educação especial, atentando-se para minúcias, desafios e potencialidades deste campo relacional, de forma a proporcionar o bem-estar, a participação e a aprendizagem de todas as crianças, e considerando as suas singularidades. As análises permitiram lançar luz sobre a necessidade de haver uma interlocução dos saberes dos dois campos de conhecimento, além de possibilitar reflexões sobre os significados do cuidar e educar crianças com deficiência em turmas de EI de forma indissociada, desde uma avaliação de como se configura esse trabalho a partir da presença de professoras e auxiliares de apoio ao educando e das concepções envolvidas nestas ações. A categoria “cuidado” é central neste estudo, visto que é constituinte das relações na Educação Infantil. As observações no campo permitiram evidenciar as relações de interdependência e o reconhecimento da alteridade no processo educativo por meio de uma nova dimensão presente nesta categoria denominada “o ensino do cuidado do outro”. Apreendemos que esta dimensão precisa estar presente nas ações de cuidado e educação em turmas de EI, principalmente na presença de crianças com deficiência múltipla que precisam de apoios extensivos e permanentes neste contexto educacional. Assim, compreendemos a categoria “cuidado” como um elo forte e imprescindível em turmas que têm crianças com deficiência matriculadas, o que sustenta os pressupostos do que entendemos por uma escola democrática que oferta o cuidado e educação com qualidade pautada na perspectiva inclusiva.

**Palavras-chave:** Cuidado; educação; Educação Infantil; inclusão escolar.

## ABSTRACT

This paper aims to understand the relationships of childcare and education established in a class, having some children with disabilities, aged 4 and 5 years, at a Municipal School of Early Childhood Education in Belo Horizonte. When discussing the schooling process of children with disabilities in the context of Early Childhood Education (ECE), we consider disability as a social condition from the perspective of the Social Model. In this sense, we believe that these children with disabilities are social actors capable of producing cultures that contribute to the construction of a more just and egalitarian society, and based on the appreciation of diversity. We adopt the references of the two fields of knowledge that are intertwined in this study – Early Childhood Education and Special Education – establishing a dialogue with Studies on Care, particularly those developed by the Sociology of Work, with Studies on Disability and on the Sociology of Childhood. In this study, we use the qualitative approach with case study as a methodology. We also incorporate institutional documentary research and semi-structured interviews with teachers, support assistants and pedagogical coordinators as a technique for data construction. In addition, we make observations in the context of the studied class. The results show the need to (re)define the relationships of childcare and education in Early Childhood Education classes, from the entry of children of the special education target audience. In this re-definition, attention should be paid to the details, challenges and potentialities of this relational field, in order to provide for the well-being, participation and learning of all children, and considering their singularities. The analyses shed light on the need for a dialogue between the two fields of knowledge. In addition, it enables reflections on the meaning of caring for and educating children with disabilities in ECE classes in a unified way, coming from an evaluation of how this work is configured from the presence of teachers and student support assistants and the conceptions involved in these actions. The category "care" is central to this study since it is constitutive of the relationships in Early Childhood Education. Observations in the field have made it possible to highlight the relations of interdependence and the recognition of alterity, in the educational process, through a new dimension present in this category called "the teaching of caring for the other". We understand that this dimension need to be in the actions of childcare and education activities in ECE classes, especially in the presence of children with multiple disabilities who need extensive and permanent support in this educational context. Thus, we understand the category "care" as a strong and indispensable link in classes where children with disabilities are enrolled. This supports the assumptions of what we understand by a democratic school that offers quality childcare and education activities based on an inclusive perspective.

**Keywords:** Care; education; Early Childhood Education; school inclusion.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Plano inclinado.....	70
<b>Figura 2</b> – Calça de posicionamento .....	70
<b>Figura 3</b> – Fachada da EMEI.....	71
<b>Figura 4</b> – Entrada da EMEI.....	71
<b>Figura 5</b> – Elevador na entrada da EMEI .....	72
<b>Figura 6</b> – Banheiro térreo A.....	72
<b>Figura 7</b> – Banheiro térreo B .....	73
<b>Figura 8</b> – Interior do banheiro térreo A .....	73
<b>Figura 9</b> – Interior do banheiro térreo B.....	73
<b>Figura 10</b> – Parque .....	74
<b>Figura 11</b> – Ateliê e sala multiuso A.....	74
<b>Figura 12</b> – Ateliê e sala multiuso B .....	74
<b>Figura 13</b> – Biblioteca .....	75
<b>Figura 14</b> – Sala da Turma A .....	83
<b>Figura 15</b> – Sala da Turma A .....	84
<b>Figura 16</b> – Apresentação das atividades da rotina .....	90
<b>Figura 17</b> – Posicionamento da Sabrina na cadeira de rodas .....	92
<b>Figura 18</b> – Organização dos pertences da Sabrina.....	92
<b>Figura 19</b> – Organização dos pertences na rotina diária (A).....	93
<b>Figura 20</b> – Organização dos pertences na rotina diária (B) .....	93
<b>Figura 21</b> – Espaço para deixar o <i>kit</i> de higiene bucal e os copos/garrafas .....	94
<b>Figura 22</b> – Momento da atividade livre após a entrada das crianças .....	95
<b>Figura 23</b> – Dia do brinquedo (A).....	95
<b>Figura 24</b> – Dia do brinquedo (B) .....	96
<b>Figura 25</b> – Momento de diálogo e resolução de problemas junto as crianças .....	97
<b>Figura 26</b> – Organização da sala pelas crianças (A).....	98
<b>Figura 27</b> – Organização da sala pelas crianças (B).....	98
<b>Figura 28</b> – Uso do banheiro e higiene das mãos .....	98
<b>Figura 29</b> – Momento de descida para o refeitório (A).....	99
<b>Figura 30</b> – Momento de descida para o refeitório (B) .....	99
<b>Figura 31</b> – Descida para o lanche no colo da auxiliar de apoio ao educando (A) .....	100
<b>Figura 32</b> – Descida para o lanche no colo da auxiliar de apoio ao educando (B) .....	100
<b>Figura 33</b> – Posicionamento da criança na cadeira de rodas para o momento do lanch .....	101

<b>Figura 34</b> – Momento do lanche (A) .....	102
<b>Figura 35</b> – Momento do lanche (B) .....	102
<b>Figura 36</b> – Momento do lanche da Sabrina (A) .....	103
<b>Figura 37</b> – Momento do lanche da Sabrina (B) .....	103
<b>Figura 38</b> – Retorno para a sala após o lanche (A) .....	104
<b>Figura 39</b> – Retorno para a sala após o lanche (B).....	105
<b>Figura 40</b> – Retorno para a sala após o momento de higiene.....	105
<b>Figura 41</b> – Momento de higiene após o lanche (A) .....	106
<b>Figura 42</b> – Momento de higiene após o lanche (B) .....	106
<b>Figura 43</b> – Atividade do calendário e roda de conversa (A).....	107
<b>Figura 44</b> – Atividade do calendário e roda de conversa (B).....	108
<b>Figura 45</b> – Atividade no ateliê .....	109
<b>Figura 46</b> – Momento da apresentação do bichonário (A).....	110
<b>Figura 47</b> – Momento da apresentação do bichonário (B) .....	110
<b>Figura 48</b> – Atividades na sala de aula (A) .....	110
<b>Figura 49</b> – Atividades na sala de aula (B).....	111
<b>Figura 50</b> – Momento de organização do ambiente e manuseio dos livros .....	111
<b>Figura 51</b> – Atividades no pátio (A).....	112
<b>Figura 52</b> – Atividades no pátio (B).....	112
<b>Figura 53</b> – Atividades no pátio (C).....	113
<b>Figura 54</b> – Momento do parque .....	113
<b>Figura 55</b> – Momento após o parque (A) .....	114
<b>Figura 56</b> – Momento após o parque (B) .....	114
<b>Figura 57</b> – Momento após o parque (C) .....	115
<b>Figura 58</b> – Momento do jantar (A) .....	116
<b>Figura 59</b> – Momento do jantar (B).....	116
<b>Figura 60</b> – Momento do jantar (C).....	116
<b>Figura 61</b> – Momento do jantar (D) .....	117
<b>Figura 62</b> – Momento da higiene bucal e organização dos pertences na mochila (A).....	117
<b>Figura 63</b> – Momento da higiene bucal e organização dos pertences na mochila (B).....	118
<b>Figura 64</b> – Momento da higiene bucal e organização dos pertences na mochila (C).....	118
<b>Figura 65</b> – Momento da higiene bucal realizado com apoio da auxiliar .....	119
<b>Figura 66</b> – Última atividade da rotina diária (A) .....	120
<b>Figura 67</b> – Última atividade da rotina diária (B) .....	120
<b>Figura 68</b> – Apoio da auxiliar na realização das atividades com a Sabrina (A).....	144

<b>Figura 69</b> – Apoio da auxiliar na realização das atividades com a Sabrina (B).....	145
<b>Figura 70</b> – Apoio da auxiliar na realização das atividades com a Sabrina (C).....	145
<b>Figura 71</b> – Apoio da auxiliar na realização das atividades com a Tatiana (A).....	146
<b>Figura 72</b> – Apoio da auxiliar na realização das atividades com a Tatiana (B).....	146
<b>Figura 73</b> – Apoio da auxiliar na realização das atividades com a Lara .....	147
<b>Figura 74</b> – Momentos de encontros família-escola (A) .....	149
<b>Figura 75</b> – Momentos de encontros família-escola (B) .....	149
<b>Figura 76</b> – Acompanhamento da coordenadora pedagógica.....	153
<b>Figura 77</b> – Portfólio elaborado pelos profissionais especializados.....	158
<b>Figura 78</b> – Uso de materiais diferenciados para a realização das atividades (A) .....	162
<b>Figura 79</b> – Uso de materiais diferenciados para a realização das atividades (B) .....	163
<b>Figura 80</b> – Uso de materiais diferenciados para a realização das atividades (C) .....	163
<b>Figura 81</b> – O ensino do cuidado do outro nas relações entre pares .....	169
<b>Figura 82</b> – Relações de cuidado entre as crianças (A).....	171
<b>Figura 83</b> – Relações de cuidado entre as crianças (B) .....	171
<b>Figura 84</b> – Relações de cuidado entre as crianças (C).....	172
<b>Figura 85</b> – Relações de cuidado entre as crianças (D).....	172
<b>Figura 86</b> – Relações de cuidado entre as crianças (E) .....	172
<b>Figura 87</b> – Atividade externa com a turma A .....	173
<b>Figura 88</b> – Momentos de interação entre as crianças da turma (A).....	176
<b>Figura 89</b> – Momentos de interação entre as crianças da turma (B) .....	176
<b>Figura 90</b> – Momentos de interação entre as crianças da turma (C) .....	176
<b>Figura 91</b> – Momentos de interação entre as crianças da turma (D).....	177
<b>Figura 92</b> – Momentos de interação entre as crianças da turma (E) .....	177
<b>Figura 93</b> – Lara recortando com o apoio da auxiliar .....	180
<b>Figura 94</b> – Uso de fita adesiva para fixar a folha de atividade .....	181
<b>Figura 95</b> – Lara participando das atividades da turma A (A) .....	183
<b>Figura 96</b> – Lara participando das atividades da turma A (B) .....	183
<b>Figura 97</b> – Singularidades da Lara nas atividades da turma A (A).....	184
<b>Figura 98</b> – Singularidades da Lara nas atividades da turma A (B).....	184
<b>Figura 99</b> – Singularidades da Lara nas atividades da turma A (C).....	184
<b>Figura 100</b> – Singularidades da Lara nas atividades da turma A (D).....	185
<b>Figura 101</b> – Singularidades da Lara nas atividades da turma A (E) .....	185
<b>Figura 102</b> – Singularidades da Lara nas atividades da turma A (F) .....	185
<b>Figura 103</b> – Singularidades da Lara nas atividades da turma A (G).....	186

<b>Figura 104</b> – Singularidades da Lara nas atividades da turma A (H).....	186
<b>Figura 105</b> – Tatiana brincando no gira-gira.....	190
<b>Figura 106</b> – Tatiana brincando no parque (A) .....	191
<b>Figura 107</b> – Tatiana brincando no parque (B) .....	191
<b>Figura 108</b> – Tatiana brincando no parque (C) .....	192
<b>Figura 109</b> – Tatiana brincando no parque (D) .....	192
<b>Figura 110</b> – Acolhimento da Tatiana nos momentos de choro.....	194
<b>Figura 111</b> – Momentos de choro da Tatiana durante as brincadeiras (A) .....	194
<b>Figura 112</b> – Momentos de choro da Tatiana durante as brincadeiras (B).....	195
<b>Figura 113</b> – Momentos de choro da Tatiana durante as brincadeiras (C).....	195
<b>Figura 114</b> – Singularidades da Sabrina nos espaços (A) .....	198
<b>Figura 115</b> – Singularidades da Sabrina nos espaços (B) .....	198
<b>Figura 116</b> – Singularidades da Sabrina nos espaços (C) .....	199
<b>Figura 117</b> – Singularidades da Sabrina nos espaços (D) .....	199
<b>Figura 118</b> – Comportamentos não verbais observados no parque (A) .....	200
<b>Figura 119</b> – Comportamentos não verbais observados no parque (B).....	200
<b>Figura 120</b> – Comportamentos não verbais observados no parque (C).....	200
<b>Figura 121</b> – Comportamentos não verbais observados no parque (D) .....	201
<b>Figura 122</b> – Comunicação não verbal.....	201
<b>Figura 123</b> – Comunicação da Sabrina com a professora de apoio.....	202
<b>Figura 124</b> – Exemplos de recursos e atividades adaptadas para a Sabrina (A) .....	204
<b>Figura 125</b> – Exemplos de recursos e atividades adaptadas para a Sabrina (B).....	205
<b>Figura 126</b> – Exemplos de atividades de Para Casa adaptadas para a Sabrina (A).....	205
<b>Figura 127</b> – Exemplos de atividades de Para Casa adaptadas para a Sabrina (B) .....	206

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Descrição dos trabalhos acadêmicos selecionados na revisão de literatura.....	47
<b>Quadro 2</b> – Dados referentes ao atendimento das crianças na EMEI Rosa Flor.....	75
<b>Quadro 3</b> – Atribuições do professor de Educação Infantil de acordo com o PPP da EMEI..	77
<b>Quadro 4</b> – Atribuições do auxiliar de apoio ao educando de acordo com o PPP da EMEI...	78
<b>Quadro 5</b> – Atribuições do auxiliar de apoio ao educando de acordo com a MGS.....	79
<b>Quadro 6</b> – Dados de caracterização das crianças da Turma A.....	84
<b>Quadro 7</b> – Dados de caracterização das crianças com deficiência matriculadas nesta turma.....	85
<b>Quadro 8</b> – Dados de caracterização das adultas participantes desta pesquisa.....	86
<b>Quadro 9</b> – Dados referentes à experiência profissional das participantes.....	87
<b>Quadro 10</b> – Rotina da turma A.....	90

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Quantitativo dos trabalhos encontrados de acordo com a base de dados pesquisada.....	46
--	----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAIDD	Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento
ACPATE	Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BH	Belo Horizonte
CAA	Comunicação Alternativa Aumentativa
CEB	Câmara de Educação Básica
CID	Classificação Internacional de Doenças
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPJ	Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica
CTPS	Carteira de Trabalho e Previdência Social
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DF	Deficiência Física
DIRE	Diretoria Regional de Educação Infantil
DSM	Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EE	Educação Especial
EI	Educação Infantil
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
GCEDI	Gerência de Coordenação da Educação Infantil
GT	Grupo de Trabalho
ICIDH	Classificação Internacional de Lesão, Deficiência e Handicap
IEI	Instituição de Educação Infantil
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MGS	Minas Gerais Administração e Serviços S.A.

MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público-alvo da educação especial
PB	Paraíba
PBH	Prefeitura Municipal de Belo Horizonte
PIBID	Programa de Iniciação à Docência na Formação Inicial de Professores
PPP	Projeto Político Pedagógico
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
RN	Rio Grande do Norte
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SSM	Sistema de Suporte Multicamada
STF	Supremo Tribunal Federal
TA	Tecnologia Assistiva
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal de Pernambuco
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UPIAS	Liga dos Lesados Físicos contra Segregação

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>CAMINHOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>19</b>
<b>CAPÍTULO I – CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA, CRIANÇA E EDUCAÇÃO INFANTIL EM INTERFACE COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL .....</b>	<b>26</b>
<b>1.1 A Educação Infantil em Belo Horizonte: apontamentos sobre a organização institucional da rede municipal de ensino .....</b>	<b>32</b>
<b>CAPÍTULO II - APROXIMAÇÕES ENTRE OS CAMPOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO ESTUDO DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA.....</b>	<b>36</b>
<b>2.1 Tensões, limites e avanços na escolarização da criança com deficiência na Educação Infantil .....</b>	<b>36</b>
<b>2.2 A produção acadêmica sobre a inclusão escolar de crianças com deficiência no contexto da Educação Infantil (1996-2022).....</b>	<b>45</b>
<b>CAPÍTULO III - CUIDADO E EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA .</b>	<b>62</b>
<b>CAPÍTULO IV – CARACTERIZAÇÃO DA EMEI ROSA FLOR: APONTAMENTOS DA ESTRUTURA FÍSICA E ORGANIZACIONAL .....</b>	<b>69</b>
<b>4.1 Aproximações com o campo da pesquisa .....</b>	<b>80</b>
<b>4.2 Descrições da rotina da turma A.....</b>	<b>89</b>
<b>CAPÍTULO V – ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: NARRATIVAS SOBRE A TURMA A .....</b>	<b>122</b>
<b>5.1 Estrutura institucional para a escolarização de crianças com deficiência na EMEI Rosa Flor .....</b>	<b>123</b>
<i>5.1.1 Processo de matrícula e acolhimento do público-alvo da educação especial na EMEI: um enfoque nas crianças com deficiência múltipla.....</i>	<i>124</i>
<i>5.1.2 Composição da equipe da turma A: atribuições e a dimensão relacional na organização dos processos de trabalho .....</i>	<i>134</i>
<i>5.1.3 Os desafios da relação família-escola no contexto da educação inclusiva .....</i>	<i>147</i>
<i>5.1.4 Apoios para uma turma com crianças com deficiência .....</i>	<i>151</i>
<b>CAPÍTULO VI – (RE)SIGNIFICANDO AS RELAÇÕES DE CUIDADO E EDUCAÇÃO EM TURMAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL COM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA .....</b>	<b>167</b>

<b>6.1 Relações de cuidado e educação na turma A: papel das professoras e o protagonismo das crianças .....</b>	<b>167</b>
<b>6.2 As singularidades das crianças com deficiência da Turma A .....</b>	<b>178</b>
6.2.1 <i>Conhecendo as singularidades da Lara .....</i>	179
6.2.2 <i>Conhecendo as singularidades da Tatiana .....</i>	189
6.2.3 <i>Conhecendo as singularidades da Sabrina .....</i>	196
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>207</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>217</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>237</b>

## INTRODUÇÃO

Esta tese aborda a temática da escolarização do público-alvo da educação especial (PAEE) no contexto da Educação Infantil (EI), com o objetivo de compreender as relações de cuidado e educação estabelecidas no contexto de uma turma de 4/5 anos de uma escola municipal de Belo Horizonte (BH) que tem crianças com deficiência matriculadas. Embora a lente deste estudo direcione o foco de análise para as relações que são estabelecidas entre as professoras, auxiliares de apoio e crianças com deficiência da turma investigada, destacamos que foram considerados também todo o contexto institucional e as demais pessoas presentes nesta dimensão relacional.

Para compreender as relações estabelecidas em um ambiente coletivo de uma turma da pré-escola que tem crianças com deficiência matriculadas, foram formulados os seguintes objetivos específicos: a) Caracterizar e analisar a estrutura física e organizacional da EMEI para o processo de escolarização de crianças com deficiência em uma turma de pré-escola, considerando os instrumentos normativos nacionais e municipais, bem como o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição; b) Analisar as percepções das profissionais da escola (professoras, auxiliares e coordenadora) sobre o processo de escolarização de crianças com deficiência na Educação Infantil; c) Analisar as relações entre professoras e auxiliares no desenvolvimento dos processos de trabalho na turma pesquisada a partir da estrutura e das condições de funcionamento da EMEI; d) Analisar as ações de cuidado e educação exercidas pelas adultas (professoras e auxiliares) e entre as crianças, considerando as singularidades das crianças com deficiência. Assim, a questão central que norteou o nosso olhar durante esta pesquisa foi: *como se estabelecem as relações de cuidado e educação em uma turma de 4/5 anos da Educação Infantil que tem crianças com deficiência matriculadas?*

O interesse por investigar esta questão surgiu de inquietações teóricas e práticas advindas de minha formação e trajetória como terapeuta ocupacional e pedagoga, momentos em que fui verificando o aumento do número de matrículas de crianças com deficiência na Educação Infantil. Isso me levou a identificar a necessidade de (re)significar as relações de cuidado e educação entre os atores sociais presentes neste contexto educacional.

O estudo por mim realizado no Mestrado<sup>1</sup> contribuiu fortemente para o desejo de realizar essa pesquisa a fim de estabelecer interlocuções entre os campos da EI e da Educação

---

<sup>1</sup> Zuttin e Martinez (2010).

Especial (EE) de forma a compreender as singularidades das crianças com deficiência como integrantes de uma coletividade, avançando no conhecimento de como se estabelecem as relações entre os adultos (profissionais da instituição) e as crianças com deficiência, e destas com as crianças nesta etapa educacional. Isso se deve ao fato de ter sido constatado na pesquisa de Mestrado que, embora a criança com deficiência tivesse o acesso à escola garantido por lei e o(a) professor(a) contasse com recursos de tecnologia assistiva (TA) para efetivar as práticas educacionais na perspectiva da educação inclusiva, ainda era necessário investir no conhecimento e no enriquecimento dessas relações estabelecidas entre os atores sociais neste contexto educacional.

Para tanto, esta pesquisa registra a importância de reconhecer o processo histórico marcado por lutas e movimentos sociais, bem como os avanços conquistados em termos da legislação e da produção científica nos campos da Educação Infantil e Educação Especial para que se possa dialogar sobre a relação entre esses dois campos de conhecimento que se entrelaçam. Para isso, foram articuladas essas duas grandes áreas do conhecimento aos campos dos estudos da Sociologia da Infância; aos estudos sobre Deficiência, considerando a perspectiva do Modelo Social; e, por fim, aos estudos do Cuidado, particularmente aqueles desenvolvidos pela Sociologia do Trabalho.

Nesta tese, a Educação Especial é reconhecida em uma concepção alargada, como uma área de conhecimento das Ciências Humanas que se foi constituindo ao longo dos anos, além de seus avanços legais que a compreendem como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e etapas, incluindo a Educação Infantil, foco desta pesquisa. A partir do diálogo estabelecido com estes campos de conhecimento, foram adotadas para esta pesquisa as concepções de pessoa com deficiência em uma perspectiva social, reconhecendo o caráter ativo das crianças com deficiência, as quais são protagonistas capazes de vivenciarem e produzirem suas culturas, algo que contribui para a construção de uma sociedade pautada na valorização da diversidade. Dessa forma, ao longo deste trabalho estas crianças serão denominadas com as seguintes nomenclaturas: *crianças com deficiência*, ao retratar as crianças da turma investigada; e *crianças público-alvo da educação especial (PAEE)*, ao considerar a legislação e os documentos normativos vigentes no campo da Educação Especial.

Os caminhos percorridos para a realização da pesquisa em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte (EMEI), mais especificamente, em uma turma de 4/5 anos que tem crianças com deficiência matriculadas, serão descritos a seguir, a fim de elucidar os processos e percursos até a entrada em campo e as escolhas metodológicas adotadas de acordo com o aporte teórico descrito nesta tese.

## CAMINHOS METODOLÓGICOS

Inicialmente, elucidamos que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e foi autorizada, por meio da Gerência de Coordenação da Educação Infantil (GCEDI) e da Diretoria Regional de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (DIRE/SMED), para ser realizada em uma EMEI de Belo Horizonte, denominada aqui Rosa Flor<sup>2</sup>. Também é importante mencionar que todos os responsáveis pelas crianças da turma investigada e todas as entrevistadas assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) (Anexo A) e que, embora o olhar estivesse focalizado em cada criança com deficiência, busquei não deixar de me atentar ao coletivo, a fim de observar todos os atores presentes naquele ambiente e as relações existentes entre eles.

A EMEI Rosa Flor foi indicada pela SMED pelo fato de ter um grande número de crianças com deficiência matriculadas e ser considerada uma das escolas de referência na inclusão escolar no município. Explicamos que o nome dado à EMEI foi escolhido de forma significativa pela autora por representar a relação com o objeto de estudo e o processo vivenciado com os participantes da pesquisa. Dessa forma, o nome “Rosa Flor” simboliza a rosa, uma das flores mais populares do mundo. A escolha foi feita pelo fato de a rosa possibilitar fazer uma analogia com o objeto de estudo, pois esta flor possui uma história, um significado e uma relação com a cultura local. Além disso, a rosa pode ser cultivada e tem uma variedade imensa de formas, aromas e cores, o que a torna muito singular apesar de sua diversidade.

Quando se propõe entrar neste campo investigativo para compreender as relações de cuidado e educação no processo de escolarização de crianças com deficiência, nos deparamos com questões que tocam a história de vida de cada um, a sua cultura, os seus valores, as suas concepções e opiniões sobre este tema. Por isso, este nome foi escolhido, porque a rosa é culturalmente reconhecida como uma flor que representa o amor e o afeto. Nas relações de cuidado e educação os afetos estão presentes, e o amor pode ser entendido de forma ampla, não vinculado apenas à sua concepção romântica, mas como sendo um dos elementos constitutivos do cuidado.

Ainda nesta direção, essa flor também tem espinhos, que simbolizam os desafios e as dificuldades vivenciadas frente à escolarização do público-alvo da educação especial no universo da Educação Infantil. Além disso, a rosa tem um processo maravilhoso de

---

<sup>2</sup> Nome fictício, com o objetivo de garantir o anonimato da instituição.

transformação de um simples botão para uma linda e bela flor cheia de pétalas com cores vibrantes das mais variadas e com aromas bastante tocantes. E foi assim o processo vivenciado por mim neste campo, quando se propôs a compreender as relações de cuidado e educação existentes nesta EMEI diante da presença de crianças com deficiência matriculadas em uma turma da pré-escola.

Pontuamos que, no caso deste estudo, trabalhamos em uma pesquisa social por considerar o ser humano em sociedade, suas relações e instituições, sua história e sua produção simbólica (MINAYO, 2010). Para Minayo (2010), esse tipo de pesquisa é desenvolvido com pessoas, levando em conta as suas realizações e compreendendo-as como atores sociais, que, no campo, fazem parte de uma relação de intersubjetividade e de interação social com o pesquisador. Nesse sentido, evidenciamos que essa interação entre o pesquisador e os participantes do estudo é fundamental para uma pesquisa qualitativa.

Nesta pesquisa, ao buscar compreender como se estabelecem as relações entre adultos e crianças com deficiência na perspectiva da educação inclusiva em uma EMEI, uma das escolhas metodológicas foi adotar a teoria compreensiva, a fim de entender os sentidos próprios e a identidade peculiar de uma EMEI, especificamente de uma turma de 4/5 anos que tem crianças com deficiência matriculadas. Assim, essa pesquisa buscou compreender a realidade vivenciada e suas minúcias mediante as relações de cuidado e educação neste contexto social.

Minayo (2012, p. 623) aponta que o verbo “compreender” é muito utilizado em análises qualitativas pelo fato de o pesquisador se colocar no lugar do outro e considerar as singularidades do indivíduo. A autora pontua também a importância de reconhecer que a “experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere”.

Dessa forma, a abordagem utilizada nesta pesquisa qualitativa foi compreensiva por adotar os seguintes critérios: o foco foi a experiência vivenciada e o reconhecimento da complexidade das realidades humanas; o contato com as pessoas ocorreu no próprio contexto social, no caso a EMEI; a relação entre a pesquisadora e as participantes da pesquisa foi marcada pelo encontro intersubjetivo, destacando a empatia entre ambos; os resultados buscaram descrever “a racionalidade dos contextos e a lógica interna dos atores sociais ante um projeto social em construção e em projeção para o futuro” (MINAYO, 2010, p. 100); e as considerações finais deste trabalho embora permitam inferências mais abrangentes não são consideradas universalizáveis.

Diante do exposto, adotamos o estudo de caso como estratégia de pesquisa para esta tese. Segundo Yin (2005, p. 20), utiliza-se este método para “contribuir com o conhecimento

que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupo, além de outros fenômenos relacionados”. Segundo o autor, este tipo de estratégia possibilita compreender os fenômenos sociais mais complexos, o que possibilita a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, como é o caso deste estudo.

Como técnicas para a construção dos dados, foram utilizadas a entrevista e a observação, com o objetivo de compreender como se estabelecem as relações entre adultos e crianças com deficiência, em turma de 4/5 anos de uma EMEI. Nessa direção, Yin (2005) considera as entrevistas como uma das mais importantes fontes de informação para um estudo de caso, e estas entrevistas são planejadas com perguntas relacionadas às situações factuais e também às opiniões, impressões e interpretações das participantes da pesquisa.

No caso específico desta pesquisa, realizamos cinco entrevistas semiestruturadas, três com as adultas presentes na turma – a professora de referência, a professora de apoio<sup>3</sup> e a auxiliar de apoio ao educando –, uma com a coordenadora pedagógica e uma com outra auxiliar de apoio ao educando da instituição, que, em momentos pontuais, estava presente na turma pesquisada. Para Minayo (2007), este tipo de entrevista semiestruturada combina perguntas abertas e fechadas em que o pesquisador tem a oportunidade de tratar do tema central da pesquisa sem se prender às indagações formuladas. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra e os roteiros foram elaborados levando em consideração o papel que cada uma das profissionais exercia na instituição, conforme disposto no Anexo B.

Além disso, foi adotada para esta pesquisa a observação, estratégia em que o observador assume uma variedade de funções dentro de um estudo de caso, podendo, inclusive, participar de eventos que estão sendo investigados (YIN, 2005). No caso deste estudo, foi possível acompanhar e participar do cotidiano da turma desta EMEI como também de eventos comemorativos<sup>4</sup> da escola, para que pudesse ser reunido um conjunto de informações advindas daquele contexto coletivo. Todas as observações foram registradas no diário de campo por meio da escrita de notas expandidas e de registros fotográficos. Minayo (2007) defende que este tipo de observação é um processo em que o pesquisador assume o papel de observador de uma situação social com o objetivo de realizar uma investigação científica.

---

<sup>3</sup> Na Educação Infantil da rede municipal de Belo Horizonte, temos a presença de duas professoras por turma, sendo uma professora de referência e uma professora de apoio. Na organização dessa rede de ensino, essa professora de apoio não é considerada ao que chamamos de “professor de apoio” no campo da Educação Especial, com formação específica na área, responsável por dar suporte ao professor regente e demais profissionais da escola frente ao processo de escolarização de crianças com deficiência.

<sup>4</sup> Alguns dos eventos comemorativos de que participei foram: Semana das Crianças, Festa Junina, reunião com os familiares, dentre outros.

Tanto na observação quanto na realização das entrevistas, o pesquisador é um ator ativo, que indaga, interpreta e desenvolve um olhar crítico. Ainda de acordo com Minayo (2012), em um trabalho de campo profícuo, o investigador vai tecendo um relato, por meio dos depoimentos e das visões subjetivas dos participantes, nas quais as falas de uns se complementam com as de outros e/ou se contrapõem em relação ao que foi observado.

O pesquisador em campo deve agir de forma respeitosa e colaborativa com os sujeitos presentes naquele contexto (MINAYO, 2012). Desta forma, procurei agir de forma ética e fazer aproximações gradativas e com bastante empatia, respeitando as regras da instituição e da turma pesquisada, além de me colocar atenta e cuidadosa em relação às posturas e respostas verbais e não verbais vindas de cada um dos presentes naquele ambiente. Saber olhar, ouvir e escrever foram essenciais ao processo, para que se pudesse apreender os fenômenos sociais vivenciados naquele espaço coletivo. Conforme Roberto Oliveira (1996), “o Olhar, o Ouvir e o Escrever” devem ser sempre questionados enquanto etapas de constituição do conhecimento pela pesquisa empírica.

Caputo (2001, p. 2) enfatiza que, quando falamos em pesquisa, estamos falando do olhar e considera esse olhar como ativo, denominado como “exercícios de lente”, e capaz de apreender a realidade observada a partir de seu objeto de pesquisa. Além disso, a autora pontua que em algumas situações a maneira como se olha deve ser modificada, para realmente se conseguir ver e, por fim, reparar. Nesta tese, uma das questões consideradas indispensáveis foi refletir e discutir o processo de utilização de imagens fotográficas das crianças e adultos. Assim, as imagens mostradas no decorrer do trabalho foram selecionadas com muito cuidado e, para isso, foram postas em centralidade as questões éticas, no sentido de favorecer a compreensão de situações específicas observadas neste contexto relacional da Educação Infantil, diante da presença de crianças com deficiência. Então, as imagens buscaram exemplificar a rotina e a organização do ambiente; revelar algum episódio considerado de extrema importância nas relações de cuidado e educação com as crianças com deficiência; e, ainda, complementar os dados produzidos e descritos neste trabalho, advindos das entrevistas e da observação, pelo fato de muitas vezes não se conseguir explicar de forma nítida, através do texto escrito, os significados que as imagens revelam.

Diante do exposto, para a construção dos dados desta pesquisa, conforme mencionado, foram utilizados como procedimentos metodológicos as entrevistas semiestruturadas com cinco participantes, a observação e também a análise dos documentos da instituição, e estes dados foram registrados no diário de campo. Em relação à análise documental, foi de suma importância ter acesso ao Projeto Político Pedagógico, às pastas de documentos das crianças

com deficiência e ao diário de classe da turma pesquisada, que foram lidos com atenção e, após análise, foram descritas no diário de campo as principais informações que iriam contribuir com o objeto desta pesquisa.

A descrição no diário de campo dos fatos observados no período em que estive em campo, no ano de 2019, concentrou-se nos eventos ocorridos na EMEI e evidenciou as crianças com deficiência presentes na turma, sua relação com os(as) adultos(as) e com os outros atores sociais presentes naquele contexto. Assim, o diário de campo foi constituído de notas expandidas, com um padrão de informações que consistiu em descrever: a data, o horário de entrada e saída no campo; o tempo de permanência; o número de crianças presentes na turma, destacando a presença ou a ausência das crianças com deficiência; uma breve descrição da observação daquele dia para que se pudesse saber os principais eventos ocorridos e os espaços observados; além de uma coluna destinada para observações, caso precisasse descrever um episódio importante. Durante a descrição dos fatos observados nas notas expandidas do diário de campo, utilizamos uma legenda com uma escala de cores atribuídas que consistia na cor azul para as notas pessoais; a cor laranja para as notas de ordem metodológica; e a cor verde para as notas teóricas. Permaneci 55 dias em campo, cumprindo um total de 154 horas e 51 minutos de observação e 11 horas e 30 minutos de entrevista com as professoras desta turma, a coordenadora pedagógica e duas auxiliares de apoio ao educando, no período de maio a dezembro do referido ano, frequentando semanalmente a instituição em dias alternados.

Em relação às entrevistas, todas foram realizadas na própria escola, com exceção da entrevista com a professora de referência, que foi realizada em um ambiente externo da escolha da participante. Ressaltamos que além do TCLE, todas as entrevistadas preencheram uma ficha com informações pessoais contendo os seguintes dados: nome; data de nascimento; data da entrevista; estado civil; telefone; escolaridade; cidade em que nasceu; bairro onde reside; se tem filhos e, se sim, quantos; o tempo de atuação na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH) e na EMEI Rosa Flor; e, por fim, uma breve descrição de sua experiência profissional. Todos estes dados contribuíram para a caracterização das participantes do estudo. As entrevistas foram agendadas respeitando a disponibilidade de cada participante e foram realizadas no final do ano de 2019, após o período de observação. Todas as entrevistas foram gravadas em forma de áudio e posteriormente transcritas na íntegra. Os dados gerados por meio das entrevistas, do diário de campo e da análise documental serão analisados posteriormente nos Capítulos IV, V e VI.

A tese foi organizada em seis capítulos. No Capítulo I, intitulado *Concepções de infância, criança e Educação Infantil em interface com a Educação Especial*, são apresentados os aportes teóricos acerca dos conceitos de infância e criança com base nos estudos da

Sociologia da Infância, além de descrever os avanços na área, a partir do reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e suas particularidades, bem como os desafios frente à escolarização de crianças com deficiência. Neste capítulo, ainda é realizada uma contextualização de como a rede municipal de ensino de Belo Horizonte está organizada em um tópico denominado *A Educação Infantil em Belo Horizonte: apontamentos sobre a organização institucional da rede municipal de ensino*.

O Capítulo II, intitulado *Aproximações entre os campos da Educação Especial e Educação Infantil no estudo do processo de escolarização de crianças com deficiência*, foi dividido em dois eixos: no primeiro, intitulado *Tensões, limites e avanços na escolarização da criança com deficiência na Educação Infantil*, são apresentadas as discussões acerca das concepções e nomenclaturas utilizadas pelos pesquisadores e estudiosos da área e o reflexo da adoção de certos conceitos para nortear as práticas e ações nas turmas em que há crianças com deficiência matriculadas, em que é focalizada a perspectiva do Modelo Social. E no segundo eixo, denominado *A produção acadêmica sobre a inclusão escolar de crianças com deficiência no contexto da Educação Infantil (1996-2022)*, analisamos as pesquisas sobre o processo de escolarização de crianças com deficiência no contexto da Educação Infantil no Brasil no período de 1996 a 2022.

Já no Capítulo III, denominado *Cuidado e Educação de crianças com deficiência no contexto da Educação Infantil em uma perspectiva inclusiva*, são expostas as discussões pelo prisma dos Estudos sobre Deficiência e sobre o Cuidado, bem como da Sociologia da Infância, com o objetivo de, através destes aportes teóricos, construir novas lentes para a compreensão das relações de cuidado e educação de crianças com deficiência no âmbito da EI.

Os próximos três capítulos foram organizados de maneira a apresentar e analisar os dados levantados nesta tese a partir da observação, dos documentos institucionais e das entrevistas realizadas com as professoras, auxiliares de apoio e coordenadora pedagógica. O Capítulo IV, intitulado *Caracterização da EMEI Rosa Flor: apontamentos da estrutura física e organizacional*, analisa os dados produzidos e visa apresentar o *lócus* de investigação, caracterizando os sujeitos participantes deste estudo e a organização do trabalho desenvolvido na turma pesquisada a partir da estrutura e condições de funcionamento da EMEI. A análise dos dados foi feita a partir da observação de campo e do exame dos documentos institucionais.

O Capítulo V, de título *Escolarização de crianças com deficiência na Educação Infantil: narrativas sobre a turma A*, é marcado pela análise dos dados produzidos com base nas entrevistas e na observação em campo. Neste item, descrevemos o eixo intitulado *Estrutura Institucional para a escolarização de crianças com deficiência na EMEI Rosa Flor* em que são

analisadas as condições necessárias para a escolarização deste público a partir da percepção das participantes, e são destacadas as seguintes categorias: o processo de matrícula e acolhimento das crianças com deficiência; a composição da equipe com ênfase nas atribuições diante da organização dos processos de trabalho e dos impactos para a dimensão relacional; os desafios e o compartilhamento das experiências de cuidado e educação por meio das relações estabelecidas entre a escola e as famílias das crianças com deficiência; e os apoios necessários para uma turma com crianças com deficiência no contexto da Educação Infantil.

O Capítulo VI, denominado *(Re)significando as relações de cuidado e educação em turmas de Educação Infantil com crianças com deficiência*, apresenta a análise dos dados construídos a partir da observação e das entrevistas e é dividido em dois eixos: *Relações de cuidado e educação na turma A: papel das professoras e o protagonismo das crianças*; e *As singularidades das crianças com deficiência da Turma A*. Este capítulo discute o cerne das relações de cuidado e educação existentes na turma A entre adultas/crianças com deficiência e entre pares a fim de compreender como são estabelecidas neste ambiente coletivo, considerando as singularidades das crianças com deficiência. Este capítulo encerra a discussão desta tese tendo em conta os dados levantados e analisados, apresentando uma reflexão sobre a diversidade existente em turmas de Educação Infantil, que nos estimula a repensar as práticas educativas (re)significando-as na perspectiva da educação inclusiva.

Finalmente, nas considerações finais, são apontados os alcances e as limitações do trabalho desenvolvido e os principais elementos encontrados na pesquisa, além de elencar as perspectivas para a realização de novos estudos sobre a temática abordada nesta tese. Esse movimento é feito com o intuito de enriquecer e (re)significar as relações de cuidado e educação em turmas que têm crianças com deficiência matriculadas no contexto da Educação Infantil.

## **CAPÍTULO I – CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA, CRIANÇA E EDUCAÇÃO INFANTIL EM INTERFACE COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Os estudos da Sociologia da Infância foram fundamentais para marcar o conceito de infância como categoria social geracional, assim como o de criança como um sujeito ativo, rompendo com a visão anterior das crianças como seres passivos, cujas vozes e ações não teriam impacto direto sobre a sociedade (SOUZA; ORTEGA, 2016). Essa nova concepção é discutida, também enquanto novo paradigma, nos trabalhos de autores como Corsaro (2011), Plaisance (2004), Sarmiento (2005), Siqueira (2012) e Luz (2008). Corsaro (2011, p. 15-16), por exemplo, discorre que,

Em primeiro lugar, as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas. [...] Em segundo lugar, *a infância* – esse período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas – é uma forma estrutural [...], é uma categoria ou uma parte da sociedade, como classes sociais e grupos de idade. Nesse sentido, as crianças são membros ou operadores de suas infâncias. Para as próprias crianças, a infância é um período temporário. Por outro lado, para a sociedade, a infância é uma forma estrutural permanente ou categoria que nunca desaparece, embora seus membros mudem continuamente e sua natureza e concepção variem historicamente.

Ao trazer o referencial teórico da Sociologia da Infância nesta tese, há um intento em conhecer e reconhecer as demandas das crianças no contexto da Educação Infantil, particularmente as que têm deficiência, e se leva em consideração o seu caráter ativo e sua condição de sujeito de direitos. As ideias deste campo de conhecimento podem ajudar a organizar a EI como um espaço coletivo que contribui para o desenvolvimento integral de todas as crianças na perspectiva da educação inclusiva, assim como contribuir para repensar o lugar do adulto na educação dessas crianças com deficiências. Nessa perspectiva, Luz (2008) afirma que os estudos da Sociologia da Infância podem auxiliar no processo de construção das especificidades da EI, na medida em que se direciona para o reconhecimento da criança enquanto um sujeito histórico e de direitos e para a construção de práticas educativas e programas de formação profissional mais adequados.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394/1996), constituiu-se um ordenamento jurídico de reconhecimento dos direitos das crianças à educação. A Constituição de 1988, no seu Art. 205, reconhece a educação como um direito de todos e dever do Estado, além de prever igualdade de condições para o acesso e a

permanência na escola no seu Art. 206. O Art. 208 também garante o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Esses direitos, que atendem às especificidades da primeira infância<sup>5</sup> de modo a garantir o desenvolvimento integral, também são reafirmados no Estatuto da Primeira Infância com a promulgação da Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016, que altera o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. Vale destacar, no entanto, que o ECA foi um grande marco de conquista dos direitos das crianças à educação e descreve, no seu Art. 4º, que “é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.”

Ainda no plano legal, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ou LDB, traz dois grandes marcos para o objeto de estudo desta tese ao reconhecer a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular, destinada a educandos com deficiência<sup>6</sup>, transtornos globais do desenvolvimento<sup>7</sup> e altas habilidades ou superdotação, perpassando todos os níveis de ensino, inclusive a Educação Infantil.

A LDB reconhece a Educação Infantil, que corresponde à educação das crianças de 0 a 6 anos, como primeira etapa da Educação Básica e determina seu atendimento de acordo com o Art. 30: “I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade”. No entanto, essa lei foi alterada a partir da Lei nº 11.274/2006, que estabeleceu o Ensino Fundamental de 9 anos e tornou obrigatória a matrícula às crianças de 6 anos no Ensino Fundamental. Assim, a partir de 2006, a Educação Infantil passa a atender às crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, tendo como finalidade

---

<sup>5</sup> Para os efeitos desta Lei, em seu Art. 2º, considera-se “primeira infância” o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança (BRASIL, 2016).

<sup>6</sup> A Educação Especial como modalidade de ensino era destinada para educandos portadores de necessidades especiais, passando a adotar, a partir de 2013, a nomenclatura educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação com a promulgação da Lei nº 12.796/13 (LDB).

<sup>7</sup> No presente texto, iremos adotar o termo *crianças com deficiência* para nos referirmos aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, conforme está descrito na LDB (2013) e na Política Nacional da Educação Especial (2008), como público-alvo da Educação Especial. Torna-se relevante destacar que a partir da publicação do Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais (DSM-V), de 2013, os Transtornos Globais do Desenvolvimento, que incluíam o Autismo, Transtorno Desintegrativo da Infância e as Síndromes de Asperger e Rett, foram absorvidos por um único diagnóstico, denominado Transtornos do Espectro Autista (ARAÚJO; LOTUFO NETO, 2014).

o desenvolvimento integral dessas crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Em 2013, a LDB é alterada novamente e é instituída, através da Lei nº 12.796, a educação básica gratuita obrigatória dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada em pré-escola, ensino fundamental e ensino médio. Com isso, a Educação Infantil é oferecida em creches ou entidades equivalentes para crianças de até 3 anos de idade e passa a ser obrigatória a matrícula das crianças na pré-escola a partir dos 4 anos de idade. Essa alteração exigiu que os municípios se organizassem para receber todas as crianças a partir dessa faixa etária até meados do ano de 2016 (BRASIL, 2013; SILVA, 2016).

Ainda do ponto de vista legal, outro marco importante no contexto da Educação Infantil que merece destaque são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), as quais foram revistas e ampliadas em 2009. Esse documento, de caráter mandatório, dentre outras determinações, reconhece a criança como sujeito de direitos e produtora de cultura e foi revisto em 2009, com a publicação da Resolução nº 5 do Conselho Nacional de Educação (CNE). A partir disso, acrescentaram-se novas orientações e passou-se a definir a oferta da Educação Infantil em jornada de tempo parcial, de no mínimo 4 horas e meia diárias, ou em jornada de tempo integral, de no mínimo 7 horas diárias. Neste documento, em relação às crianças com deficiência, as práticas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem assegurar a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para esses sujeitos, além do reconhecimento da diversidade.

Desse modo, o reconhecimento da Educação Infantil como direito das crianças a um ambiente educativo que promova o enriquecimento das condições de desenvolvimento por intermédio das experiências foi um avanço nos estudos da área e no plano legal (SILVA; LUZ, 2019). Diante desse contexto, os avanços na legislação, resultantes das lutas por direitos das crianças e o reconhecimento da diversidade, podem ter contribuído para um aumento significativo das matrículas de crianças com deficiência nesta etapa educacional. Esta realidade é reafirmada nos dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica (2021), que demonstram aumento na quantidade de matrículas do público da educação especial, que era de 34.044 em 2010 e passou a ser de 102.996 matriculados em 2020 nas classes comuns da Educação Infantil.

Esta tendência relacionada ao aumento do número de matrículas de crianças com deficiência no ensino regular evidencia a importância de compreender as políticas públicas educacionais, além de avançarmos nos estudos na área da Educação Especial e da Educação Infantil, a fim de reafirmar o direito à educação nessa etapa de ensino e construir saberes

capazes de responder às demandas do cotidiano escolar sob a ótica da diversidade na perspectiva da educação inclusiva. No entanto, essa expansão do número de matrículas não foi necessariamente acompanhada pela realização de um trabalho pedagógico que atendesse aos objetivos colocados. Por isso, faz-se necessário examinar outros aspectos das políticas educacionais, como infraestrutura, materialidade, propostas pedagógicas, bem como as questões relacionadas à formação de professores.

A LDB, após a promulgação da sua alteração dada pela Lei nº 13.415, de 2017, preconiza que a formação de docentes para atuar na Educação Básica deve dar-se em nível superior, em curso de licenciatura plena. Na referida lei, há ainda o Capítulo V, destinado à Educação Especial e que enfatiza as políticas educacionais quando discorre sobre a necessidade da existência de serviços de apoio especializado na escola regular, de forma a atender às demandas das crianças com deficiência. Essa é uma norma legal que assegura que os sistemas de ensino ofereçam currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, a fim de acolher e responder adequadamente às necessidades dessas crianças. Assegura também a disposição de professores com especialização nesse atendimento e de professores do ensino regular que sejam capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

O mesmo cenário é reforçado também na Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, do CNE e da Câmara de Educação Básica (CEB), que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. No seu Art. 18, é afirmado que os sistemas de ensino devem ter condições para elaborar seu projeto pedagógico e que possam contar com professores capacitados e especializados para:

I – perceber as necessidades educacionais especiais [NEE] dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II – flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV – atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. (BRASIL, 2001b, p. 5).

Dessa forma, a política de Educação Especial prevê esses dois profissionais definindo a formação dos professores capacitados e dos professores especializados<sup>8</sup> para atender às necessidades dos estudantes, público da Educação Especial nas escolas comuns. Em 2008,

---

<sup>8</sup> A Resolução nº 2/2001 define esses dois profissionais apresentados pela LDB e considera capacitados os professores “[...] que possuem possibilidade de atuar com os estudantes do PAEE e que em sua formação, em nível médio ou superior, tenham sido incluídos conteúdos sobre a Educação Especial”, de forma a atender as necessidades desse público. Os professores especializados são aqueles com “formação em cursos de licenciatura na área, ou pós-graduação, ou complementação de estudos em áreas específicas da Educação Especial” (BORGES; TORRES, 2020, p. 156).

foi publicada a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) na perspectiva da Educação Inclusiva, dispositivo que consolida a proposta do serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e reforça a urgência da formação do professor para atuar na Sala de Recursos (BORGES; TORRES, 2020).

Vale destacar que na própria Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (2015), no Capítulo V, destinado à educação, o Art. 28 reforça “a adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado”. Além disso, anuncia “um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, garantindo assim condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (BRASIL, 2015). A referida legislação ainda discorre sobre o profissional de apoio escolar, o qual pode estar presente no contexto educacional inclusivo da EI e é definido como a:

[...] pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas. (BRASIL, 2015, p. 6).

Este profissional que atua no apoio às atividades de alimentação, higiene, locomoção e em todas as atividades escolares necessárias também é citado em documentos normativos dos anos anteriores, como as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, de 2009. Além disso, apareceu na Nota Técnica MEC/SEESP nº 19/2010 como um profissional que atua no atendimento às necessidades específicas no âmbito da acessibilidade, das comunicações e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção. Todavia, “[...] não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas, ao aluno público alvo da educação especial, e nem se responsabilizar pelo ensino deste aluno” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010, p. 2). Essas informações foram reafirmadas na Nota Técnica nº 24/2013 – MEC/SECADI/DPEE e na Lei 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, que garante acompanhamento especializado por este profissional de apoio aos alunos com transtorno do espectro autista (TEA) incluídos nas classes comuns de ensino regular.

No caso específico de Belo Horizonte, as escolas municipais de Educação Infantil adotam para esse profissional, de acordo com a Minas Gerais Administração e Serviços S.A.

(MGS)<sup>9</sup>, a nomenclatura de “auxiliar de apoio ao educando”. No próximo tópico e no Capítulo IV, iremos abordar a organização da rede municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte detalhando os papéis deste profissional com as crianças com deficiência na turma da EMEI pesquisada.

A existência de dois ou mais profissionais (professor/a e auxiliar de apoio) relacionados diretamente à criança com deficiência, em um contexto coletivo em que vivenciamos conquistas recentes e com muitos desafios frente à inclusão escolar de crianças com deficiência, torna-se objeto de investigação neste estudo. Isso se apresenta aqui com o intuito de compreender como vem ocorrendo essa forma de organização do trabalho pedagógico e dos cuidados com estas crianças. Por isso, há a necessidade de compreender esse fenômeno nesta tese, evidenciando as relações estabelecidas entre estes adultos e as crianças com deficiência nas práticas de cuidado e educação no contexto da Educação Infantil, especificamente em uma turma da pré-escola.

É consensual na área da Educação Infantil a indissociabilidade entre cuidado e educação. Silva e Luz (2010) enfatizam que uma das funções dessa etapa educacional é construir o sentido e as práticas de cuidar e educar, de forma indissociável, para a elaboração de políticas públicas e práticas pedagógicas. Essa perspectiva evidencia a ideia de que, ao cuidar de uma criança, a dimensão educativa também está presente. O Parecer do CNE reforça essa relação indissociável do educar e do cuidar: “Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis” (BRASIL, 2009a, p. 10). De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, quando se reporta ao contexto da Educação Infantil, cuidar e educar iniciam-se nesta etapa educacional e significam compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana (BRASIL, 2013).

As Proposições Curriculares do Município de Belo Horizonte (2014, 2015), *locus* de investigação desta pesquisa, que serão retratadas com maior profundidade no próximo item, enfatizam o desafio da prática na Educação Infantil como uma etapa educacional. Essa etapa deve garantir o “Educar cuidando”, isto é, o reconhecimento de crianças como sujeitos protagonistas, capazes de vivenciar e produzir cultura; e a necessidade da valorização da diversidade; e de compreender as interações como eixo estruturador do fazer pedagógico cotidiano.

---

<sup>9</sup> Empresa responsável por contratar os profissionais da rede municipal de ensino de Belo Horizonte.

Este aspecto das interações é discutido também nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EI, em que as interações e as brincadeiras são estabelecidas como eixos norteadores do currículo. Além disso, é reafirmada a importância de compreender as interações entre as crianças e entre elas e os adultos para uma experiência educativa de qualidade nesta etapa de ensino. Diante disso, observa-se que são notórios os avanços advindos da legislação e dos documentos normativos, embora o processo de escolarização da criança com deficiência no contexto da Educação Infantil tem trazido novos desafios para esse campo que ainda se encontra em construção.

Omote (2018) enfatiza o desejo de alcançar avanços nas produções dessa natureza nas próximas décadas, capazes de compreender nitidamente as relações entre o entorno social das pessoas com deficiência nos seus diversos contextos, inclusive no ambiente escolar. Nesta perspectiva, a discussão da educação para a diversidade ultrapassa as mudanças de ordem de estrutura arquitetônica e de recursos, ou seja, a inclusão de crianças no ensino comum impulsiona uma nova reconfiguração da Educação Especial no século XXI, capaz de olhar de forma substancial para as relações interpessoais entre os diferentes atores escolares (GLAT, 2018).

Tendo em vista essas pontuações delineadas, reforça-se a importância de estudar este tema a fim de compreender como ocorrem as relações entre adultos e crianças com deficiência, no contexto da Educação Infantil sob a perspectiva da garantia dos direitos desses sujeitos, bem como o respeito à diversidade e às necessidades infantis em sua plenitude para que as práticas de cuidado e educação sejam efetivadas na perspectiva inclusiva. De modo a aprofundar esta pesquisa, no próximo tópico descreveremos como a Educação Infantil está estruturada no município de Belo Horizonte, sendo este o *locus* desta pesquisa.

### **1.1 A Educação Infantil em Belo Horizonte: apontamentos sobre a organização institucional da rede municipal de ensino**

A regulamentação da Educação Infantil em Belo Horizonte iniciou-se no ano 2000 com a promulgação da Resolução nº 1 do Conselho Municipal de Educação (CME/BH). Essa resolução fixou as normas para a Educação Infantil no sistema municipal de ensino de Belo Horizonte adotando critérios para funcionamento, credenciamento e supervisão dessas instituições públicas municipais. No que diz respeito às crianças com deficiência, foco da presente tese, os Arts. 3º e 4º desta Resolução preconizam que

As crianças com deficiências serão atendidas na rede regular de creches e pré-escolas, públicas e privadas, respeitando o direito ao atendimento adequado em seus diferentes aspectos, através de ações compartilhadas entre as áreas de Saúde, Assistência Social e Educação. Será assegurada a matrícula de crianças com deficiências no sistema regular de ensino, conforme Parágrafo único, artigo 2º, da Lei 7853/89 e artigo 58 da Lei 9.394/96.

Dessa forma, caso a criança tenha algum diagnóstico que comprove a deficiência, deve ser apresentado laudo técnico emitido por profissional de saúde de nível superior que acompanha a criança, entre as categorias profissionais estão: médico, enfermeiro, psicólogo, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta e fonoaudiólogo. Esse laudo deve ser entregue na Diretoria Regional de Educação, garantindo assim a vaga de forma compulsória (BELO HORIZONTE, 2019). Embora a rede municipal de Belo Horizonte se organize desta forma para prever e garantir a vaga e a matrícula de crianças com deficiência, vale enfatizar que a legislação já determina o direito à educação para todas as crianças neste nível de ensino independentemente da presença de laudos médicos. A Resolução nº 1/2000 também garante questões referentes à acessibilidade para o público-alvo da educação especial conforme Art. 12, § 1º: “Os prédios, as instalações e os equipamentos deverão adequar-se ao fim a que se destinam e atender normas e especificações técnicas da legislação pertinente, inclusive as relativas às pessoas com deficiências”.

A partir de 2003, o atendimento às crianças na rede municipal de ensino de Belo Horizonte foi marcado por uma nova fase devido à criação das Unidades Municipais de Educação Infantil, denominadas UMEIs (BELO HORIZONTE, 2017). Nesse mesmo ano, a promulgação da Lei nº 8.679/2003 possibilitou a implantação do Programa Primeira Escola dando início ao atendimento público às crianças de até 3 anos de idade e ampliando de forma significativa as vagas para as crianças a partir de 4 anos. Com base nesse dispositivo jurídico, também foi criado o cargo de educador infantil, figura que atua em função docente nessa etapa da educação básica (PINTO; DUARTE; VIEIRA, 2012).

No final do ano de 2012, esse cargo público de Educador Infantil transformou-se no cargo público efetivo de Professor para a Educação Infantil, com formação mínima de curso nível médio completo na modalidade Normal para atuar nas UMEIs (BELO HORIZONTE, 2012). Nesse cenário, até 2015, somente professores com essa formação podiam assumir, mediante aprovação de concurso público, o trabalho direto com as crianças em jornada diária de 4h30. No entanto, em 2017, a Secretaria Municipal de Educação instituiu o cargo de Auxiliar de Apoio à Educação Infantil com formação exigida em nível médio completo, sem habilitação

de magistério, com idade mínima de 21 anos, em regime de contratação de acordo com as normas da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), com 44h de jornada semanal, ou seja, 8h diárias (BITENCOURT; SILVA, 2017). Complementarmente, no que diz respeito ao atendimento das crianças com deficiência, o Decreto nº 16.690, do dia 1º de setembro de 2017, dispôs sobre a organização da SMED, atribuindo à Diretoria da Educação Inclusiva e diversidades as seguintes atividades:

Art. 47 - coordenar políticas de inclusão escolar, promovendo o respeito à diversidade e a educação inclusiva, com atribuições de:

- I – planejar, coordenar e articular políticas de inclusão escolar que promovam o respeito à diversidade étnico-racial e de gênero, e às pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro do Autismo e Altas Habilidades/Superdotação;
- II – consolidar avaliação da política de inclusão escolar para garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes;
- III – propor e executar, em articulação com o Centro de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação, as ações de formação para atuação na área de educação inclusiva e diversidade;
- IV – coordenar o Centro de Apoio Pedagógico para o atendimento às pessoas com deficiência visual.

Além disso, essa Diretoria tem como atribuição:

[...] garantir o acesso e a frequência escolar adequada de estudantes com deficiência física e mobilidade reduzida; o acesso ao currículo e à participação na escola por meio da promoção de acessibilidade pedagógica, comunicacional, atitudinal e de orientação individualizada aos professores regentes; o acesso personalizado à tecnologia assistiva e recursos pedagógicos acessíveis; o apoio à Inclusão Escolar por meio do auxílio individualizado aos estudantes para a realização de Atividades de Vida Diária (AVD's); a promoção do acesso à Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS- e a sua disseminação entre estudantes surdos e ouvintes e o atendimento intersetorial aos jovens e adultos com deficiência. (PBH, 2018, s/p).

Diante do exposto, observamos que muitos avanços e pontos de tensão têm marcado a organização e o funcionamento da rede municipal de Belo Horizonte ao longo desse processo histórico. Em meados de abril de 2018, não podemos deixar de destacar a luta em busca de direitos vivenciada pelos professores da Educação Infantil, quando se percorreu um período de 51 dias em greve. Essa paralisação resultou em avanços significativos, e foram garantidas aproximações nas carreiras de professores da Educação Infantil com os do Ensino Fundamental, além da progressão de carreira com base no tempo de serviço e níveis de formação.

Ainda no mesmo ano, os dados revelaram também que, a partir da promulgação da Lei nº 11.132, de 18 de setembro de 2018, houve algumas alterações em relação à organização dessa oferta nessa rede educacional e as unidades municipais que ofertavam, exclusivamente, a Educação Infantil: as UMEIs passaram a ser denominadas Escolas Municipais de Educação

Infantil (EMEI) e a terem autonomia administrativa, financeira e pedagógica. Além disso, essa lei preconizou a criação do cargo de diretor e vice-diretor, além dos cargos públicos de bibliotecário escolar e assistente administrativo educacional. Ressalta-se ainda que o Art. 14 dessa lei, por trazer a atuação do Coordenador Pedagógico frente ao processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência, dispôs que:

O Coordenador Pedagógico Geral I e II tem como competência coordenar a gestão dos processos de ensino e aprendizagem, de avaliação escolar, de formação docente, de educação em tempo integral, de inclusão escolar de estudantes com deficiência e de educação para a cidadania e culturas, desenvolvidas na unidade escolar, em consonância com os princípios da Política Educacional do Município.

Apesar de todas as transformações visualizadas nessa rede de ensino em relação à Educação Infantil tomando de partida a descrição delineada, ainda observamos alguns pontos de tensão. Dentre eles, podemos citar a presença dos auxiliares de apoio ao educando, contratados por meio de regime de CLT, função que não é exigida formação profissional para docência nesse segmento educacional, nem formação voltada para o trabalho com a criança com deficiência. No caso específico da rede municipal de Belo Horizonte, esse profissional é contratado pela empresa terceirizada MGS, como já foi relatado, e é exigido somente Ensino Médio completo para trabalhar 44h/semana. Esta nomenclatura, Auxiliar de Apoio ao Educando, foi adotada recentemente quando houve, em 2018, a unificação dos dois cargos, Auxiliar de Apoio à Inclusão e Auxiliar de Apoio à Educação Infantil.

Diante do que foi discutido, torna-se essencial compreender a maneira como estão sendo desenvolvidas as atividades de cuidado e educação no contexto da Educação Infantil na perspectiva da educação inclusiva junto a essas crianças, com a presença desses dois profissionais (professoras e auxiliares). Nos Capítulos V e VI, iremos analisar as concepções destes profissionais (professoras e auxiliares), a fim de compreender como são estabelecidas as relações e os processos de trabalho entre elas nas práticas de cuidado e educação junto às crianças com deficiência no cotidiano de uma turma de pré-escola de uma EMEI de Belo Horizonte. Corroborando o debate, o próximo capítulo aborda a interface dos dois campos de conhecimento, Educação Infantil e Educação Especial por meio de estudos teóricos pautados nos pressupostos do Modelo Social da Deficiência e as produções acadêmicas realizadas no período de 1996 a 2022 na esfera destes campos de conhecimento.

## **CAPÍTULO II - APROXIMAÇÕES ENTRE OS CAMPOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO ESTUDO DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA**

*É preciso se deixar tocar pelas questões do nosso tempo em diálogo com outros tempos, seja no plano macro, da sociedade e da cultura, seja no plano micro, das relações que tecemos cotidianamente com aqueles que singularizam nossa existência. (RAHME, 2018, p. 11)*

### **2.1 Tensões, limites e avanços na escolarização da criança com deficiência na Educação Infantil**

A inclusão de crianças com deficiência nas escolas regulares tem sido um grande desafio para a educação brasileira. Os dados do Censo Escolar, levantados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2021), demonstram um aumento no número de matrículas destes sujeitos nas classes comuns na Educação Infantil no período de 2010-2021. Em 2010, foram 34.044 matrículas de educação especial na EI, o que evoluiu para 106.853 no ano de 2021. Em contrapartida, houve um decréscimo no número de matrículas em classes especiais e escolas exclusivas, com um total de 35.397 matrículas em 2010 passando para 7.905 em 2021. Diante desse cenário, diversas discussões têm sido realizadas entre pesquisadores e estudiosos da área no que diz respeito às ações que precisam ser realizadas para que, de fato, se efetivem práticas inclusivas nas diversas instâncias da nossa sociedade, incluindo o ambiente educacional das instituições de Educação Infantil.

Por isso, iniciaremos este capítulo trazendo alguns conceitos e nomenclaturas adotadas acerca do processo de escolarização de crianças com deficiência. Para Garcia (2004), compreender um dado conceito implica levar em consideração sua história, sua origem e apreensão para entender a realidade social estudada. Da mesma forma, Simonelli (2009) ressalta a importância de considerar os termos utilizados para designar as pessoas com deficiência ao longo da história, pois eles refletem os conceitos, percepções e valores existentes na sociedade de um determinado tempo. Além disso, para os objetivos desta tese, essa discussão pretende elucidar conceitos construídos em áreas distintas, cuja efetividade demanda apropriações mútuas.

Os termos “anormal”, “retardado”, “débil”, “inválido”, “incapaz” e “ineducável” já foram empregados referindo-se às pessoas com deficiência, embora não sejam mais utilizados na literatura e nos instrumentos normativos. Outra nomenclatura muito utilizada, principalmente nas legislações educacionais brasileiras, foi o termo “portadores de necessidades especiais”, mas, com a Lei nº 12.796, de 2013, passou a ser adotada a nomenclatura “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”, alterando o texto da LDB, para se referir ao público-alvo da Educação Especial.

Ainda sobre nomenclaturas empregadas para denominar as pessoas com deficiência no âmbito educacional, de acordo com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, foram considerados como público-alvo da Educação Especial os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. No ano de 2020, houve uma nova publicação dessa política, intitulada Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida (PNEE), proposta pelo governo federal a partir do Decreto nº 10.502/2020<sup>10</sup>.

A PNEE trouxe um cenário de discussões marcadas por dissensos entre os pesquisadores e especialistas da área pelo fato de essa proposta desconsiderar a trajetória de luta e reconhecimento da diversidade frente à inclusão escolar desses sujeitos, além de reforçar um discurso capacitista e destacar forte presença dos pressupostos do modelo médico/clínico em detrimento do modelo social de deficiência. Na publicação também foi mantida a nomenclatura público-alvo da educação especial para se referir aos educandos que necessitam da oferta de serviços e recursos da educação especial nas diversas etapas, níveis e modalidades de ensino.

Nesta tese, reafirmamos o compromisso com os avanços nas concepções e práticas construídos nas últimas décadas, os quais envolveram diferentes atores da sociedade brasileira. Assim, adotamos a definição “crianças com deficiência ou público-alvo da educação especial” para nos referirmos às crianças participantes desta pesquisa. Esta escolha foi baseada nos estudos sobre deficiência a partir do modelo social que será explicitado adiante, bem como nas nomenclaturas adotadas nas legislações vigentes do campo da Educação Especial no Brasil.

---

<sup>10</sup> Atualmente, esta PNEE se encontra suspensa pelo Supremo Tribunal Federal (STF). No dia 1º de dezembro de 2020, houve uma medida cautelar para suspender a eficácia do Decreto nº 10.502, por entender que este documento trouxe retrocessos para o princípio da inclusão escolar dos alunos com deficiência no ensino comum. No dia 16 de junho de 2021, ocorreu uma convocação para representantes do Poder Público e membros da sociedade civil para participarem de uma audiência pública com o objetivo de ouvir as exposições dessas autoridades e dos especialistas da área a respeito do Decreto, sendo esta realizada nos dias 23 e 24 de agosto do referido ano.

A expressão “pessoas com deficiência”, além de ser usada amplamente no Brasil pelos documentos legais e definida na Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, foi considerada uma tradução dos precursores do modelo social que utilizavam o termo *disable people* (pessoas deficientes). Ao traduzir essa expressão para o contexto brasileiro, procurou-se assegurar, do ponto de vista linguístico, que a expressão não remetesse à ideia de atraso, ao déficit e à disfunção (NEPOMUCENO; ASSIS; FREITAS, 2020). Essa discussão e análise crítica em relação ao uso das palavras ou expressões utilizadas no campo da educação de crianças com deficiência são pertinentes porque, como afirma Plaisance (2015, p. 230-237), “as palavras fazem as coisas, ou seja, guiam as ações, constroem práticas, estruturam realidades sociais e até mesmo justificam as instituições”.

No decorrer do processo histórico, foram construídos parâmetros para definir o conceito de deficiência e, como consequência, produziram-se diferentes concepções e formas de atendimento a essas pessoas. Nesse sentido, Vieira e Denari (2008) enfatizam que as concepções sobre deficiência orientadas por teorias e atitudes influencia na maneira como as pessoas com deficiência são abordadas nas relações cotidianas, bem como a organização e a prestação de serviços a esses sujeitos. Nepomuceno, Assis e Freitas (2020) ressaltam que, para os estudos sobre deficiência, as terminologias adotadas refletem uma mudança epistemológica em relação ao objeto de estudo e a construção de conhecimento acerca desses sujeitos. De acordo com as autoras, os conceitos se relacionam ao paradigma teórico adotado pelo pesquisador. Ao modificar o paradigma teórico, altera-se o objeto de estudo e as estratégias metodológicas.

Nesse sentido, a deficiência tem sido conceituada a partir da perspectiva do modelo médico e modelo social. Do ponto de vista histórico, a concepção de deficiência a partir do século XVI, sob a influência dos avanços da medicina, passou a ser considerada como um problema de ordem médica, e não mais religioso. Nos séculos subsequentes fortaleceu-se a visão organicista/médica da deficiência sendo entendida como algo que está presente no indivíduo, isto é, no seu organismo e no seu comportamento. Nessa concepção, as ações são centradas na pessoa (BALEOTTI; OMOTE, 2014). Portanto, a deficiência pode ser entendida como o resultado de características ou elementos patogênicos presentes no organismo do indivíduo (VIEIRA; DENARI, 2008).

A concepção baseada no modelo médico compreende a deficiência como um problema individual. Por isso, ao se pensar no campo das políticas públicas, a deficiência é vista como algo que necessita de ações voltadas a medidas sanitárias, de reabilitação, e não a preocupações voltadas à proteção social e à redução da desigualdade (DINIZ, D., 2012). Um

dos grandes marcos deste modelo foi a publicação em meados de 1980 pela Organização Mundial da Saúde (OMS) da Classificação Internacional de Lesão, Deficiência e Handicap (ICIDH), que segue a mesma lógica da Classificação Internacional de Doenças (CID) e traz a deficiência para o campo das doenças, o que vem sendo altamente criticado pelos teóricos do modelo social. Para a OMS, “a lesão é uma condição necessária à deficiência, uma conexão que retirava o sentido sociológico da lesão proposto pelo modelo social e fundamentava a deficiência em termos estritamente biológicos” (DINIZ, D., 2012, p. 45).

Segundo Débora Diniz (2012), o conceito de deficiência é bastante complexo e, na perspectiva do modelo social, o corpo é reconhecido com alguma lesão e ao mesmo tempo mostra o quanto este sujeito pode ser oprimido devido à estrutura social do contexto em que vive. A autora discorre que os estudos sobre deficiência se iniciaram no Reino Unido nos anos 1970 com um dos precursores do modelo social Paul Hunt<sup>11</sup>, e, a partir disso, nas décadas de 1990 e 2000, houve as principais críticas feministas e pós-modernas a respeito desse modelo – que serão retratadas com maior ênfase no Capítulo III desta tese. Entretanto, no Brasil, este campo de conhecimento ainda é pouco explorado e sofre fortes influências do modelo médico que considera a deficiência como uma “tragédia pessoal”, e não uma “questão da ordem de direitos, da justiça social e das políticas de bem-estar” (DINIZ, D., 2012, p. 11).

A deficiência nessa perspectiva do modelo social é compreendida como uma experiência de opressão<sup>12</sup> compartilhada pelas pessoas com diversos tipos de lesão, ou seja, os arranjos sociais opressivos podem fazer com que as pessoas com algum tipo de lesão experimentem a deficiência (DINIZ, D., 2012). Nesse sentido, Bezerra (2017) afirma que as barreiras atitudinais, físicas e institucionais, de acordo com esse modelo, fazem com que as pessoas com deficiência não consigam participar de forma efetiva na sociedade. Portanto, olhar para as barreiras sociais existentes é reconhecer as situações de discriminação coletiva que as pessoas com deficiência podem vivenciar na sociedade em que estão inseridas.

---

<sup>11</sup> Paul Hunt escreveu uma carta ao jornal inglês *The Guardian* (1972) propondo que as pessoas com deficiência formassem um grupo para disseminar suas ideias e opiniões para o Parlamento. Esse movimento contribuiu para a constituição da primeira organização política denominada Liga dos Lesados Físicos contra Segregação – (UPIAS, da sigla em inglês). Essa organização, além de ser uma entidade de e para as pessoas com deficiência, tem um diferencial por articular uma resistência política e intelectual à compreensão da deficiência sob a ótica do modelo médico, considerando a lesão e a deficiência em termos sociológicos, e não mais estritamente biomédicos. Michel Oliver é também considerado um dos grandes precursores deste modelo social da deficiência, pois respondeu imediatamente à carta escrita por Hunt juntamente com Abberley e Finkelstein (DINIZ, D., 2012).

<sup>12</sup> O termo opressão é definido como a condição de subalternidade a que grupos minoritários estão submetidos, tendo a discriminação como um dos seus efeitos (COSTA *et al.*, 2011, p. 156).

Nepomuceno, Assis e Freitas (2020) enfatizam que, ao adotar a perspectiva do modelo social como o paradigma teórico frente à inclusão das pessoas com deficiência, consideram como objeto de estudo os determinantes sociais que estas pessoas enfrentam na sociedade em que vivem. Elas também sugerem que as estratégias metodológicas utilizadas para minimizar os preconceitos e a opressão dessas pessoas sejam a adaptação e a adequação para uma sociedade inclusiva.

Ao tratar da inclusão escolar do público-alvo da educação especial, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) foi considerada um grande avanço por retratar os direitos de cada estudante e os deveres da escola, considerando a pessoa com deficiência como “[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. Esta definição de pessoas com deficiência está embasada na abordagem biopsicossocial, fundamentada na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)<sup>13</sup> (OMS, 2003). Esta classificação representa um avanço na concepção de deficiência, principalmente no campo da saúde, por considerar, além da lesão, as barreiras que podem impedir os sujeitos de participarem de forma ativa na sociedade.

Nessa direção, Baleotti e Omote (2014) acreditam que a CIF integra os modelos médico e social, o que resulta uma síntese que permite uma visão coerente das diferentes perspectivas de saúde: biológica, individual e social. A CIF não desconsidera limitações que são intrínsecas ao sujeito ao definir a deficiência como problemas nas funções ou estruturas do corpo e, além disso, focaliza o meio, destacando o quanto os fatores contextuais (ambientais e pessoais) podem limitar ou restringir a participação do indivíduo. De acordo com a CIF, são considerados fatores contextuais as restrições que limitam, negam ou dificultam a participação total na sociedade, e estas podem ser causadas por políticas sociais ou barreiras arquitetônicas ou pelas próprias atitudes das pessoas (BALEOTTI; OMOTE, 2014).

Ao discutir, nesta tese, a inclusão das crianças com deficiência no contexto da Educação Infantil, iremos considerar esta visão biopsicossocial do sujeito, as interfaces existentes entre os campos de Saúde e Educação e os fatores contextuais, a fim de discutir as barreiras inerentes ao processo de escolarização destas crianças nessa etapa educacional.

---

<sup>13</sup> A CID sofreu uma revisão na década de 1990 e encerrou-se em 2001, com a publicação da CIF. Esta pode ser compreendida como um instrumento para descrever situações particulares em que as pessoas podem experimentar desvantagens, as quais por sua vez são passíveis de serem classificadas como deficiências em domínios relacionados à saúde (DINIZ, D., 2012, p. 50).

Diante do exposto, é importante compreender os aspectos históricos para entender como vêm sendo pensados teoricamente alguns conceitos, além da constituição das estruturas sociais para a inclusão dessas crianças com deficiência nas diversas esferas sociais, principalmente no âmbito educacional.

No Brasil, em meados dos anos de 1990, o tema da inclusão escolar passou a ser discutido nos estudos, nos debates e nas proposições dos envolvidos com a Educação Especial, reafirmando a questão do direito à educação frente ao novo paradigma da educação inclusiva. Tais discussões evidenciaram a necessidade de reconhecer os processos e as manifestações de exclusão vivenciadas por esses sujeitos, seja na sociedade ou na escola (MAZZOTA; SOUSA, 2000). Para compreender o conceito de inclusão, é necessário entender o processo de exclusão vivenciado por essas pessoas com deficiência. Enicéia Mendes (2006a) reconhece que o princípio da inclusão, como uma proposta de aplicação prática no âmbito educacional de um movimento mundial denominado inclusão social, só foi possível após as pessoas excluídas e a sociedade buscarem, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, de forma a obter uma sociedade democrática que valorizasse e respeitasse a diversidade. Assim, o paradigma da inclusão no final do século XX torna-se palavra de ordem em quase todas as Ciências Humanas.

Neste movimento pela inclusão social e especificamente no âmbito da educação, e a nível internacional, tivemos dois grandes marcos: a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien na Tailândia, em 1990, que resultou na Declaração Mundial sobre Educação para Todos e assegurou o direito a uma educação de qualidade para todos; e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, promovida pelo governo da Espanha e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em junho de 1994, que resultou na elaboração da Declaração de Salamanca. Esta última representou um importante marco mundial na difusão da filosofia da Educação Inclusiva e trouxe embasamentos para as teorias e para a realização de práticas inclusivas em muitos países, inclusive no Brasil (MENDES, E., 2010).

Rahme (2013) revela que alguns documentos nacionais, como a Resolução nº 2/2011 CNE/CEB, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, trazem marcas dessas duas declarações internacionais mencionadas, algo que enfatiza a discussão da educação inclusiva. Segundo as diretrizes desse documento, os sistemas de ensino “*deveriam* passar a matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para receber

estudantes com necessidades educacionais especiais<sup>14</sup>”, e o professor especializado em educação especial seria o responsável por dar suporte aos professores das escolas comuns, proporcionando a inclusão escolar desses alunos (RAHME, 2013, p. 100, grifo da autora).

Esse princípio da educação inclusiva também aparece, do ponto de vista legal, na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, e é compreendido como:

[...] uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 5).

A promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva contribuiu para a inserção da Educação Especial nas políticas educacionais, além de favorecer a construção de diretrizes de uma política pública voltada à inclusão escolar dos alunos com deficiência (KASSAR, 2011). Imergindo nesse cenário, observamos que o paradigma da educação inclusiva é um processo presente na nossa sociedade, previsto nas legislações vigentes. No entanto, existem muitas indagações sobre os percursos a serem seguidos nas práticas e realizações de um projeto de educação verdadeiramente inclusivo, sendo que os pressupostos imprescindíveis para o sucesso das políticas inclusivas estão no direito à educação e no exercício da cidadania, uma vez que apenas o acesso à escola não é suficiente para que seja considerada, de fato, uma inclusão.

Apesar de ter sido bastante discutido e debatido, ainda não há consenso sobre os conceitos que perpassam a inclusão de pessoas com deficiência. Na França, Plaisance (2010), em um estudo que discute os conceitos de ética e inclusão, afirma que a palavra “inclusão” é utilizada de forma generalizada e sem controle. Em sua perspectiva, é necessário que essas palavras tenham uma “consistência conceitual, procedendo a um balanço histórico de trabalhos filosóficos, em suma, esclarecendo o sentido das palavras para esclarecer a ação” (PLAISANCE, 2010, p. 15).

---

<sup>14</sup> No texto da tese, iremos utilizar a terminologia estudantes/alunos/crianças com deficiência conforme disposto na literatura do Ministério da Educação. Porém, em alguns trechos, adotaremos o termo estudantes com necessidades educacionais especiais a fim de preservar a escolha da nomenclatura de acordo com a citação de cada autor ou autora.

Além disso, Plaisance (2010) acrescenta que quando utilizadas para se referir a pessoas e grupos sociais, como na expressão “inclusão escolar” e “educação inclusiva”, essas expressões ainda são recentes e pouco difundidas nesse contexto internacional, prevalecendo ainda o termo “integração”. De acordo com Armstrong (1998, p. 62), discutido por Plaisance (2010, p. 33), o termo integração às vezes é “empregado em francês, de modo semelhante ao uso do termo inclusão para políticas sociais na Inglaterra”. Notamos, assim, que o processo de construção conceitual da área vem ocorrendo ao mesmo tempo que acordos internacionais e movimentos internos aos países, inclusive no Brasil, vêm elaborando documentos, legislações e normas que também fazem parte da consolidação de definições para esse campo de conhecimento.

O termo inclusão representa avanços em relação ao que chamávamos no passado de normalização e integração no contexto brasileiro. Na Educação Especial, durante as décadas de 1970 e 1980, no Brasil, as discussões acerca da integração foram marcadas por críticas em relação a recursos e modalidades de atendimento, pelo fato de serem considerados segregativos, mesmo que os estudantes com deficiência estivessem em classes comuns (OMOTE, 1999). Em nosso país, as expressões “educação inclusiva” e “inclusão escolar” vêm sendo utilizadas comumente como sinônimos, mas, para alguns autores, apresentam diferentes significados. Na visão de Bueno (2008, p. 49), “a inclusão refere-se a uma proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola e a educação inclusiva refere-se a um objetivo político a ser alcançado”. Mendes e Cia (2012, p. 16) destacam que esses dois conceitos apresentam objetivos diferenciados:

O termo educação inclusiva se refere a uma população abrangente, que não se restringe à tradicional população referida para a Educação Especial e para evitar confusões conceituais da redução do conceito de educação inclusiva à educação de estudantes com NEEs, temos adotado por convenção o termo “inclusão escolar” para referência à questão específica da escolarização dessa parcela da população.

Para compreender esse novo paradigma denominado inclusão escolar presente nos sistemas educacionais, Mittler (2003, p. 236) define que:

A inclusão diz respeito a todos os alunos, e não somente a alguns. Ela envolve uma mudança de cultura e de organização da escola, para assegurar o acesso e a participação para todos os alunos que a frequentam regularmente e para aqueles que agora estão em serviço segregado, mas que podem retornar à escola em algum momento no futuro. A inclusão não é a colocação de cada criança individualmente nas escolas, mas é criar um ambiente onde todos possam desfrutar o acesso e o sucesso no currículo e tornarem-se membros totais da comunidade escolar e local sendo, desse modo, valorizados.

Ainscow (2009) analisou tendências internacionais, com ênfase na Inglaterra, sobre o conceito de inclusão e apresentou cinco formas de entendermos esse conceito. A primeira aponta que o conceito de inclusão deve estar relacionado à deficiência e à necessidade de educação especial. A segunda forma entende o conceito de inclusão como resposta a exclusões disciplinares, ou seja, relacionadas às pessoas com dificuldades emocionais e comportamentais. A terceira forma de conceituar inclusão, segundo o autor, diz respeito a todos os grupos vulneráveis à exclusão, como meninas que engravidam no período de escolarização, ciganos/viajantes, crianças com problemas de comportamento, dentre outros. Já a quarta maneira diz respeito à inclusão como forma de promover uma escola para todos. E por fim, a última, entende inclusão como educação para todos.

A partir do exposto, Omote (1999) pontua que independentemente da terminologia adotada, normalização, integração ou inclusão, na realidade, o que é necessário é construir uma sociedade que ofereça condições de existência plena e digna para todos os cidadãos, possibilitando acesso aos serviços especializados a fim de atender às necessidades de todos os sujeitos. Nessa perspectiva, Capellini e Rodrigues (2009) complementam que a literatura aponta que o desafio não está no uso da nomenclatura “integrar ou incluir”, e, sim, em implementar uma educação inclusiva no contexto educacional do nosso país. Enicéia Mendes (2001) enfatiza a importância de construir uma proposta de Educação Inclusiva que seja ao mesmo tempo racional, responsável e responsiva, desde as instâncias de gerenciamento até a sala de aula. Além disso, a autora acrescenta que é necessário elaborar projetos de educação inclusiva que respeitem as bases históricas, legais, filosóficas e políticas no que se refere à atenção às pessoas com deficiência.

A educação inclusiva não se reduz à colocação de crianças, jovens e adultos com deficiência em escolas regulares ou nas classes comuns, pois isso não garante educação de qualidade, integração social e conquista de uma educação inclusiva. Mendes (2010), discorrendo sobre isso, ainda explicita a necessidade de realizar ações no âmbito organizacional (com a criação de redes de suporte para atender às necessidades de formação, provisão de recursos, planejamento e avaliação das diretrizes políticas) e no âmbito pedagógico (busca de estratégias para planejar, avaliar e implementar programas na rede regular), para que haja uma política de inclusão escolar.

Nesse sentido, quanto à inclusão escolar no contexto da Educação Infantil, há necessidade de priorizar diretrizes políticas para implantação de uma educação inclusiva que considere as especificidades deste universo. Para Souza e Prieto (2018), quando

problematizamos a interface da educação infantil e educação especial, devem ser consideradas as especificidades de cada campo de conhecimento com ênfase nos seguintes aspectos: as particularidades das crianças de zero a cinco anos de idade; a indissociabilidade entre o cuidar e o educar; o papel das interações e brincadeiras como eixos do trabalho desenvolvido na Educação Infantil; a Educação Especial presente como transversal desde a primeira etapa da educação básica; e, por fim, a disponibilidade do atendimento educacional especializado de forma complementar e suplementar nesta etapa de ensino.

Além disso, Dall’Acqua (2007, p. 116) ressalta a necessidade de “definir os papéis educacionais dos professores; a consolidação de práticas pedagógicas e de condições profissionais para o enfrentamento de uma realidade em mudança”. As mudanças advindas frente à inclusão escolar de crianças com deficiência introduzem uma nova visão da adaptação: não mais uma adaptação das crianças às estruturas existentes, mas, ao contrário, das instituições educativas à diversidade de crianças, o que implica transformações em termos de atitudes e currículo para que algumas delas não se tornem “excluídos do interior” (PLAISANCE, 2015).

Essa realidade encontrada mostra o quão desafiante é saber proporcionar interações que promovam práticas educacionais adequadas e de qualidade a essa faixa etária, contribuindo para a construção de uma concepção pública de cuidado e educação neste espaço coletivo, sob a perspectiva da educação inclusiva. Dentro desse prisma e criando uma continuidade a essa mesma discussão, no próximo tópico iremos analisar as produções acadêmicas existentes em relação à inclusão escolar de crianças com deficiência na Educação Infantil em nosso país para que possamos conhecer o que se tem produzido acerca desse tema.

## **2.2 A produção acadêmica sobre a inclusão escolar de crianças com deficiência no contexto da Educação Infantil (1996-2022)**

Este tópico objetiva apresentar a produção acadêmica sobre inclusão escolar de crianças com deficiência no contexto da Educação Infantil no Brasil. O levantamento bibliográfico realizado se refere ao período entre 1996 até março de 2022. Este recorte inicial se justifica pela promulgação da LDB, que reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para as pessoas com deficiência.

A busca e análise da produção nas bases de dados selecionadas permitiram a reflexão sobre os aportes teóricos, as metodologias de pesquisa utilizadas, além dos avanços e desafios

da inclusão escolar de crianças com deficiência no contexto da Educação Infantil. Para o levantamento bibliográfico, selecionamos as seguintes bases de dados: o Portal de Periódicos Capes; a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); o repositório da UFMG, para verificarmos as monografias sobre o tema produzidas na instituição; o repositório da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte<sup>15</sup>; e, por fim, os anais *on-line* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), focalizando os estudos apresentados nos Grupos de Trabalho (GTs) GT07 – Educação de criança de 0 a 6 anos e no GT15 – Educação Especial.

Essa revisão baseou suas buscas nos seguintes descritores: *criança deficiente/criança com deficiência; inclusão escolar/educação inclusiva e Educação Infantil/pré-escola*. Os trabalhos foram selecionados e organizados em planilhas do Microsoft Word e, posteriormente, divididos em duas fases. A primeira consistiu em agrupar os estudos que tinham algum dos descritores delineados nos títulos, resumos e/ou palavras-chaves, e a segunda, na leitura dos estudos na íntegra para verificar de fato quais trabalhos estavam diretamente relacionados à temática da inclusão escolar de crianças com deficiência na Educação Infantil, em especial na pré-escola. A partir disso, descartamos alguns trabalhos por não serem realizados com sujeitos com deficiência e/ou que frequentavam o contexto da EI, sendo estes pesquisados em outros ambientes (terapêuticos, educação não formal, espaços comunitários etc.).

Durante essa seleção, foram mantidos alguns trabalhos que ocorreram nas creches pelo fato de terem relação com o objeto pesquisado e por fazerem parte do universo da Educação Infantil, apesar de não serem realizados especificamente na pré-escola. Dessa forma, a Tabela 1 demonstra o quantitativo de trabalhos encontrados de acordo com cada base de dados pesquisada.

**Tabela 1** – Quantitativo dos trabalhos encontrados de acordo com a base de dados pesquisada

Bases de dados	Quantidade de trabalhos	1ª Seleção	Trabalhos descartados a partir da 1ª seleção	2ª Seleção
Portal de Periódicos Capes	302	27	08	19
BDTD	72	32	5	27
ANPEd	314	40	35	5
Repositório da UFMG	174	18	11	7
Repositório PBH	462	19	12	7
<b>Total</b>	<b>1324</b>	<b>136</b>	<b>71</b>	<b>65</b>

**Fonte:** Elaborado pela autora.

<sup>15</sup> O objetivo desse repositório é tornar pública a produção acadêmica, como teses, dissertações, trabalhos de Conclusão de Curso de Especialização ou de Graduação, monografias, artigos elaborados pelos(as) professores(as) e outros educadores da RME-BH. O repositório está disponível no seguinte endereço: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/publicacoes>.

A Tabela 1, na coluna 2ª Seleção, mostra que foi possível selecionar e analisar a produção acadêmica de 65 estudos relacionados ao objeto de pesquisa desta tese. A maioria dos trabalhos encontrados foi na base de dados da BDTD, o que somou 27 estudos, sendo 7 teses e 20 dissertações. Foram também encontrados 19 artigos científicos no Portal de Periódicos Capes, 7 monografias no repositório da UFMG e 7 trabalhos no repositório da PBH. Os cinco trabalhos selecionados nos anais da ANPEd se referem ao GT-15. Assim, o Quadro 1 apresenta os trabalhos selecionados, cronologicamente, e a produção acadêmica de acordo com o levantamento bibliográfico realizado nas bases de dados.

**Quadro 1** – Descrição dos trabalhos acadêmicos selecionados na revisão de literatura

<b>Pesquisas sobre a inclusão escolar de crianças com deficiência na Educação Infantil no Brasil</b>		
<b>Título/Base de dados</b>	<b>Ano</b>	<b>Autor/a/es</b>
Indícios da aprendizagem de crianças com deficiência em escolas de educação infantil: roteiro de observação no cotidiano escolar (BDTD – Dissertação)	2004	Deigles Giacomelli Amaro
Inclusão: é possível começar pelas creches? (ANPEd)	2006	Enicéia Gonçalves Mendes
Expectativa do professor com relação a atuação do fisioterapeuta no processo de inclusão escolar com ênfase no brincar da criança com deficiência física (BDTD – Dissertação)	2006	Adriana Cristina Jorqueira
Interação entre pares na educação infantil: exclusão-inclusão de crianças com deficiência intelectual (BDTD – Tese)	2007	Erenice Natália Soares de Carvalho
Avaliação educacional para alunos com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil: uma proposta de adaptação e elaboração de instrumentos (ANPEd)	2007	Marilda Moraes Garcia Bruno
Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da experiência de aprendizagem mediada (Periódicos Capes)	2008	Iara Maria de Farias; Renata Veloso de Albuquerque Maranhão; Ana Cristina Barros da Cunha
O cuidar do aluno com deficiência física na educação infantil sob a ótica das professoras (Periódicos Capes)	2009	Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo; Caline Cristine de Araújo Ferreira
O processo de inclusão de pessoas com deficiência e a educação infantil: um estudo de caso na escola de educação básica – UFPB (BDTD – Dissertação)	2010	Andrea Karla de Souza Gonzaga
Percepção de professores de Educação Infantil sobre a inclusão da criança com deficiência (Periódicos Capes)	2010	Fabiana Cristina Frigieri de Vitta; Alberto de Vitta; Alexandra S. R. Monteiro
A inclusão da criança com necessidades especiais na visão de berçaristas (Periódicos Capes)	2010	Fabiana Cristina Frigieri de Vitta

“Em meu gesto existe o teu gesto”: corporeidade na inclusão de crianças deficientes (Periódicos Capes)	2010	Fabio Scorsolini-Comin; Katia de Souza Amorim
Educação especial e educação infantil: uma análise de serviços especializados no município de Porto Alegre (BDTD – Dissertação)	2011	Melina Chassot Benincasa
Percepção de professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental acerca da inclusão escolar do aluno com deficiência física (Periódicos Capes)	2011	Luciana Ramos Baleotti; Juliana Carvalho Magoga; Cristiane Carnaval Gritti
Educação infantil: percepção de profissionais e familiares sobre inclusão, aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência, em Maringá e em Guadalajara (BDTD – Tese)	2011	Maria de Jesus Cano Miranda
Alguns dos sentidos, dizeres e saberes nas pesquisas sobre o currículo na Educação Infantil na perspectiva inclusiva (ANPEd)	2011	Larissy Alves Cotonhoto
O fonoaudiólogo e a escola – reflexões acerca da inclusão escolar: estudo de caso (Periódicos Capes)	2011	Marta Cecília R. Gertel; Suzana Magalhães Maia
Tecnologia assistiva para a criança com paralisia cerebral na escola: identificação das necessidades (Periódicos Capes)	2011	Aila Narene Dahwache Criado Rocha; Débora Deliberato
Percepção de educadores sobre o processo de inclusão em uma unidade municipal de educação infantil (Repositório UFMG)	2012	Luzia Eustáquia Rates Pereira
O desenvolvimento da consciência fonológica em crianças com Síndrome de Down pode facilitar a alfabetização e contribuir para a inclusão no ensino regular? (Periódicos Capes)	2012	Cinthia Coimbra de Azevedo; Cacilda Silveira Pinto; Leonor Bezerra Guerra
Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo (Periódicos Capes)	2012	Síglia Pimentel Höher Camargo; Cleonice Alves Bosa
O brincar e a criança com deficiência física na educação infantil: o que pensam as crianças e suas professoras (BDTD – Dissertação)	2012	Conceição Aparecida Oliveira Lopes
Criança especial na educação infantil: estudo de caso “paralisia cerebral triplegia mista” (Repositório da UFMG)	2012	Mércia Azevedo Viegas
Leituras pedagógicas das crianças com deficiência em creches e pré-escolas de Campina Grande-PB (BDTD – Dissertação)	2012	Maria Betania Barbosa da Silva Lima
Práticas de Educação Inclusiva em uma unidade municipal de educação infantil de Belo Horizonte – um estudo de caso (Repositório UFMG)	2013	Luciana Laguna Moreira
A inclusão da criança com deficiência: um olhar do professor (Repositório UFMG)	2013	Fernanda Leite Dias
Formação e autonomia docente: desafios à inclusão na educação infantil (BDTD – Dissertação)	2013	Gilvana Nascimento Rodrigues
A inclusão de crianças com deficiências na Educação Infantil (Repositório UFMG)	2013	Márcia de Lourdes Braga Presoti

Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da educação infantil: considerações sobre a infância e a criança com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento (BDTD – Dissertação)	2013	Keila Cristina Belo da Silva Oliveira
Desafios e conquistas da inclusão de uma criança autista em uma classe de educação infantil (Repositório da UFMG)	2013	Roberta Flávia Alves Ferreira
O que a família de crianças com deficiência tem a nos dizer sobre a inclusão escolar de seus filhos? (BDTD – Dissertação)	2013	Daniella Messa e Melo Cruz
Alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares de Mossoró-RN (Periódicos Capes)	2014	M. F. L. Chagas; F. K. D. Dias
Leitura compartilhada e promoção do letramento emergente de pré-escolares com deficiência intelectual (BDTD – Dissertação)	2014	Lilian Maria Carminato Conti
A inclusão de crianças com deficiência intelectual em creches e pré-escolas: dificuldades e possibilidades (BDTD – Dissertação)	2015	Fernanda Costa Pinheiro
Variáveis familiares de crianças com deficiência e os tipos de escolarização inclusiva e segregada (BDTD – Dissertação)	2015	Danielli Silva Gualda
Histórico da proposta curricular de Santa Catarina no âmbito das políticas públicas para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (1989-2005) (Periódicos Capes)	2015	Coan, I. B. F.; Almeida, M. L. P.
Ações colaborativas em Comunicação Alternativa para crianças com deficiência no ensino infantil (BDTD – Tese)	2015	Vera Lucia Vieira de Souza
Entre palavras e vida: uma leitura sobre documentação pedagógica e narrativa no contexto da educação infantil inclusiva (Periódicos Capes)	2015	Luciane Pandini Simiano; Carla Karnoppi Vasques
Práticas pedagógicas na educação infantil para desenvolver autonomia da criança com Síndrome de Down (Repositório UFMG)	2015	Deusy Maria Rocha Saliba
A educação de surdos em Duque de Caxias: marcos históricos (Periódicos Capes)	2016	Hector Renan da Silveira Calixto; Amélia Escotto do Amaral Ribeiro
Ensino Colaborativo na educação infantil para favorecer o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual (BDTD – Dissertação)	2016	Melina Thaís da Silva Mendes
Educação infantil e atendimento educacional especializado: configurações de serviços educativos no Brasil e na Itália (BDTD – Tese)	2016	Melina Chassot Benincasa Meirelles
Um estudo sobre o atendimento em creches às crianças com deficiência ou transtorno do desenvolvimento: o que dizem familiares e profissionais de um município paulista (BDTD – Dissertação)	2016	Nathalia Lucena Diniz
Narrativas sobre a inclusão de uma criança autista: desafios à prática docente (Periódicos Capes)	2017	Mariana Helena Silva da Luz; Candido Alberto Gomes; Adriana Lira
Estimulação precoce na educação especial: algumas provocações (ANPEd)	2017	Amanda Costa Camizão; Sonia Lopes Victor; Patrícia Santos Conde

A tarefa de casa e o envolvimento familiar na inclusão escolar de alunos com deficiência física (BDTD – Tese)	2017	Carolina Cangemi Gregorutti
A inclusão das crianças com deficiência na Educação Infantil: processo em construção (Periódicos Capes)	2018	Fabíola Fernanda Patrocínio Alves
Contribuições do uso da comunicação alternativa para crianças com deficiência intelectual na educação infantil (BDTD – Dissertação)	2018	Adelyn Barbosa de Aquino
Deficiência física neuromotora: um estudo das políticas e seus desdobramentos na educação infantil (BDTD – Dissertação)	2018	Claudovil Barroso de Almeida Junior
Educação infantil, educação especial e planos nacionais de educação no Brasil pós 1990 (BDTD – Tese)	2018	Fernanda Cristina de Souza
As crianças com deficiência na educação infantil: concepções e práticas pedagógicas (Periódicos Capes)	2018	Michely Stephany Fernandes da Silva; Géssica Fabiely Fonseca; Max Leandro de Araújo Brito; Ricardo Shitsuka; Dorlivate Moreira Shitsuka
Entre labirintos de percepções e conhecimentos sobre deficiência visual: marcas nas práticas pedagógicas de docentes da educação infantil (BDTD – Dissertação)	2018	Erlane Cristhynne Felipe dos Santos
A inclusão de crianças com deficiência na educação infantil: políticas públicas na visão dos professores (BDTD – Dissertação)	2018	Clarissa de Andrade Fernandes Martins
Processos de constituição da criança com deficiência intelectual na Educação Infantil (BDTD – Tese)	2019	Juliana Nascimento de Alcântara
Educação física, educação infantil e inclusão: repercussões da formação inicial (BDTD – Dissertação)	2019	Valesca Felix Machado
Atendimento educacional especializado para a criança com deficiência física neuromotora na educação infantil: possibilidade real? (Periódicos Capes)	2019	Claudovil Barroso de Almeida Júnior
Uso da audiodescrição no brincar de uma criança com Síndrome de Down na educação infantil (Periódicos Capes)	2019	Tássia Lopes de Azevedo; Gabriela Alias Rios; Soellyn Elene Bataliotti; Geresa Ferreira Lourenço
A formação continuada de professores para a acessibilidade: um estudo sobre o trabalho com as crianças com TEA em uma Escola de Educação Infantil de Belo Horizonte (Repositório PBH)	2019	Nildete Maria Gomes
A formação para inclusão de crianças com deficiência no contexto escolar (Repositório PBH)	2019	Luciana Aparecida de Andrade
A promoção da educação inclusiva em uma comunidade escolar de Belo Horizonte-MG (Repositório PBH)	2019	Viviane Cornélio de Menezes
As dificuldades do dia-a-dia dos professores da educação infantil ao lidar com a inclusão (Repositório PBH)	2019	Soraya Leão Soares dos Santos
Inclusão de crianças com transtorno do espectro autista, na educação infantil: o desafio da formação de professoras (Repositório PBH)	2019	Roberta Flávia Alves Ferreira

O auxiliar de apoio ao educando na inclusão da criança com deficiência (Repositório PBH)	2019	Elizabeth Junqueira Santos
A coordenação pedagógica como apoio ao professor na inclusão de estudantes com deficiência (Repositório PBH)	2019	Patrícia Sabina dos Santos
“Meu Deus, o que eu vou fazer com essa criança?”: experiência de professoras da educação infantil sobre a inclusão escolar de crianças com autismo (ANPEd)	2021	Adélia Carneiro da Silva Rosado; Kátia Patrício B. Campos
A relação entre stress ocupacional dos professores e a inclusão de alunos com deficiências: um estudo de caso na educação infantil de escolas públicas e particulares no município de Macapá (BDTD – Dissertação)	2021	Liane Lima Monteiro Saarbach

**Fonte:** Elaborado pela autora.

A partir da análise desse agrupamento de estudos, verificamos que há um discurso por parte dos professores em defesa da inclusão escolar na EI, considerando-a como positiva, capaz de trazer benefícios não só para as crianças com deficiência como também para todos as pessoas que estão presentes no cotidiano escolar (BALEOTTI; MAGOGA; GRITTI, 2011; DIAS, 2013; MOREIRA, 2013; SILVA *et al.*, 2018; VITTA; VITTA; MONTEIRO, 2010). O estudo de Dias (2013) considerou a inclusão escolar como um ganho social para o aluno com deficiência, e as pesquisas de Vitta, Vitta e Monteiro (2010) e Baleotti, Magoga e Gritti (2011) corroboraram apontando que a principal contribuição é a socialização da criança com deficiência, principalmente para aquelas com possibilidades de independência. Já o estudo de Moreira (2013) acrescentou que todos os sujeitos que circulam no espaço escolar se beneficiam frente a esse paradigma da educação inclusiva, pelo fato de terem múltiplas oportunidades de aprendizagens, principalmente no que se refere ao exercício da docência nas escolas de EI.

Cruz (2013) e Viegas (2012) analisam a percepção dos familiares sobre os benefícios da inclusão escolar. Cruz (2013), em particular, relataram que a família avaliou como positivo o fato de seus filhos estarem matriculados no ensino comum, mesmo diante dos desconhecimentos a respeito da política de educação inclusiva. Já Viegas (2012) descreveu que o fato de uma criança com Síndrome de Down estar em uma escola regular junto com seus pares contribuiu para sua percepção de mundo, além de minimizar as barreiras relacionadas aos preconceitos e possibilitar oportunidades de acesso a diversas atividades propostas no ambiente educacional.

Em relação à essa discussão sobre o acesso das crianças com deficiência no ensino comum, a literatura aponta que houve avanços conforme está previsto na legislação brasileira. No entanto, Almeida Jr. (2018) relatou a existência de um número significativo de matrículas em instituições filantrópicas, enquanto Miranda (2011), apesar de concordar que este acesso à

escola comum já está garantido nessa etapa educacional, pontuou a necessidade de avançarmos nas questões relacionadas à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças com deficiência. Esta autora enfatiza ainda que há dificuldades para implantar um sistema de ensino capaz de atender à diversidade de alunos e de proporcionar uma educação de qualidade a todos.

No que concerne às dificuldades da inclusão escolar de crianças com deficiência na Educação Infantil, os estudos destacaram três aspectos: a falta de conhecimento e formação dos professores acerca das especificidades e diversidade das deficiências; a ausência de recursos materiais; e a falta de infraestrutura institucional adequada para atender este público. Foram encontrados 27 trabalhos (41,5%) que discutiram a necessidade de formação para os professores, destacando que este elemento pode ser uma barreira e/ou uma dificuldade para a inclusão das crianças com deficiência neste contexto educacional, e apontaram a busca emergente por melhorias (ALMEIDA JR., 2018; ANDRADE, 2019; BALEOTTI; MAGOGA; GRITTI, 2011; CHAGAS; DIAS, 2014; DIAS, 2013; COAN; ALMEIDA, 2015; FERREIRA, 2017; GOMES, 2019; LOPES, C., 2012; LUZ; GOMES; LIRA, 2017; MACHADO, 2019; MARTINS, 2018; MENDES, E., 2006; MENEZES, 2019; MOREIRA, 2013; OLIVEIRA, K., 2013; PEREIRA, 2012; PINHEIRO, 2015; PRESOTI, 2013; RODRIGUES, 2013; SANTOS, E. C., 2018; SANTOS, L., 2019; SAARBACH, 2021; SILVA, M., *et al.*, 2018; VITTA, 2010; VITTA; VITTA; MONTEIRO, 2010).

Dentre estes estudos, Pereira (2012), Luz, Gomes e Lira (2017) e Elizabeth Santos (2019) focalizaram a necessidade de formação do auxiliar de apoio. Pinheiro (2015) relatou que gestores e diretores, além do professor, também precisam de formação, pois todos devem estar preparados para trabalhar com este público. Almeida Jr. (2018) acrescentou a necessidade de formação continuada para as gestoras da Educação Especial e as professoras do Atendimento Educacional Especializado, além das cuidadoras e mães/familiares.

Ainda ressaltamos que, entre os estudos citados, quatro produções discutiram a temática da formação inicial dos professores (ALMEIDA JR., 2018; DIAS, 2013; LOPES, C., 2012; MACHADO, 2019), sendo que Machado (2019) apresentou a importância do Programa de Iniciação à Docência na Formação Inicial de professores (PIBID) e o fato de estar inserido na educação básica de ensino, reafirmando a necessidade de investimento em ações como esta. Já os outros estudos mencionados (ALMEIDA JR., 2018; DIAS, 2013; LOPES, C., 2012) destacaram a necessidade de melhorias na formação inicial, como o estudo de Dias (2013), que relatou ser insuficiente essa formação, algo que deixa os professores inseguros para enfrentar o processo de escolarização de crianças com deficiência.

Nesse sentido, pesquisadores discutiram a necessidade da formação docente com o objetivo de avançarmos no enfrentamento de questões relacionadas aos sentimentos envolvidos, às atitudes, às posturas e às dificuldades de comunicação com as crianças com deficiência matriculadas. Vitta, Vitta e Monteiro (2010) descreveram as dificuldades inerentes à inclusão escolar deste público, citando os problemas com o espaço físico, recursos materiais e formação do professor. Os autores concluem que é preciso possibilitar aos professores uma formação que abranja conhecimentos sobre as diferentes deficiências e as necessidades educacionais relativas a estas, propiciando também a adequação do espaço físico e dos recursos materiais, além da assistência técnica específica a estes profissionais.

Vitta (2010), uma das autoras deste último artigo mencionado, publicou outro estudo, naquele mesmo ano, e abordou a visão das berçaristas frente à inclusão escolar de crianças com deficiência. Essa pesquisa foi incluída e descrita neste capítulo mesmo não sendo realizada especificamente na pré-escola, na medida em que traz contribuições acerca da temática estudada. Os resultados mostraram que, de acordo com as percepções das berçaristas, há falta de conhecimento sobre as deficiências, e algumas respostas apontaram certa resistência à ideia da inclusão, permeadas por exemplos ligados à agressividade da criança com deficiência, à não evolução no desenvolvimento e à necessidade de atenção exclusiva. Além disso, os dados trouxeram componentes emocionais tais como sentimentos de compaixão e medo da morte iminente da criança. No que concerne aos desafios enfrentados, as participantes trouxeram a dificuldade de entendimento e comunicação das crianças surdas e com deficiência intelectual, apontando ser este o fator mais citado como limitador para o trabalho educativo.

Na pesquisa de Vitta, Vitta e Monteiro (2010), os participantes também mencionaram a dificuldade de lidar com a criança com deficiência intelectual comparada à criança com deficiência física. A pesquisa de Baleotti, Magoga e Gritti (2011), que focalizou as crianças com deficiência física (DF), destacou o despreparo dos professores para lidarem com esses alunos em sala de aula e defenderam a ideia de que a inclusão escolar só é possível se a escola e os professores estiverem preparados para recebê-los. Além disso, enfatizaram o sentimento de insegurança ao lidar com alunos com DF, devido à falta de conhecimento prévio acerca das implicações desta deficiência para o processo de ensino e aprendizagem. Este estudo concluiu pela importância de investimento em cursos de capacitação para a educação inclusiva de alunos com as mais variadas deficiências, a fim de possibilitar ao professor conhecimentos específicos e necessários para a busca de estratégias pedagógicas inclusivas.

Outro conjunto de produções, descritas a seguir, discutiu como os professores buscaram essa formação docente e os efeitos disto para o processo de escolarização das crianças

com deficiência. Michely Silva *et al.* (2018) mostraram que as professoras buscaram cursos de especialização e outras ações formativas como estratégia para subsidiar o trabalho realizado junto às crianças com deficiência. O trabalho apresentado na ANPEd por Cotonhoto (2011) acrescentou a necessidade de espaços para discutir, planejar, colaborar e implementar propostas curriculares inclusivas no contexto da EI. O estudo de Andrade (2019), realizado na rede municipal de BH, concluiu que, para as profissionais, ter um espaço para refletirem sobre suas práticas docentes facilita a troca de experiências e as escolhas sobre quais formações são necessárias para contribuir com a inclusão da criança com deficiência nas EMEIs.

A pesquisa de Dias (2013) corroborou com o fato de ter espaço para reflexão e discussão sobre as práticas pedagógicas junto aos professores, afirmando que as ações formativas levam a transformações nas práticas educacionais com as crianças com deficiência. O estudo de Menezes (2019), embora tivesse como foco a questão da existência de espaço para discutir a inclusão de crianças com deficiência na EMEI, buscou ampliar esse debate por meio de um plano de ação que envolvesse toda a comunidade escolar. Dessa forma, através de encontros realizados com as famílias na Escola de Pais; com as professoras para sensibilização e reflexão da prática educativa; e da construção de uma cartilha contendo desenhos dos alunos e familiares, os resultados apontaram a participação de toda a comunidade escolar.

Neste agrupamento de estudos, encontram-se também produções acadêmicas que, embora tenham discutido a importância da formação do professor, enfatizaram a necessidade de esta ocorrer em parceria com a família e com os profissionais especializados. Em adição, elencaram outros elementos que consideraram desafiadores no processo de escolarização deste público, como as discussões a respeito da necessidade de avanços das políticas públicas. Assim, encontramos quatro estudos que trataram diretamente deste tema. As pesquisas de Coan e Almeida (2015), Calixto e Ribeiro (2016) e Martins (2018) mencionaram a análise e/ou a necessidade de estruturação do sistema educacional de um determinado estado e/ou município com base nas políticas públicas locais, a fim de atender a demanda do público-alvo da educação especial. E, por fim, a pesquisa de mestrado de Fernanda Souza (2018) analisou as políticas públicas de educação infantil e de educação especial materializadas nos Planos Nacionais de Educação de 2001 e 2014. As considerações finais desta pesquisa apontaram o agravamento dos riscos de perdas de direitos sociais, o que ocasionará impactos para o público-alvo da Educação Especial, considerando a importância das lutas coletivas e da resistência em torno da defesa de uma educação emancipatória e contra-hegemônica.

A produção de Chagas e Dias (2014) considerou como principais dificuldades no processo de escolarização das crianças com deficiência a falta de experiência e de apoio da

família, bem como a falta de infraestrutura de trabalho, o número excessivo de alunos por sala de aula e a carência de formação docente. Os participantes da pesquisa destacaram a necessidade de este trabalho ocorrer em conjunto entre a escola/família/sociedade e, também, de implementação de mais ações governamentais para efetivar a educação inclusiva.

Essa relação escola/família foi discutida em mais quatro estudos (GREGORUTTI, 2017; GUALDA, 2015; PEREIRA, 2012; PINHEIRO, 2015). Gregorutti (2017) buscou compreender o compartilhamento entre escola/família na realização da atividade de tarefa de casa pelas crianças com deficiência física. A dissertação de Gualda (2015) fez uma análise comparativa da relação família-escola a partir da opinião dos pais ou responsáveis de pré-escolares matriculados em escolas comuns e em instituições especializadas. Pereira (2012) e Pinheiro (2015), além de enfatizarem a parceria com os familiares, destacaram a atuação dos profissionais da saúde e de outras áreas que trabalham com as crianças com deficiência, valorizando a intersectorialidade.

A articulação entre escola e profissionais especializados é discutida com maior ênfase nos estudos descritos a seguir, e o foco é a parceria entre profissionais da saúde e educação infantil (professores da sala regular) como também dos profissionais da educação infantil EI com profissionais do campo da EE (profissionais do AEE e professores de EE), no sentido de contribuir com a formação docente e a inclusão das crianças com deficiência na EI. Entre os trabalhos descritos, duas pesquisas (JORQUEIRA, 2006; MELO; FERREIRA, 2009) discutiram a contribuição do fisioterapeuta na inclusão escolar de crianças com deficiência física na Educação Infantil.

Melo e Ferreira (2009) verificaram o ponto de vista dos professores da Educação Infantil sobre o cuidar das crianças com deficiência física na escola regular e a contribuição do profissional de saúde, em especial o fisioterapeuta, para sua melhor atuação junto aos alunos. Os resultados apontaram a necessidade de a formação de pedagogos conter conteúdos relacionados ao manuseio, transferências, auxílio à locomoção e posicionamento corporal adequado para as crianças com deficiência física, contribuindo, assim, com as particularidades que envolvem o cuidar dessas crianças. Além disso, os professores destacaram a importância dos profissionais de saúde na equipe escolar, especificamente do fisioterapeuta, para auxiliar na promoção e efetivação da inclusão escolar das crianças com deficiência no ensino regular.

Jorqueira (2006), por sua vez, acrescentou a necessidade de apoio por parte deste profissional às escolas, aos professores e aos alunos, a fim de efetivar a participação destes nos momentos de brincadeiras e atividades motoras. Para a autora, o fisioterapeuta desempenha um

papel importante, capaz de realizar um trabalho em conjunto com o professor a favor do aluno que vivencia o processo de inclusão escolar.

Outros dois profissionais da saúde, o fonoaudiólogo e o terapeuta ocupacional, também foram citados nas pesquisas encontradas (GERTEL; MAIA, 2011; SOUZA, V., 2015), bem como foi enfatizada a importância dessa articulação entre saúde-educação para a indicação e o uso dos recursos de tecnologia assistiva como apoio no processo de escolarização (AQUINO, 2018; ROCHA; DELIBERATO, 2012. Gertel e Maia (2011) discutiram o papel do fonoaudiólogo na realização de estratégias para a inclusão escolar de uma criança com transtorno global do desenvolvimento, e, nesse processo, enfatizaram o trabalho da comunicação oral e da integração social no ambiente escolar. Os autores concluíram que este profissional pode e deve contribuir para o processo de formação continuada do professor, propiciar o respeito à singularidade de cada criança e construir um ambiente escolar favorável para o desenvolvimento dessas crianças, contribuindo, dessa maneira, para a inclusão.

A articulação entre saúde-educação também esteve presente na produção científica de Rocha e Deliberato (2012), que destacaram o uso dos recursos de tecnologia assistiva. O estudo identificou as necessidades de serviços, recursos e estratégias de tecnologia assistiva para dois alunos com paralisia cerebral na escola. Os resultados demonstraram que após compreender a situação do aluno com deficiência no contexto escolar foi possível indicar os recursos de tecnologia assistiva, considerando o planejamento do professor e a aprendizagem da criança com deficiência. A partir disso, as pesquisadoras concluíram que há a necessidade de um planejamento pedagógico organizado e a participação de profissionais da saúde para o uso da tecnologia assistiva no ambiente escolar. É importante ressaltar que as autoras desta última produção são fonoaudióloga e terapeuta ocupacional.

Nessa mesma direção, o estudo de Vera Souza (2015) enfatizou a importância da ação colaborativa entre o terapeuta ocupacional e o profissional de educação para a formação dos professores/mediadores por intermédio do uso da Comunicação Alternativa Aumentativa (CAA) e de outros recursos de TA, o que contribuiu para o acesso e a permanência da criança com deficiência na Educação Infantil. O uso de recursos de CAA também foi discutido no estudo de Aquino (2018), constatando que o uso em conjunto com atividades pedagógicas de estímulo à linguagem oral, ainda na Educação Infantil, pode potencializar a aquisição e o desenvolvimento da linguagem das crianças com deficiência intelectual.

Outra articulação necessária que foi discutida nos estudos encontrados nesta revisão (ALMEIDA JR., 2019; BENINCASA, 2011, 2016; LIMA, 2012; MENDES, M., 2016) foi a parceria entre os profissionais da educação especial e da educação infantil. Benincasa (2011)

relatou que as ações colaborativas entre estes profissionais contribuem na construção de propostas pedagógicas para os diferentes sujeitos no contexto educacional. Em 2016, a mesma autora (MEIRELLES, 2016) analisou e comparou o serviço de AEE oferecido às crianças com deficiência na educação infantil no Brasil e na Itália, através de uma pesquisa de doutorado. Os resultados apontaram que no Brasil há uma valorização da sala de recursos como o dispositivo pedagógico para apoiar o processo de escolarização destes sujeitos; enquanto na Itália o trabalho do AEE se configura em rede e envolve um maior contingente de profissionais, e a ação do professor especializado é voltada para um trabalho com o grupo de alunos.

Ao discutir o AEE como um serviço ofertado pelo campo da EE, a pesquisa de Lima (2012) descreveu a existência de uma desarticulação entre as professoras do AEE e da sala regular e demonstrou a ausência de um trabalho coletivo, o que ocasiona prejuízos na realização das práticas pedagógicas voltadas às crianças com deficiência. Outro aspecto discutido sobre este serviço do AEE foi a falta de acesso das crianças matriculadas na EI. A partir de um levantamento bibliográfico realizado por Almeida Jr. (2019), foi revelado que há ausência de aplicabilidade da política de educação especial no que se refere ao AEE para as crianças com deficiência física neuromotora na EI. Este estudo também notou que as práticas pedagógicas apresentam concepções clínico-terapêuticas e que existe uma parceria público-privada por meio da institucionalização do ensino.

Em relação à parceria entre o professor da sala regular de EI com o professor de educação especial, o estudo de Melina Mendes (2016) investigou, com interesse na formação baseada no ensino colaborativo e na adaptação de atividades, o processo de intervenção entre estes profissionais. Os resultados demonstraram a necessidade de uma estruturação e regulamentação do coensino no município investigado e evidenciou que o ensino colaborativo e adaptação das atividades contribuem para a participação e permanência da criança com deficiência intelectual nas atividades de Educação Infantil, favorecendo, assim, o seu desenvolvimento.

Essa articulação entre os dois campos de conhecimento EI e EE foi discutida em três estudos (ALVES, 2018; CAMIZÃO; VICTOR; CONDE, 2017; DINIZ, N., 2016). Nathália Diniz (2016) relatou a importância de a inclusão escolar ser iniciada no âmbito das creches, algo que pode suscitar mudanças para os dois campos de conhecimento, EI e EE, e promover transformações nos modos de conceber e intervir junto a essas crianças com deficiência. Já o trabalho de Camizão, Victor e Conde (2017), buscou conhecer as práticas desenvolvidas por professores da educação especial na EI sob a influência do conceito de estimulação precoce. Os

resultados apontaram que o trabalho de estimulação precoce, apesar de estar diretamente ligado ao desenvolvimento da criança, não se configura como uma prática docente.

Por fim, Alves (2018) propôs um estudo teórico que discutiu os dois campos de conhecimento, EI e EE, uma vez que elencou os seus principais aspectos históricos e normativos e reconheceu como algo que está em processo de construção e, por isso mesmo, está permeado de desafios relacionados à inclusão das crianças com deficiência no âmbito da creche e da pré-escola. O trabalho também trouxe considerações sobre o conceito de infância e enfatizou a deficiência como uma experiência que considera as singularidades no modo como a criança vivencia sua infância, e isto se contrapõe à noção de categoria universal. Este estudo se aproxima, ainda, da discussão da presente tese na medida em que, por um lado, considera essa interface e a aproximação dos campos de conhecimento da EI e da EE. Por outro lado, considera também o enquadramento teórico conceitual que traz os autores da sociologia, da infância e do cuidado, com marcas dos estudos sobre deficiência quando a considera não só a deficiência como uma questão física, mas também social. Entretanto, Alves (2018) não traz reflexões relativas ao foco desta tese, que são as relações estabelecidas no cotidiano escolar a partir da presença de crianças com deficiência matriculadas nesse nível de ensino.

Esse tema das relações sociais de crianças com deficiência foi encontrado em nove estudos desta revisão, conforme descrição a seguir. Duas produções discutiram os processos relacionais entre pares (CARVALHO, E., 2007; FERREIRA, 2013); quatro focaram na relação professor-aluno (AMARO, 2004; FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008; ROSADO; CAMPOS, 2021; SALIBA, 2015); e três estudos abordaram outros elementos, mas valorizaram as relações sociais, atentando-se para as interações entre pares e para o papel do professor nesta relação (ALCÂNTARA, 2019; CAMARGO; BOSA, 2012; SCORSOLINI-COMIN; AMORIM, 2010).

O estudo de Alcântara (2019) analisou o processo de constituição subjetiva da criança com deficiência intelectual na educação infantil a partir das práticas e discursos escolares desde o âmbito da relação entre os pares até a relação transferencial professor-aluno. Camargo e Bosa (2012) analisaram o perfil de Competência Social de uma criança pré-escolar com autismo na escola comum, comparando-a a uma criança com desenvolvimento típico. Os autores também investigaram a influência do ambiente escolar (sala de aula ou pátio) no perfil de CS destas crianças. Foram utilizadas filmagens das interações sociais das crianças e a versão adaptada da Escala Q-sort de CS<sup>16</sup>. Os resultados demonstraram que o pátio foi

---

<sup>16</sup> Escala Q-Sort de Competência Social (ALMEIDA, 1997).

considerado o melhor local para a expressão da competência social da criança com autismo. Nesse local, a criança demonstrou maior frequência de comportamentos de cooperação e asserção social e menor frequência de agressão e desorganização do *self* no ambiente escolar. Quando comparada à criança com desenvolvimento típico, esta não apresentou variações de CS entre os ambientes da escola. Dessa forma, o estudo concluiu que há necessidade de ampliar as investigações acerca dos fatores que promovem a interação da criança com seus pares no pátio e que lhes favorecem a competência social na sala de aula e o papel do professor nesse processo. Por fim, os autores apontaram a importância de se pensar na inclusão escolar de crianças com autismo e consideraram fundamental a garantia de recursos necessários e o cumprimento do papel da escola para que esse processo se efetive de fato e possibilite o desenvolvimento da CS para estes sujeitos.

Em relação aos processos relacionais entre pares, a tese de Erenice Carvalho (2007) analisou a natureza e a qualidade da interação social de crianças com deficiência intelectual no contexto escolar, em articulação com os princípios, os pressupostos e as práticas da educação inclusiva. Foi possível verificar dificuldades por parte de alguns participantes da pesquisa, o que sugeriu a necessidade de busca por recursos mediacionais pelos professores a fim de ofertar uma educação emocional e social para todos os alunos, beneficiando, portanto, os processos de aprendizagem, desenvolvimento e inclusão escolar deste público.

Farias, Maranhão e Cunha (2008) analisaram a prática profissional de duas professoras e suas crianças com autismo em classes de EI, avaliando o padrão de interação professor-aluno. Os resultados apontaram diferenças entre as participantes sobre a concepção de inclusão e os principais componentes de mediação, denominados Intencionalidade, Significação e Transcendência, de acordo com a escala utilizada. Uma das professoras apresentou baixos níveis para todos esses componentes de mediação, enquanto a outra apresentou nível ótimo de mediação, principalmente no tópico Intencionalidade. Os autores concluíram que, frente ao paradigma da educação inclusiva, a instituição escolar precisa ser capaz de qualificar o professor para que as práticas desenvolvidas possam promover o desenvolvimento e a inclusão educacional das crianças com deficiência.

Nessa direção, Amaro (2004) refletiu sobre a possibilidade de romper relações que são baseadas na lógica da exclusão e construir relações na lógica inclusiva, da interdependência, e acrescentou a necessidade de construir instrumentos com o objetivo de compreender as necessidades dos alunos a partir das relações existentes. O estudo de Bruno (2007) também expressou a necessidade da elaboração de instrumentos que auxiliem na compreensão das faltas

educacionais e inter-relações com o desenvolvimento e aprendizagem de alunos com baixa visão e deficiência múltipla na Educação Infantil.

Tematizando ainda os processos relacionais que envolvem as crianças com deficiência, a pesquisa de Scorsolini-Comin e Amorim (2010, p. 261) investigou a inclusão escolar de duas crianças com paralisia cerebral na pré-escola, com enfoque na questão da corporeidade (inerente relação corpo-mente-outro-ambiente), utilizando a perspectiva teórico-metodológica denominada “Rede de Significações”. Nesse estudo, a corporeidade revela-se por meio dos lugares onde as crianças são colocadas, a partir do modo como os adultos as tratam e como elas reagem e das práticas discursivas sobre educação, inclusão e deficiência presentes nesse jogo de relações.

Os resultados evidenciaram o papel do corpo enquanto “agente e possuidor-produtor de significações e não como um mero receptáculo de influências” (SCORSOLINI-COMIN; AMORIM, 2010, p. 268), considerando o contexto e o outro envolvido nos processos interacionais. Além disso, pontuam que os olhares dos outros orientam as práticas e concepções que são construídas por meio das relações estabelecidas entre essas crianças e os outros, em função e a partir de seus corpos, produzindo, assim, significações, posições e identidades sociais de forma dinâmica no processo de inclusão educacional. Estes estudos tocam em algumas das questões que esta tese procura problematizar, quando se pensa nesta relação entre os adultos e as crianças com deficiência, que abordaremos no decorrer deste trabalho.

As pesquisas a seguir trazem a discussão sobre as estratégias adotadas de modo a favorecer o desenvolvimento e auxiliar a escolarização das crianças com deficiência no ensino comum. Azevedo, Pinto e Guerra (2012), por exemplo, sugeriram a orientação dos educadores para o desenvolvimento da consciência fonológica em crianças com Síndrome de Down e enfatizaram que isso pode facilitar a alfabetização e contribuir para a inclusão escolar desse público.

Ainda sobre o processo de alfabetização, a pesquisa de mestrado de Conti (2014) objetivou estruturar, aplicar e analisar um programa de promoção de Letramento Emergente para alunos pré-escolares com deficiência intelectual, pautado na abordagem de ensino e caracterizado como leitura compartilhada. Os resultados relativos ao programa indicaram que os participantes tiveram maior interesse pelos livros e leituras, além da melhoria na participação durante as leituras, na compreensão das histórias, no manuseio apropriado dos livros e no uso de conceitos sobre escrita e de suas funções. O estudo demonstrou como essa prática possibilitou o envolvimento das crianças com deficiência na atividade de leitura de faz de conta e reconhecimento do nome. Os autores concluíram que é importante ter abordagens eficientes

para a promoção do Letramento Emergente de crianças com deficiência intelectual a fim de nortear o trabalho dos professores no âmbito da Educação Infantil (CONTI, 2014).

Azevedo *et al.* (2019) analisaram a estratégia de ensino com base no uso da audiodescrição (AD) como recurso para a inclusão escolar de uma criança com deficiência intelectual (Síndrome de Down) na Educação Infantil. Os resultados demonstraram que o recurso de audiodescrição se apresentou eficaz na estimulação da atenção e compreensão das brincadeiras, o que proporciona a superação de barreiras e favorece a inclusão da criança no âmbito escolar. Para as autoras, no processo de inclusão escolar, algumas brincadeiras devem ser adaptadas através de recursos diferenciados, de acordo com a necessidade do aluno, com o intuito de proporcionar, de fato, a sua inclusão em todas as atividades lúdicas propostas pela professora.

Por fim, o trabalho de Patrícia Santos (2019) discutiu o papel do coordenador pedagógico como apoio ao professor enquanto uma estratégia para a inclusão escolar de crianças com deficiência. Nesse estudo, a coordenação apoiou os professores e executou as seguintes ações: sensibilização da equipe; estudos das deficiências e transtornos; elaboração de atividades adaptadas; e um informativo com orientações para a inclusão dos estudantes com deficiência na rotina pedagógica escolar.

A partir do exposto apresentado, essa revisão de literatura nos trouxe contribuições sobre os aspectos teóricos e metodológicos que estão sendo discutidos, frente ao processo de escolarização de crianças com deficiência na Educação Infantil. Além disso, são considerados também os desafios nesse contexto educacional, particularmente quando se trata de discussões sobre o cotidiano de cuidado e educação de turmas que possuem crianças com deficiência, questão central para esta tese e que será abordada com maior profundidade no próximo capítulo.

### **CAPÍTULO III - CUIDADO E EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

*Fornecer cuidados, é também uma política. Isso pode ser feito com um rigor de que a doçura é o envoltório essencial. Uma atenção especial à vida que se vela e se vigia. Uma precisão confiante. Uma espécie de elegância nos atos, uma presença e uma leveza, uma previsão e uma espécie de percepção muito atenta que observa os mínimos sinais. É uma espécie de obra, de poema (que jamais foi escrito), que a solicitude inteligente compõe. (VALERY, 1957 apud GARDOU, 2018, p. 54).*

No campo da Educação Infantil, os debates nas últimas décadas do século XX discutiram as condições, os sujeitos e as políticas de forma a promover o cuidado e a educação de todas as crianças nesse contexto coletivo, sem hierarquizar essas duas funções de cuidar e educar, presentes no trabalho com as crianças de 0-5 anos (SILVA, 2018). Esse campo de conhecimento tem vivenciado um intenso processo de construção de concepções sobre como educar e cuidar crianças em instituições educacionais, de forma a assegurar a educação em sua integralidade de maneira que entenda o significado do cuidado como algo indissociável do processo educativo. Dessa forma, ao se propor fazer uma interface com o campo da Educação Especial, observamos que este, ao discutir a inclusão de crianças com deficiência, não se debruçou sobre as especificidades do contexto da Educação Infantil.

Diante dessas pontuações, esta pesquisa pretende contribuir para reduzir a lacuna existente em relação às discussões sobre o cuidado e a educação de crianças com deficiência na EI, a partir dos aportes teóricos da Sociologia da Infância e das discussões sobre o Cuidado, como também dos Estudos sobre a Deficiência. Amparados nos estudos da Sociologia da Infância e do Cuidado, acreditamos que é através das relações de cuidado e educação que as professoras poderão ser capazes de reconhecer as crianças com deficiência como sujeitos ativos.

Já os Estudos sobre Deficiência no campo da educação também contribuem fortemente para esta discussão ao pensar novas perspectivas para a EI e EE, com uma concepção de deficiência dentro de uma abordagem social em que se valoriza a diversidade e ao mesmo tempo se priorizam as singularidades de cada sujeito, além de pensar no processo educacional a partir de todos os alunos. Como destacam Valle e Connor (2014), o objetivo dos estudos sobre deficiência é promover a compreensão das deficiências desde a perspectiva do Modelo Social. Rocco (2016) destaca que, ao utilizar os pressupostos do Modelo Social da deficiência, a educação inclusiva ganha qualidade em suas propostas pelo fato de valorizar a participação e a

eliminação de barreiras que impedem o convívio das pessoas com deficiência nos diferentes contextos sociais, principalmente na escola.

A educação inclusiva é um novo paradigma educacional que pretende abrir horizontes para a construção de uma outra cultura escolar em que as respostas educativas visam atingir todos os alunos. Essa proposta implica um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola. Nesse sentido, o ingresso das crianças com deficiência no contexto da Educação Infantil em escolas comuns marca uma reconfiguração expressiva das relações interpessoais entre os diferentes atores escolares (GLAT, 2018).

Diante deste cenário, observamos que a inclusão escolar de crianças com deficiência no contexto educacional tem enfatizado a necessidade do diálogo entre os diversos campos de conhecimento à medida que os desafios educacionais têm exigido respostas frente às práticas, processos e sentidos vivenciados nas relações de cuidado e educação no cenário da Educação Infantil. Ao considerar a discussão acerca destas relações, pretendemos refletir também sobre o papel das interações sociais<sup>17</sup> ao lado das brincadeiras, eixos estes estruturantes das propostas pedagógicas da EI e fundantes das relações sociais nesta etapa educacional e que contribuem para o pleno desenvolvimento da criança.

Do ponto de vista histórico, foi em meados dos anos de 1990 que se intensificaram as discussões e elaborações sobre o binômio “cuidar e educar”; quando começou a fazer parte das propostas do Ministério da Educação a discussão sobre o contexto da Educação Infantil. Silva e Luz (2010) enfatizam que a função dessa etapa educacional é cuidar e educar, de forma indissociável, para a construção de políticas públicas e práticas pedagógicas. As pesquisas revelam que as concepções presentes nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil acerca desse tema nem sempre se efetivam nas práticas observadas na EI. Nesse sentido, pesquisadores como Cerisara (1999), Campos (1994), Oliveira (1994), Kramer (2002), Kishimoto (1999), Vieira (2013) e Silva (2004, 2007, 2013) discutem a questão da docência nas propostas pedagógicas desse segmento educacional (BITENCOURT; SILVA, 2017).

Apesar dos avanços dos documentos normativos e dos debates no meio acadêmico sobre a questão do cuidado e educação, Dumont-Pena (2015) afirma não ser uma tarefa fácil garantir o cuidado e educação de crianças em espaços coletivos, reconhecendo as práticas culturais e sociais de cada grupo social e, ao mesmo tempo, a conexão dessas

---

<sup>17</sup> “Interação social é conceituada como um processo que se dá a partir e por meio de indivíduos com modos histórica e culturalmente determinados de agir, pensar e sentir, sendo inviável dissociar as dimensões cognitivas e afetivas dessas interações e os planos psíquico e fisiológico do desenvolvimento decorrente. [...] a interação social torna-se o espaço de constituição e desenvolvimento da consciência do ser humano desde que nasce.” (BRUNO, 2006, p. 14).

em outros contextos. Compreender o cuidado é ainda um desafio, e a autora afirma que algumas pesquisadoras em abordagens interdisciplinares do conhecimento se têm dedicado a compreendê-lo a partir das suas multidimensionalidades, contradições e contexturas (DUMONT-PENA, 2015).

Para Dumont-Pena e Silva (2018), o conceito de cuidado tem sido debatido em várias disciplinas em uma perspectiva interdisciplinar e pode ser conceituado, de uma forma geral e descritiva, como uma relação social em que o objeto é o bem-estar do outro. Nesse sentido, abordaremos nesta tese a discussão sobre o cuidado compreendendo-o como uma categoria central pelo fato de ser constitutiva das finalidades da Educação Infantil, assim como uma prática social que incorpora as relações humanas de quem cuida e das pessoas que são cuidadas, além de fazer parte da própria condição humana.

Para Silva (2017, p. 483), o cuidado engloba duas dimensões, a dimensão existencial, ou seja, que considera o cuidado como constituinte do ser humano e a dimensão prática, por meio da ação pedagógica, da atitude. Em sua ótica, “a relação de cuidado é de convivência, interação, no sentido de que o eu e o outro saem afetados e são transformados na relação de presença”. Nesta concepção, de acordo com a autora, a criança precisa ser cuidada para aprender a cuidar de si, dos outros e das coisas.

Assim, compreender o cuidado supõe admitir a subjetividade e a particularidade nas relações sociais. Para Molinier e Paperman (2015, p. 54), isso “requer uma concepção plural ou democrática do conhecimento, que renuncie a ‘objetificar’ pessoas e relações e as considere como sujeitos e produtores de conhecimento”. De acordo com Hirata (2010), o termo *care* é muito difícil de ser traduzido pelo fato de ser polissêmico, isto é, palavras ou composição de palavras, como cuidado, preocupação com o outro, estar atento às suas necessidades, solicitude, estão presentes na definição do *care*, e pesquisas sobre esta expressão têm-se dedicado particularmente ao cuidado com as crianças.

Os trabalhos de Montenegro (2005) e Carvalho (1999) trazem contribuições pioneiras à categoria cuidado sem dissociá-la da educação. Carvalho (1999) aponta que o cuidado comumente não é reconhecido na prática docente e faz uma relação com a formação desses professores. Nessa sua construção, enfatiza que as habilidades para o cuidado não são discutidas e elaboradas durante a formação inicial e continuada, o que contribui para uma desqualificação do trabalho e da profissão. Essa autora focalizou os estudos nos anos iniciais do Ensino Fundamental e realizou discussões com as pesquisas de gênero e teorias feministas, estabelecendo também um diálogo com o campo da Educação Infantil.

Já Montenegro (2005) discute a função do cuidar na Educação Infantil, relacionando com a psicologia moral e trazendo contribuições para essa categoria de diferentes campos do conhecimento. A autora corrobora com a ideia de Carvalho (1999) ao afirmar que não se discute o que realmente significa cuidado no contexto escolar e as implicações na formação das educadoras. Para Montenegro (2005, p. 83), o termo cuidado quando utilizado na Educação Infantil se refere “às funções consideradas importantes para as crianças, divididas entre as de natureza afetiva e as de ação prática, como aconchegar e responder às necessidades corporais, como alimentar e limpar”. Dessa maneira, ela considera que o cuidado é:

[...] um processo que inclui componentes morais, cognitivos e emocionais, derivados de um contexto cultural, a formação das educadoras, principalmente no que se refere ao exercício da função de cuidar de crianças pequenas, envolve não só as comumente referidas áreas de conhecimento, mas, também, a educação moral. (MONTENEGRO, 2005, p. 96).

Em sua percepção, por consequência, o tema cuidado implica aceitar uma concepção de moralidade que não se limita “à noção de justiça como direito universal, portanto impessoal – não deixando de reconhecer sua importância – mas reconheça o caráter pessoal na resolução de conflitos morais” (MONTENEGRO, 2005, p. 97). Complementarmente, Campos (1994, p. 35), ao referir-se à Educação Infantil, entende o cuidado como “as atividades ligadas à proteção e apoio necessários ao cotidiano de qualquer criança: alimentar, lavar, trocar, proteger, consolar, enfim, ‘cuidar’, todas fazendo parte integrante do que chamamos de ‘educar’”. Por isso, é imprescindível discutir a questão da docência diante da compreensão do cuidado justificado pela necessidade do outro, considerando a singularidade de cada sujeito presente nas relações sociais existentes nos contextos educacionais. Dessa forma, quando se discute o conceito de cuidado na dimensão relacional do trabalho docente, Carvalho (1999, p. 11), define o termo cuidado como “[...] tradução do termo em inglês *caring* e se refere às dimensões do processo ensino/aprendizagem que ultrapassam a transmissão de conhecimentos sistematizados, dimensões emocionais, afetivas, morais, sociais, relativas à saúde e higiene das crianças. ”

Ao colocar o “cuidado” no centro de suas observações da escola primária, a autora destaca que “ali não apenas se ensinam conteúdos, mas se estabelecem relações emocionais significativas entre adultos e crianças”. Isto é, são modelos socialmente construídos de cuidado infantil, o que as professoras(es) “aprendem com as crianças” e com o “impacto da sala de aula”, e isso faz com que sejam elaboradas interpretações, explicações e valores para a sua

prática profissional e momentos de compartilhamento com seus pares (CARVALHO, 1999, p. 21).

Ainda em relação à questão da docência, Teixeira (2007, p. 432) afirma que esta se instaura na relação social entre o docente e o discente. Por esse prisma, um não existe sem o outro e à docência está inteiramente ligada com a formação humana. Essa autora conclui que há uma dimensão relacional envolvida que se estabelece entre os sujeitos socioculturais que nela se constituem como docentes e discentes, “numa interação intencionalmente mediada pelos processos de transmissão e de reinvenção da cultura e do conhecimento”. Além disso, Teixeira (2007, p. 433) enfatiza que existe outro atributo que singulariza essa relação docente e discente, que é a dimensão do cuidar, ou seja, do cuidado de si e do outro, superfície em que se enfatiza a mirada política envolvida. A dimensão relacional entre docente e discente pode, ainda, contribuir ou não para experiências emancipatórias no processo de formação humana, a depender dos elementos micro e macrossociais, além dos históricos que podem interferir de alguma forma na relação docente-discente.

Giovanetti (2003), em consonância com as ideias tratadas anteriormente, interpreta que há uma dimensão da relação presente no trabalho educativo. No seu estudo, define o que entende por relação humana e educativa como sendo uma relação estabelecida entre educador-educando, que implica o aprendizado de um “conteúdo” e se concretiza em um encontro que, por sua vez, pressupõe uma escuta e uma fala, ou seja, um diálogo. Além disso, descreve a importância de existirem nessa relação, “as interações face a face e os vínculos afetivos entre educadores e educandos” (GIOVANETTI, 2003, p. 1).

Nesse processo relacional, por um lado, as interações sociais também ganham ênfase e são discutidas pelas autoras Maranhão e Sarti (2007, p. 258), que ressaltam que os cuidados infantis suscitam “interação constante entre adultos e crianças, durante o processo de ensino aprendizagem, de regras sociais e práticas culturais de atendimento das necessidades humanas básicas”. Por outro, já no campo da Sociologia do Trabalho e dos estudos feministas, o cuidado é compreendido como categoria relacional. Essa compreensão gira em torno da ideia de que o cuidado diz respeito às relações sociais cujo objeto é o outro, sendo na maioria das vezes desempenhadas por mulheres em condições de subalternidade com o intuito de satisfazer o bem-estar desse outro, seja como um serviço pago ou como uma relação de amor (HIRATA, 2010).

Tronto (1987, 1993, 1997, 2002, 2007 *apud* DUMONT-PENA, 2015) destaca duas faces do “fenômeno” do cuidado no contexto contemporâneo. A primeira está ancorada pela crítica feminista, em que é denunciada a situação de opressão e exploração das mulheres na

divisão sexual do trabalho. E a segunda ressalta a necessidade da compreensão do cuidado do ponto de vista das práticas, dos afetos, das atitudes e da ética das cuidadoras.

De acordo com a segunda perspectiva descrita, Kittay (2011) aborda o termo “cuidado” como um trabalho, uma atitude ou uma virtude. A autora vê que, do ponto de vista do trabalho, esta atividade requer habilidades do cuidador e compreensão por parte das pessoas que são cuidadas. Já como uma atitude, a essência da atividade se concentra no vínculo afetivo e no investimento do bem-estar do outro, considerando que as relações de afeto podem facilitar o cuidado. E por fim, ao olhar o cuidado como virtude, considera-se com uma disposição que se manifesta no ato e comportamento de cuidar, colocando-se disponível para a situação do outro que precisa de cuidado. Assim, a autora compreende que cuidado é uma expressão da dignidade para qualquer ser humano e que é indispensável dar e receber cuidados. E afirma que independentemente das três formas de como se concebe o cuidado, a ética estará sempre presente desenvolvendo e refinando as características do cuidar em cada um destes eixos descritos.

A discussão da ética do cuidado, quando se relaciona com as questões voltadas à inclusão das pessoas com deficiência nas diversas esferas sociais, pode trazer alguns pontos de tensão que nos remetem a um debate importante. O cuidado pode estar diretamente ligado à questão da dependência, o que implica desigualdades de poder quando essa dependência não é concebida como uma característica de toda a vida humana, tanto para quem cuida quanto para quem é cuidado (KITTAI, 2011).

Para Oliver (1989, p. 17), dentro da leitura de Kittay (2011, p. 50, tradução nossa), a dependência “é criada entre as pessoas com deficiência, não por causa dos efeitos das limitações funcionais em suas capacidades de autocuidado, mas porque suas vidas que são moldadas por uma variedade de forças econômicas, políticas e sociais que produzem esta dependência.” A autora acrescenta que essa situação se torna ainda mais agravante quando a independência é concebida como uma norma do funcionamento humano. Dessa forma, “o cuidado (e o cuidador) é estigmatizado pela dependência” principalmente quando as pessoas com deficiência precisam de um cuidador presente em suas vidas de forma mais permanente (KITTAI, 2011, p. 51, tradução nossa).

A discussão do cuidado e dependência é muito contestada, especialmente pelos estudiosos do campo da deficiência, pois os autores do modelo social consideram a situação da desigualdade advinda das barreiras sociais existentes, e não pela presença da lesão em um corpo. Alguns pesquisadores rejeitam o uso dos conceitos de dependência e cuidado por

acreditarem que estes podem contribuir para o fortalecimento de conotações pejorativas para as pessoas com deficiência e situá-las como pessoas passivas e incapazes de tomarem as decisões.

E, por fim, as feministas da segunda geração do modelo social, ao trazerem a dimensão da subjetividade do corpo lesado para este debate, trouxeram também questões referentes ao cuidado e à dependência como estruturantes para uma vida social (FIETZ, 2017). A segunda geração do modelo social da deficiência, marcada pela presença das feministas, apontou três considerações importantes a serem incorporadas: “a centralidade da dependência nas relações humanas; o reconhecimento da vulnerabilidade das relações de dependência e por fim, o impacto da dependência sobre nossas obrigações morais” (DINIZ, D., 2012, p. 69).

Dessa forma, nesta tese iremos refletir sobre a necessidade de apreciar a ética do cuidado e o cuidado como uma prática social de forma a compreender seus sentidos na construção de relações cooperativas, respeitosas e atenciosas, que valorizam a autonomia e participação dos sujeitos e suas particularidades no contexto da EI. Além disso, iremos discutir nos próximos capítulos, com base nesta perspectiva do Modelo Social da segunda geração, ao apresentar os dados advindos da experiência empírica, as concepções de cuidado, suas práticas e sentidos. O intuito é compreender os três tipos de cuidado observados e descritos na literatura, ou seja, o cuidado de si, o cuidado do outro e o ensino do cuidado presentes nesta dimensão relacional entre adultos e crianças com deficiência e suas implicações pedagógicas para a EI.

Essa última categoria, o ensino do cuidado, foi foco de discussão no trabalho de Dumont-Pena (2015) ao debater os tipos de cuidado e suas implicações para a pedagogia em um berçário, e, neste trabalho, pretendemos ampliar para o contexto da pré-escola na presença de crianças com deficiência, foco da presente pesquisa. Diante dessas proposições de investigação, os próximos três capítulos foram organizados de forma a apresentar os dados levantados durante a escrita desta tese a partir da observação, dos documentos institucionais e das entrevistas realizadas com as professoras, auxiliares de apoio e coordenadora pedagógica da EMEI escolhida como objeto de análise.

## **CAPÍTULO IV – CARACTERIZAÇÃO DA EMEI ROSA FLOR: APONTAMENTOS DA ESTRUTURA FÍSICA E ORGANIZACIONAL**

Este capítulo objetiva caracterizar a EMEI Rosa Flor por meio da apresentação e análise da estrutura física e organizacional da instituição, com foco na turma pesquisada. As informações descritas neste tópico foram obtidas no período de observação em que estive em campo e a partir das entrevistas realizadas como também nos documentos institucionais, dentre eles o Projeto Político Pedagógico. O PPP da EMEI foi elaborado no ano de 2017 com participação de uma Assessoria Pedagógica contratada para auxiliar na construção do documento, além da participação da comunidade escolar.

A EMEI Rosa Flor está localizada na região central de Belo Horizonte, foi inaugurada em dezembro do ano de 2010, porém iniciou suas atividades somente em fevereiro de 2011, e tem capacidade de atendimento para 440 crianças nos turnos da manhã e tarde. Em relação à estrutura física, a EMEI é composta por doze salas. Em função da mobilidade, as crianças de zero a dois anos ou 1º ciclo ocupam preferencialmente as instalações do andar térreo, sem degraus, onde se encontram as dependências do berçário e de outras cinco salas enumeradas na sequência de 1 a 5. No andar superior, estão as salas enumeradas de 6 a 10, cujo acesso é uma ampla escadaria de dois vãos com dez degraus cada, mais compatível, pela necessidade de maior mobilidade, com as crianças de 2º ciclo. Portanto, a turma que observei durante o período de campo desta pesquisa se localizava neste segundo andar.

A EMEI possui um subsolo onde se localizam a garagem, um elevador que possibilita o acesso a todos os pavimentos da instituição e um espaço destinado à lavanderia, despensa seca, área de serviço e vestiário para os funcionários terceirizados<sup>18</sup>. Também há um parque externo e um pátio coberto. Na entrada da instituição, há um espaço composto por salas separadas destinadas à secretaria, à coordenação e à direção, além de uma sala denominada multiuso/ateliê localizada em frente à coordenação pedagógica. E, por fim, a escola conta com uma cozinha, um refeitório e sanitários.

O mobiliário da escola é adequado para as crianças conforme a faixa etária atendida. No que se refere à acessibilidade para as crianças com deficiência, há banheiros adaptados e

---

<sup>18</sup> Esta EMEI tem profissionais terceirizados na sua rotina funcional nas atividades de: auxiliar de apoio ao educando, porteiro, cantineira, faxineira. Os profissionais são contratados pela Minas Gerais Administração e Serviços S/A – MG, que presta serviços às Secretarias de Estado, Órgãos, Autarquias, Fundações, Sociedade de Economia Mista, Empresas Públicas e Entidades Públicas do Estado de Minas Gerais. Os professores, funcionários administrativos e gestores desta instituição são concursados (EMEI ROSA FLOR, 2017, p. 67).

dois elevadores, sendo um na portaria para subir ao pátio externo e outro no estacionamento do subsolo para subir aos dois andares internos de salas. O único lugar que o elevador não tem acesso é a biblioteca. O acesso a este espaço se dá por meio de escadas.

No que se refere à existência de recursos de tecnologia assistiva para as crianças com deficiência na escola, geralmente estes são levados pelas famílias, entretanto observei que a escola tem plano inclinado e calça de posicionamento disponíveis em algumas turmas. Seguem as imagens ilustrativas destes recursos (Figuras 1 e 2).

**Figura 1** – Plano inclinado



**Fonte:** Plano... (2022, s./p.).

**Figura 2** – Calça de posicionamento



**Fonte:** Calça... (2022, s./p.).

Com o intuito de apresentar a estrutura física da EMEI Rosa Flor, selecionamos algumas imagens que serão dispostas a seguir. A Figura 3 mostra a fachada da instituição. De acordo com o PPP, este Casarão Amarelo foi construído em 1899 para ser residência da família do Desembargador Amadeu Alves da Silva e foi tombado pelo patrimônio cultural do município em 1994. Em 1999 a edificação teve um projeto de restauração, porém, em 2000, um incêndio destruiu parte do casarão e o prédio foi abandonado por um longo período. Em 2009, foi

aprovado o projeto de restauração e adequação do prédio para um espaço de atendimento à Educação Infantil, de acordo com a Portaria SMED nº 154/2010.

**Figura 3 – Fachada da EMEI**



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

As Figuras 4 e 5, adiante, apresentam a estrutura da EMEI no que se refere à acessibilidade e às barreiras encontradas pelas crianças com deficiência. A Figura 4, em particular, mostra a entrada principal da instituição em que o acesso se dá pelas escadas. Caso haja dificuldade de mobilidade, este acesso pode ocorrer pelo elevador que fica localizado ao lado desta escadaria, conforme demonstrado na Figura 5.

**Figura 4 – Entrada da EMEI**



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

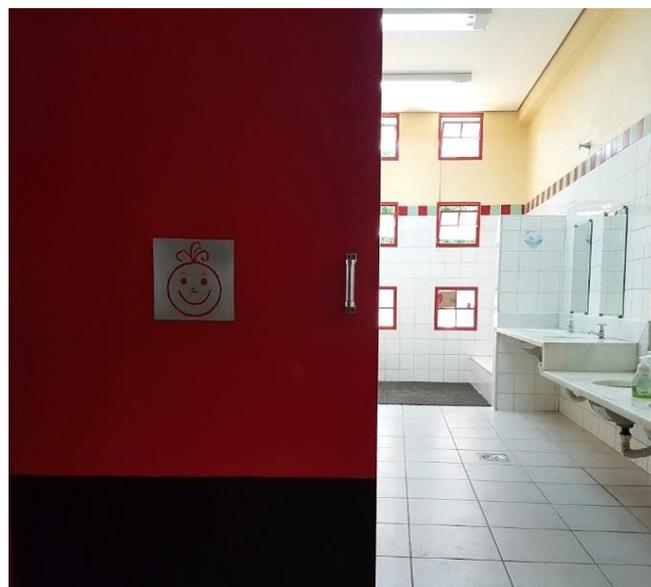
**Figura 5** – Elevador na entrada da EMEI



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

As Figuras 6, 7, 8 e 9, inseridas adiante, foram selecionadas para apresentar a estrutura dos banheiros no andar térreo, local em que são realizados os momentos de higiene de algumas das crianças que necessitavam do uso do trocador pelo fato dela utilizar fraldas e que foram participantes desta pesquisa. Embora houvesse banheiros no segundo andar, próximo à sala da turma pesquisada, não havia trocador no local.

**Figura 6** – Banheiro térreo A



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

**Figura 7 – Banheiro térreo B**



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

**Figura 8 – Interior do banheiro térreo A**



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

**Figura 9 – Interior do banheiro térreo B**



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

As Figuras 10, 11, 12 e 13 mostram a estrutura física de alguns espaços coletivos da EMEI em que iniciei o processo de observação em campo e que será descrito adiante.

**Figura 10** – Parque



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

**Figura 11** – Ateliê e sala multiuso A



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

**Figura 12** – Ateliê e sala multiuso B



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

**Figura 13 – Biblioteca**

**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

Em relação à organização de atendimento para as crianças nesta EMEI, o Quadro 2, a seguir, apresenta a divisão e a forma de atendimento de acordo com o turno, a faixa etária e a quantidade de crianças por turma.

**Quadro 2 –** Dados referentes ao atendimento das crianças na EMEI Rosa Flor

<b>Regime de Tempo Integral</b>	<b>Regime Tempo Parcial Turno da Manhã</b>	<b>Regime Tempo Parcial Turno da Tarde</b>
<u>Berçário:</u> crianças de zero a 1 ano, 2 turmas de 6 crianças, totalizando 12 crianças.	<u>Crianças de 3 a 4 anos:</u> três turmas, com 20 crianças em cada.	<u>Crianças de 3 a 4 anos:</u> duas turmas, com 20 crianças em cada.
<u>Crianças de 1 a 2 anos:</u> turma com 12 crianças, em duas salas.	<u>Crianças com 4 a 5 anos:</u> duas turmas, com 20 crianças em cada.	<u>Crianças de 4 a 5 anos:</u> duas turmas, com 20 crianças em cada.
<u>Crianças de 2 a 3 anos:</u> turmas com 16 crianças, em duas salas.	<u>Crianças com 5 a 6 anos:</u> uma turma, com 25 crianças em uma sala.	<u>Crianças de 5 a 6 anos:</u> duas turmas, com 25 crianças em cada.

**Fonte:** PPP da EMEI Rosa Flor (2017, p. 36). Elaboração própria.

A turma pesquisada, no ano de 2019, foi do turno da tarde, composta por 20 crianças de 4 a 5 anos, conforme a descrição do Quadro 2. Essa turma tinha três crianças com deficiência matriculadas e contava com a presença de uma auxiliar de apoio ao educando e duas professoras, sendo uma professora de referência e uma professora de apoio.

Os dados do PPP descrevem que a matrícula para a escola é compulsória para as crianças com deficiência mediante apresentação de laudo médico. Quanto ao restante das vagas da instituição, 70% são distribuídas para as famílias que estejam dentro dos critérios de

vulnerabilidade<sup>19</sup>, definidos pelo coletivo intersetorial que reúne representantes da Secretaria Municipal de Políticas Sociais, Secretaria Municipal Adjunta de Assistência Social, Secretaria Municipal de Segurança Alimentar e Nutricional, Secretaria Municipal de Saúde, Secretaria Municipal de Educação e Secretaria Municipal de Esportes e Lazer. Os 30% das vagas restantes são reservadas para sorteio público, sendo que 10% para o entorno, seja de residência da família ou de trabalho de um dos pais, em endereço referenciado geograficamente até 1 km da EMEI e 20% restantes vão para sorteio público amplo.

As crianças são enturmadas respeitando os critérios de recorte etário a partir da data de nascimento. É importante destacar que o recorte etário é estabelecido pela Lei nº 11.274/2006 e pela Resolução CNE nº 6/2010 para o ingresso no Ensino Fundamental e referencia também o período final da pré-escola:

Art. 3º - Para o ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental, a criança deverá ter idade de 6 (seis) anos completos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula. Art. 4º -As crianças que completarem 6 (seis) anos de idade após a data definida no artigo 3º deverão ser matriculadas na Pré-Escola. O corte etário em 31 de março também está presente na Resolução nº 1 CNE 2010, que definiu as diretrizes operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos.

De acordo com os documentos institucionais, no ano de 2019, foram matriculadas 383 crianças na EMEI. Deste total, 32 matrículas eram de crianças consideradas Público-Alvo da Educação Especial, isto é, alunos com deficiência, transtornos do espectro do autismo e altas habilidades, sendo 18 matriculadas no período da tarde e 14 no turno da manhã, o que corresponde a 8,3% do total de matrículas na instituição. Os dados do Anuário Brasileiro de Educação, publicado em 2021, mostram que houve um aumento do número de matrículas do PAEE em classes comuns na Educação Infantil de 34.044 em 2010 para 102.996, em 2020. Em Minas Gerais os dados também revelam esse aumento na porcentagem de alunos PAEE matriculados em classes comuns sendo 50,2% em 2010 para 84,3 em 2020.

O tópico 8.6 do PPP descreve que uma das estratégias adotadas pela gestão institucional é adaptar a EMEI do ponto de vista arquitetônico e pedagógico com o objetivo de oferecer um atendimento de qualidade a este público. Além disso, a instituição prevê a formação continuada dos(as) professores(as) com temáticas voltadas para a inclusão e conta com o apoio dos auxiliares de apoio ao educando e dos profissionais da saúde que atendem as crianças. Outro

---

<sup>19</sup> São considerados os seguintes critérios de vulnerabilidade: a) crianças provenientes de famílias monoparentais, sustentadas pela mãe e com renda proveniente do trabalho informal; b) moradia em situação de risco social pela proximidade com violência urbana ou em risco geológico pela ausência de saneamento básico ou construção irregular; e c) assentamentos ou em ribanceiras (EMEI ROSA FLOR, 2017).

ponto que é destacado é que os(as) professores(as), sempre que necessário, adaptam as atividades para melhor atender às demandas dessas crianças. O PPP também traz as atribuições do professor de Educação Infantil e do auxiliar de apoio ao educando, conforme pode ser melhor compreendido a partir dos Quadros 3 e 4.

**Quadro 3** – Atribuições do professor de Educação Infantil de acordo com o PPP da EMEI

Atuar em atividades de Educação Infantil, atendendo no que lhe comete, a criança que, no início do ano letivo, possua idade variável entre zero e cinco anos;
Executar atividades baseadas no conhecimento científico, acerca do desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos, consignadas na Proposta Político Pedagógica;
Organizar tempos e espaços que privilegiem o brincar como forma de expressão, pensamento e interação;
Desenvolver atividades objetivando o cuidar e o educar como eixo norteador do desenvolvimento infantil;
Assegurar que a criança matriculada na Educação Infantil tenha suas necessidades básicas de higiene, alimentação e repouso atendidas de forma adequada;
Propiciar situações em que a criança possa construir sua autonomia;
Implementar atividades que valorizem a diversidade sociocultural da comunidade atendida e ampliar o acesso aos bens socioculturais e artísticos disponíveis;
Executar suas atividades pautando-se no respeito à dignidade, aos direitos e às especificidades da criança de zero a cinco anos, em suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, sem discriminação alguma;
Colaborar e participar de atividades que envolvam a comunidade;
Colaborar no envolvimento dos pais ou de quem os substitua no processo de desenvolvimento infantil;
Interagir com demais profissionais da instituição educacional na qual atua, para a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico;
Participar de atividades de qualificação proporcionadas pela administração municipal;
Refletir e avaliar sua prática profissional, buscando aperfeiçoá-la;
Mediar situações de conflito que envolvam terceiros tais como crianças, pais e colegas.

**Fonte:** PPP da EMEI (2017, p. 64). Elaboração própria.

O Quadro 4 apresenta as atribuições do auxiliar de apoio ao educando, conforme o PPP da instituição.

**Quadro 4** – Atribuições do auxiliar de apoio ao educando de acordo com o PPP da EMEI

Estar vinculado à turma do aluno ou professor com deficiência à qual foi designado;
Relacionar-se com toda a turma em que estiver acompanhando a criança ou professor com deficiência;
Prestar assistência necessária ao acompanhado;
Estimular o aluno com deficiência para realizar atividades e desenvolver sua autonomia;
Atender as necessidades funcionais nas quais a pessoa com deficiência tenha limitações;
Cooperar na locomoção da pessoa assistida;
Cuidar da higiene, troca de fraldas e uso do banheiro se necessário;
Apoiar no uso de utensílios para alimentação;
Manusear e administrar equipamentos de uso como sondas e bolsas coletoras;
Mediar a comunicação da pessoa assistida;
Comunicar à administração escolar sintomas de adoecimento percebidos no assistido.

**Fonte:** PPP da EMEI (2017, p. 68). Elaboração própria.

Os requisitos para contratação do auxiliar de apoio ao educando, com carga horária de 44 horas/semanais, estabelecidos pela MGS, empresa que administra, são: a) ter escolaridade de Ensino Médio Completo; e b) ter mínimo de seis meses de experiência na atividade, em ambiente escolar, comprovada por meio de registro de contrato de trabalho na Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS) ou declaração de Pessoa Jurídica de Direito Público, ou de Pessoa Jurídica de Direito Privado relativa à área escolar, na qual deverá constar Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ) e firma reconhecida. O salário para este cargo é de R\$ 1.319,91<sup>20</sup> (BELO HORIZONTE, 2018b). O Quadro 5, a seguir, apresenta as atribuições deste profissional de acordo com a MGS.

**Quadro 5** – Atribuições do auxiliar de apoio ao educando de acordo com a MGS

Auxiliar o professor nas atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e na organização do trabalho junto ao aluno com deficiência, a partir de sua orientação;
Garantir o atendimento às necessidades funcionais dos alunos com deficiência que não tenham autonomia para atividades de vida diária, considerando: apoio à locomoção do assistido; cuidados com a higiene, troca de fraldas, apoio no uso de banheiro e durante a própria higienização, de acordo com a necessidade e possibilidade de autonomia do estudante, cuidados com estudantes que utilizam bolsas coletoras e sondas;
Orientação e cuidados com a alimentação para estudantes que não possuem mobilidade física dos membros superiores, apoiando em casos de alimentação por sonda, supervisão e apoio na alimentação dos estudantes que conseguem realizar a atividade com ajuda;

<sup>20</sup> O valor de referência do salário-mínimo em Minas Gerais, no período em que estive em campo, em 2019, era de R\$ 998.

Usos de equipamento para respiração, sondas ou bolsas coletoras que necessitam ser manuseadas no tempo de permanência na escola;
Mediação para uso de recursos de comunicação alternativa e outros recursos de acessibilidade, possibilitando a participação dos alunos durante as aulas;
Colaborar para que o aluno esteja em tempo integral em sua sala de aula, com as mesmas atividades feitas pelos colegas;
Desenvolver autonomia e estimular o aluno na realização de todas as atividades (pessoais e educacionais);
Apoiar o professor com deficiência na organização do trabalho em sala de aula ou no horário de planejamento de aulas;
Auxiliar o professor, a partir de sua orientação em atividades educativas;
Auxiliar e/ou realizar atividades de vida diária sob orientação do professor, alimentação, banho, acompanhar crianças ao banheiro, trocas;
Prestar auxílio aos professores nas atividades educativas dentro e fora das instituições;
Zelar pelo cuidado com as crianças, observando relacionamento respeitoso, atento, disponível a elas a todo tempo;
Participar das atividades realizadas pela turma, sempre acompanhado e orientado pelo professor;
Acompanhar o(s) alunos em sala de aula ou em outros espaços necessários ao desenvolvimento escolar, incluindo acompanhar alunos em ônibus para excursões ou até a escola;
Executar atividades correlatas, conforme necessidade do serviço e orientação superior.

**Fonte:** Belo Horizonte (2018b, s./p.).

Segundo informações do PPP, nesta EMEI os profissionais devem conviver e compartilhar espaço com crianças de zero a cinco anos, tendo afinidade e responsabilidade com a infância, pois no cotidiano o protagonismo de crianças no espaço coletivo demanda cuidados de todos os adultos, sejam professores ou não. Segundo o documento, “Todos estão em lugar de modelos sociais para a observação e imitação da criança que se espelha no comportamento de quem estiver em seu contexto” (EMEI ROSA FLOR, 2017, p. 67). Os tempos e as rotinas estão organizados de forma a proporcionar às crianças a circulação pelos diversos espaços e ambientes da EMEI, através de vivências adequadas a cada faixa etária. O planejamento pedagógico inclui, na rotina diária das turmas, o uso de banheiros, refeitório, ateliê, parquinho, biblioteca, dentre outros espaços.

Cada turma está alocada em uma sala específica, com uma professora de referência, que permanece na sala durante três horas, e uma professora denominada de apoio, que fica com

as crianças durante o período de uma hora por dia<sup>21</sup>, além da auxiliar de apoio ao educando, que permanece por todo o período. Quando a professora de apoio está na turma, a professora referência está cumprindo o horário de Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar (ACPATE), ou seja, neste horário, esse tempo é utilizado para: planejamento; estudo; organização de atividades do *Para Casa* e atividades de sala; organização do portfólio e de alguns materiais; realização de pesquisas, colagem de bilhetes; realização de reunião com os familiares e com direção/coordenação; elaboração de relatórios, dentre outras atividades.

O horário de funcionamento da instituição, no período da tarde, é das 13 às 17h para entrada e saída das crianças. Os familiares ou responsáveis pelas crianças podem levá-las e buscá-las na sala. Há uma tolerância de 15 minutos a partir do horário proposto para a entrada, e, após esse tempo, os responsáveis devem-se dirigir à coordenação para levar a criança até a sala. Toda entrada e saída da escola requer a apresentação de um cartão azul de identificação com foto da criança aos porteiros, que permanecem na entrada da instituição. Os motoristas de transporte escolar também são obrigados a apresentar este cartão, e o horário de saída é flexibilizado, podendo buscar as crianças às 16h45, a fim de evitar a aglomeração e facilitar a mobilidade das crianças, pois muitas vezes elas estão distribuídas em diferentes turmas.

O turno pesquisado, no caso deste estudo, a critério da direção da instituição, foi o turno da tarde, e a turma escolhida foi a de crianças de 4/5 anos. As turmas nesta escola eram nomeadas pelo número da sala, mas no caso desta pesquisa, a fim de manter o sigilo e anonimato dos participantes, irei nomeá-la como “Turma A”, simbolizado pela letra “A” representando a palavra aprendizagem adquirida por mim no período em que estive nesta turma. A seguir, será apresentada a turma em que ocorreu a investigação e a caracterização dos participantes desta pesquisa.

#### **4.1 Aproximações com o campo da pesquisa**

A aproximação com a escola se iniciou no final de fevereiro de 2019 por meio de reuniões com a equipe gestora da EMEI que objetivaram apresentar a proposta da pesquisa e discutir a viabilização da realização deste estudo na instituição. A equipe gestora dessa escola é composta por uma diretora, uma vice-diretora e três coordenadoras, sendo uma do turno integral, responsável pelas atribuições de ordem pedagógica, e uma para cada turno, manhã e tarde. Destacamos que as coordenadoras são responsáveis pelas demandas organizacionais e

---

<sup>21</sup> Esta descrição em relação à divisão quantitativa do horário em que cada professor permanece na sala corresponde à norma adotada no período em que estive em campo, ou seja, 2019, pois, de acordo com o PPP (2017), em 2017, o professor de apoio permanecia na sala 1h30 e o professor referência 3h.

rotineiras da instituição. Também faz parte desta equipe gestora uma pedagoga que veio cedida de outra escola para auxiliar nas demandas das crianças e dos familiares, sendo que esta foi a profissional que me recebeu no primeiro dia em que estive na EMEI. Nesse período, fizemos algumas reuniões com a presença da diretora e da coordenadora do turno integral com o objetivo de discutir a proposta do estudo; o público atendido naquela escola; os cuidados necessários para que pudéssemos evitar problemas éticos durante a realização da pesquisa; todas as etapas que precisariam ser cumpridas; e a melhor maneira de isso acontecer respeitando o contexto educacional pesquisado. Em algumas dessas reuniões tivemos a participação da vice-diretora e da coordenadora do turno da tarde.

Em meados de maio de 2019, após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG, iniciei a aproximação com a turma A e permaneci no trabalho de campo até dezembro do referido ano. A aproximação com os integrantes da turma pesquisada ocorreu de forma gradativa. Após duas conversas com a professora de referência, com a coordenadora pedagógica e com a direção, ficou acordado que eu iniciaria a observação somente nos ambientes coletivos, como refeitório, ateliê, biblioteca e parquinho, pelo fato de a professora ainda não estar à vontade com a minha presença. E, à medida que fosse familiarizando-se com meu papel de pesquisadora, iria participar de outros espaços coletivos da EMEI.

Assim, durante este processo de entrada em campo, ficou combinado que iria agendar com a professora de referência, via mensagem por telefone, o dia em que poderia ir à escola, uma vez na semana, para que pudesse conhecer os espaços coletivos (refeitório, parque, ateliê e biblioteca), as pessoas que circulavam nesses locais, além de observar a rotina da instituição. De forma gradativa fui explicando o meu papel enquanto pesquisadora naquele espaço, esclarecendo as dúvidas, colocando-me à disposição para ajudar no que precisassem e tentando lidar com possíveis desconfortos advindos do processo de observação.

Durante esse período inicial, muitos desafios foram enfrentados, marcados por diversos olhares da equipe escolar e muitas reflexões e sentimentos da minha parte. O próprio tema da pesquisa pode ter despertado nas professoras e auxiliares certo incômodo em me receber por acreditarem que a minha presença seria para avaliar o processo de escolarização das crianças com deficiência e julgar se o trabalho estava sendo efetivo ou não. À medida que pude esclarecer o fenômeno que gostaria de investigar e meu papel enquanto pesquisadora, elas foram demonstrando se sentir mais confortáveis com a minha presença. Dessa forma, permaneci nesse cenário cerca de 11 dias acompanhando a turma nesses espaços coletivos e observando o funcionamento e a organização da instituição, além de ter uma oportunidade de participar de uma atividade externa em que fomos ao SESC Paladium (sala de espetáculo próximo a EMEI)

com a turma A. Esta atividade favoreceu a aproximação de forma natural e espontânea com a turma e demais profissionais da EMEI, incluindo as professoras, auxiliares de apoio ao educando e funcionários da escola.

A coordenação e a direção contribuíram com a viabilização desta pesquisa, acompanhando todo o processo até conseguir ter acesso à turma a ser investigada. Conforme já mencionado, foram vários momentos de diálogo acerca do planejamento sobre os dias e horários de observação e a decisão sobre o formato de como os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido iriam ser enviados para os familiares e/ou responsáveis. Os TCLE foram enviados acompanhados de um bilhete na agenda das crianças, critério este estabelecido pela coordenação pedagógica, explicando brevemente a pesquisa e o significado deste termo. A maioria dos termos retornaram assinados nas agendas, porém ainda faltaram alguns, o que resultou em um esforço por parte da coordenação e da professora de referência que no momento de entrada e saída das crianças conversavam com os familiares solicitando o retorno do documento. Todos os TCLE dessa turma foram assinados pelos responsáveis, que consentiram a participação das crianças da turma A nesta pesquisa.

No processo de envio dos TCLE para os familiares e/ou responsáveis coloquei-me à disposição para conversar e elucidar qualquer dúvida que pudesse surgir a respeito da pesquisa, em qualquer momento ou etapa. Uma mãe, que era responsável por uma das crianças com deficiência na turma, veio conversar comigo na escola a fim de compreender a pesquisa e sanar algumas dúvidas. O diálogo com esta mãe possibilitou apreensões sobre o desenvolvimento deste estudo e aproximações que contribuíram para a viabilização desta pesquisa. Ainda que houvesse o consentimento por parte dos responsáveis, sempre busquei estar atenta ao assentimento por parte das crianças durante a construção de dados, observando as diferentes linguagens verbais e não verbais em relação aos seus desejos de participar ou não de ações e interações comigo em razão da pesquisa.

Após esses 11 dias presente nos ambientes coletivos da EMEI, fui convidada pela professora de referência para entrar na sala da turma A. Assim, no momento em que retornamos do lanche, quando as crianças estavam em roda, me apresentei e expliquei o meu papel enquanto pesquisadora e relatei que estaria com elas alguns dias na semana para conhecer e aprender sobre as atividades que faziam na escola; como e com quem elas brincavam, para que eu pudesse contar depois para minhas professoras e fazer um trabalho para a minha escola que se chamava universidade, sendo esta uma escola de adultos. Notei que algumas crianças pareciam achar engraçado eu também frequentar uma escola, mesmo já sendo “gente grande”, como algumas crianças mencionaram. Assim, perguntei para todas as crianças se eu poderia

ficar ali observando e tirando algumas fotos do que elas faziam para que eu pudesse realizar o meu trabalho. Elas responderam positivamente. Tive dificuldade de compreender a resposta de uma das crianças com deficiência, a Sabrina, pelo fato de ela não utilizar da comunicação verbal para se comunicar.

E assim, o processo de imersão na turma foi ocorrendo de forma processual. Fui construindo os dados e registrando, por meio de notas de campo expandidas em um diário de campo, além de registros fotográficos. Permaneci 55 dias em campo, cumprindo um total de 154 horas e 51 minutos de observação e 11 horas e 30 minutos de entrevista com as professoras desta turma, a coordenadora pedagógica e duas auxiliares de apoio ao educando, no período de maio a dezembro de 2019, frequentando semanalmente a instituição em dias alternados. No processo de observação, utilizava uma planilha para registrar os principais eventos ocorridos naquele dia e, ao chegar em casa, realizava a transcrição para o computador e expandia as notas observadas. Com isso, foi produzido um documento de 538 páginas que incluiu as notas de campo expandidas, as transcrições das entrevistas e algumas imagens fotográficas que foram selecionadas porque descreviam os eventos observados.

A seguir iremos apresentar o *lócus* de investigação desta pesquisa, a Turma A, por meio de imagens que representam a sua estrutura física e organizacional, além da caracterização dos participantes que a compõem. As Figuras 14 e 15 mostram a sala da turma A.

**Figura 14** – Sala da Turma A



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

**Figura 15** – Sala da Turma A

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Essa turma A era composta por 20 crianças, sendo 11 meninos e 9 meninas, conforme descrito na Quadro 6.

**Quadro 6** – Dados de caracterização das crianças da Turma A

Nome das crianças <sup>22</sup>	Data de nascimento
Ari	01/12/2014
Bento	17/04/2014
Bernardo	08/08/2014
Carlos	20/02/2015
Carlos Henrique	27/02/2015
Carolina	14/11/2014
Eduarda	25/04/2014
Fábio	08/01/2015
José Eduardo	23/03/2015
Juliana	18/10/2014
Leôncio	23/03/2015
Lara	19/04/2014
Larissa	10/01/2015
Mariana	27/09/2014
Paulo	04/03/2015
Sabrina	11/09/2014
Tatiana	27/05/2014
Valentim	19/12/2014
Ygor	24/05/2014
Yara	14/04/2014

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

No Quadro 6 verificamos que, de acordo com o ano em que estive em campo, 2019, havia treze crianças que iriam completar cinco anos e sete crianças que permaneceriam com quatro anos. Dentre as crianças da turma, tínhamos três com o diagnóstico de deficiência. O Quadro 7, adiante, apresenta algumas informações que foram retiradas das pastas de documentos institucionais referentes a estas crianças, a fim de compreender as suas singularidades.

<sup>22</sup> Todos os nomes das crianças são fictícios a fim de manter o sigilo e anonimato.

**Quadro 7** – Dados de caracterização das crianças com deficiência matriculadas nesta turma

Nome	Data de nascimento	Ano de entrada na EMEI	Diagnóstico	Informações documentais institucionais
<b>Lara</b>	19/04/2014	2018	Deficiência física	Ausência de relato de acompanhamento com equipe especializada.
<b>Tatiana</b>	27/05/2014	2016	TEA	Restrição alimentar por banana. Faz natação e acompanhamento com fonoaudióloga e terapeuta ocupacional.
<b>Sabrina</b>	11/09/2014	2018	Paralisia cerebral <sup>23</sup>	Faz acompanhamento no AEE e com uma equipe multidisciplinar particular composta por fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, fonoaudióloga e estimulação visual.

**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

Ao longo desta tese ao adotar a nomenclatura *crianças com deficiência* gostaríamos de reafirmar o reconhecimento de que todas essas crianças são sujeitos de direitos, atores sociais, considerando seus nomes, suas histórias, suas culturas, passando a ser identificadas como Maria, Joana, José, e não à pessoa com autismo, à criança com deficiência, à criança de inclusão ou àquela que tem alguma deficiência, respeitando, assim, a sua identidade e reconhecendo a diversidade existente nesta turma. Além disso, escolhemos utilizar algumas fotografias para revelar elementos que a própria escrita não possibilita a compreensão dos fenômenos observados.

Nessa turma conforme já mencionado, trabalhavam três adultas, sendo uma professora de referência, uma professora de apoio<sup>24</sup> e uma auxiliar de apoio ao educando. O Quadro 7 descreve os dados de caracterização das profissionais adultas<sup>25</sup> participantes deste estudo, dentre elas as professoras, auxiliares e coordenadora, sendo estes produzidos durante as entrevistas realizadas.

<sup>23</sup> A Sabrina tem uma alteração neurológica chamada polimicrogiria, que é uma doença da classe das malformações do desenvolvimento cortical caracterizada por um número excessivo de micro convulsões na superfície cortical.

<sup>24</sup> A nomenclatura *professora de apoio*, que será descrita nesta tese, mostra a organização adotada pela Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, em que há duas professoras por turma (referência e apoio). No caso da turma pesquisada, a professora apoio permanecia uma hora por dia com as crianças, ou seja, no momento em que a professora referência realizava as Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar (ACPATEs).

<sup>25</sup> Na escrita da tese, utilizamos o termo no feminino, porque todas as participantes adultas são mulheres e os nomes adotados também são fictícios com o objetivo de manter o sigilo e anonimato das participantes.

**Quadro 8** – Dados de caracterização das adultas participantes desta pesquisa

<b>Nome</b>	<b>Cargo</b>	<b>Idade</b>	<b>Escolaridade</b>	<b>Tempo de trabalho na PBH</b>	<b>Tempo de trabalho na EMEI</b>
<b>Helena</b>	Professora de referência	46 anos	Licenciatura em Pedagogia. Pós-graduada em Artes plásticas	11 anos	6 anos
<b>Alice</b>	Professora de Apoio	55 anos	Licenciatura em Pedagogia. Pós-graduada em Diversidade, Educação e Relações Étnico-raciais e de Gênero	14 anos	7 anos
<b>Roberta</b>	Auxiliar de apoio ao educando da turma <sup>26</sup>	29 anos	Ensino Médio Completo	3 anos	2 anos
<b>Lorena</b>	Auxiliar de apoio ao educando da escola	45 anos	Ensino Superior em Gestão Pública	8 anos	7 anos
<b>Gabriela</b>	Coordenadora Pedagógica	36 anos	Graduada em Pedagogia. Especialização em Docência e Gestão do Ensino Superior. Mestrado em Educação	10 anos	9 anos

**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

Os dados construídos por meio das entrevistas mostram que todas têm filhos, com exceção da professora de apoio e, de acordo com os dados do Quadro 8, todas as participantes têm graduação e trabalham na EMEI há mais de cinco anos, com exceção da auxiliar de apoio ao educando da turma. No que se refere à formação, a coordenadora pedagógica, além da especialização, fez mestrado na área da Educação. Porém, nenhuma das participantes relata ter concluído cursos de pós-graduação voltados para a Educação Inclusiva. O Quadro 9 apresenta a experiência profissional das participantes no contexto da Educação Infantil focalizando o trabalho com as crianças com deficiência.

<sup>26</sup> A nomenclatura *auxiliar de apoio ao educando da turma* será utilizada para descrever a profissional que permanecia na turma A no dia a dia, representada pela Roberta. Enquanto que, ao utilizarmos a expressão *auxiliar de apoio ao educando da escola*, representada pela Lorena, estamos descrevendo a profissional que iria para Turma A quando a auxiliar da turma, no caso a Roberta, estivesse ausente.

**Quadro 9** – Dados referentes à experiência profissional das participantes

Nome	Cargo	Experiência Profissional
<b>Helena</b>	Professora de referência	Iniciou na docência no Ensino Fundamental e, após 7 anos, foi para a Educação Infantil. Há seis anos trabalha nesta EMEI como professora referência e professora apoio em todas as faixas etárias. Relata ter preferência pelas crianças da pré-escola. Em relação à sua experiência junto a crianças com deficiência, afirma não ter tido nenhuma formação específica e pontua: <i>“eu acho que foi minha primeira experiência, como professora, mesmo, em regência, com uma criança com deficiência. Porque é diferente. Sendo apoio, você passa um tempo menor. Eu já tive várias crianças. Mas é diferente você passar três horas com aquela criança. Em todos os anos aqui na EMEI, tive crianças com alguma síndrome ou deficiência, dentro de sala.”</i>
<b>Alice</b>	Professora de Apoio	Sempre atuou na Educação Infantil. Nesta EMEI trabalhou com todas as faixas etárias, porém na maior parte do seu tempo sempre foi professora de apoio. Relata não ter tido formação específica na área da inclusão e afirma que <i>“na época, quando eu entrei, não tinha crianças com deficiência, na rede. Veio a ter mais tarde. O que eles falavam é o seguinte: que, quando uma pessoa fala assim ‘Eu não estou preparado para lidar com crianças com deficiência, eles falavam ‘Ninguém está preparado’. É um argumento um pouco estranho, porque algum preparo a pessoa tem que ter. Algum subsídio ele tem que ter. Eu acho que a rede é muito falha, ainda.”</i>
<b>Roberta</b>	Auxiliar de apoio ao educando da turma	Aos 19 anos, conseguiu um emprego como monitora infantil em um projeto de uma Igreja Católica do bairro em que morava. <i>“Eu ficava em uma sala com 20 crianças (3 a 8 anos de idade) fazendo atividades de recreação de manhã e à tarde (colorir, colagem). De manhã, tinha uma criança que tinha uma necessidade especial na perninha dela, tinha essa dificuldade. À tarde, tinha uma criança autista. Foi meu primeiro contato com criança especial. Eu fiquei lá pouco tempo (6 meses), porque era muito puxado e eu não estava preparada também. Porque eu imaginei um auxiliar, e lá era assim: eu ficava na sala, tinha que dar almoço, dar atividades. Não tinha formação nenhuma, não sabia nada daquelas coisas”.</i> Também atuou como voluntária aos sábados no Programa Escola Aberta, com atividades como dança do ventre, fazendo penteados, dentre outras, com um público de 0 a 60 anos. Em relação à formação voltada para as crianças com deficiência, afirma que participou de alguns encontros aos sábados quando chegou na EMEI. Ela afirma que <i>“falavam um pouco das crianças autistas, de outros mais assim. Não tinha nada prático, mas explicava um pouco. Levavam os profissionais de saúde nesta formação. Levavam psicólogos, os terapeutas ocupacionais, para conversarem com a gente. Tinha muita dica. Muita coisa ajudava”.</i>
<b>Lorena</b>	Auxiliar de apoio ao educando da escola	Relata que trabalhou em vários lugares. Trabalhou com comércio, foi cuidadora, babá, auxiliar de enfermagem por 10 anos. Afirma que só participou de uma formação específica para trabalhar com crianças com deficiência quando entrou na EMEI, no momento que a Regional começou a oferecer estas formações. No entanto, avalia que não eram muito efetivas. Em sua opinião estas formações <i>“não são válidas. Todo mundo sabe trocar uma criança, dar uma alimentação, pôr para dormir, carregar, essas coisas assim, que eles precisam. Agora, como você lidar com uma criança autista, que não fala, que não te mostra gesto nenhum. Você tem que saber o que aquela criança quer. Você tem que saber quando ela quer fazer xixi. A gente precisava de outras coisas, por exemplo: tipo a Sabrina, que é cadeirante, como tratar a Sabrina? Já teve outra criança aqui que usava sonda. Eu sabia, porque eu trabalhei em hospital. Nós precisamos de prática.”</i> No dia a dia dessa turma A, substituía a Roberta pelo fato de já ter experiência com cadeirante desde que entrou na EMEI: <i>“Já fiquei com uns quatro cadeirantes.”</i> Na família tem contato com a irmã que tem o diagnóstico de autismo e afirma que <i>“um dos motivos que me trouxe para trabalhar aqui é</i>

<i>para aprender a entender minha irmã, que eu não consigo entender ela. As reações que ela tem com minha mãe. Ela é agressiva com minha mãe.”</i>	
<b>Gabriela</b>	<p>Coordenadora Pedagógica</p> <p>A intenção, inicialmente, era trabalhar com ensino superior, era fazer formação de professores, por isso que acabou optando por fazer Mestrado. Trabalhou como coordenadora na rede estadual e um tempo também na rede particular, no Ensino Fundamental. Quando estava no Mestrado, passou no concurso e ingressou na Prefeitura de Belo Horizonte. <i>“Eu fiz um Mestrado sobre educação de tempo integral, na rede estadual, que eu já trabalhava. E entrei para a Educação Infantil de Belo Horizonte e me apaixonei. Nunca mais saí. Inicialmente, eu fui professora, o concurso era de professor da Educação Infantil. No primeiro ano, aqui da EMEI, eles me convidaram para a Coordenação. Eu fui. Depois disso, eu praticamente não saí. Quando eu tirei licença-maternidade, eu optei por ficar um ano fora da Coordenação, trabalhar meio horário. No outro ano, seguinte, eu voltei. Então, essa é minha trajetória. Durante esse período, eu fiz duas pós-graduações à distância. Na verdade, estou concluindo agora. Uma sobre alfabetização e letramento, e a outra sobre educação inclusiva, que eu acho que tem muita coisa relacionada a essa prática. Foram dois temas que me chamaram a atenção, para estudar um pouco mais. ”</i> Sobre a experiência e o contato com crianças com deficiência, ela relata: <i>“Eu tinha uma criança, aqui, com paralisia cerebral. Ele tinha uma parte do corpo paralisada. O que eu falo é que foi uma experiência muito bacana, porque eu nunca tinha trabalhado com inclusão, com crianças menores. Com crianças bem pequenas. Eu falo que essa criança, que tinha a paralisia de um lado do corpo, ela acabou ficando na EMEI até os cinco anos. A gente, depois, teve um irmão, e aí o irmão veio para cá. Então, foi uma família com quem a gente construiu uma relação muito boa. Aí, eu não esqueço o dia em que... ele não passava da posição de deitado para sentado, enfim. Um dia, na hora do sono, ele... a gente colocou as crianças todas deitadas, inclusive ele. De repente, a gente olhou e ele estava sentado. Aí, eu virei para a outra professora da sala e falei com ela assim: ‘Mara, você sentou o Mateus?’ Ela foi e falou assim: ‘Não.’ Aí eu falei assim: ‘Deita ele de novo.’ Aí, a gente deitou e ele foi virando de um lado do corpo e consegui sentar. Aquilo, para a gente, foi assim, algo espetacular, sabe? Essa foi uma novidade. Depois, essa criança veio a andar. Com um pouco de dificuldade, mas ela venceu a barreira. Então, a gente acompanhou esse desenvolvimento dele e foi muito gratificante. Para mim, é uma história que marcou, principalmente, o meu início de trajetória na educação infantil.”</i></p>

**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

Os dados do Quadro 9 mostram aspectos da visão das participantes em relação à experiência profissional com crianças com deficiência. Para a professora de referência, há diferença entre ser professora de referência e de apoio de uma criança com deficiência, devido à quantidade de tempo em que se permanece com esta criança na turma. A professora de apoio, Alice, comenta sobre quando, na sua trajetória profissional, chegaram as primeiras crianças público-alvo da Educação Especial na rede municipal de Belo Horizonte. Alice pontua a ausência de formação específica para o trabalho junto as crianças com deficiência. Para ela, esta é uma falha da rede municipal de Educação, pois considera necessário que as profissionais tenham subsídios para realizar o trabalho com este público, não aceitando o argumento de que “ninguém estaria preparado”.

As auxiliares de apoio ao educando pontuam que já tiveram contato com crianças com deficiência e afirmam a necessidade de os cursos de formação trazerem aspectos práticos que auxiliem na inclusão das crianças com deficiência. E por fim, a coordenadora relata um fato que vivenciou em sua trajetória na Educação Infantil, com uma criança com paralisia cerebral quando trabalhava como professora no início de sua trajetória profissional. Os dados demonstram a necessidade de concepção e implementação de processos de formação inicial e continuada para os profissionais que trabalham com crianças com deficiência em turmas de EI e que estas precisam ter um caráter mais prático a fim de auxiliá-los nas demandas cotidianas vivenciadas junto a este público neste contexto educacional.

Os outros dados construídos a partir das entrevistas serão analisados nos próximos capítulos com o objetivo de elucidar o ponto de vista de cada uma das participantes frente às relações existentes no cotidiano desta EMEI diante da inclusão das crianças com deficiência na turma pesquisada. No próximo tópico, será descrita a rotina da turma A e os elementos que compõem seu cotidiano.

#### **4.2 Descrições da rotina da turma A**

A rotina desempenha um papel fundamental na construção da subjetividade de todas as pessoas que estão submetidas a ela. Geralmente a rotina é organizada e decidida pelos adultos, mas as crianças também as estabelecem. Para Barbosa (2006, p. 60), as rotinas pedagógicas da Educação Infantil “agem sobre a mente, as emoções e o corpo das crianças e dos adultos”. Diante dessa concepção, procuramos apreender a rotina desta turma de forma a verificar as suas implicações nas relações de cuidado e educação existentes neste cotidiano.

O quadro 10 descreve a rotina da turma A para as crianças de 4/5 anos do turno da tarde, período em que ocorreu esta investigação.

**Quadro 10** – Rotina da turma A

Horário	Atividades da Rotina
13h às 13h15min	Acolhida pela professora; organização dos pertences; atividade livre e fechamento dos portões
13h15min às 13h40min	Continuidade da atividade livre ou realização de uma atividade dirigida: apresentação da rotina do dia; roda de conversa. Uso do banheiro e higiene das mãos
13h40min às 14h	Lanche
14h às 15h15 min (*)	Realização de uma atividade planejada: apresentação da rotina do dia pela professora com a participação das crianças; roda de conversa ou atividade pedagógica (**)
15h15 min às 16h	Parquinho; higiene das mãos; uso do banheiro; e uso do bebedouro
16h às 16h15 min	Jantar
16h15 min às 16h 50min	Higiene bucal; organização dos pertences; e atividade planejada ou livre
16h50min às 17h	Saída
17h	Troca de sala para aguardar a chegada dos responsáveis

(\*) 14h15-14h45 – Ateliê (segunda-feira) e Biblioteca (quarta-feira)

(\*\*) As atividades pedagógicas se baseiam nas linguagens que são introduzidas com maior ênfase, sendo uma por dia da semana: Corporal, Matemática, Oral e Escrita, Plástica Visual, Musical e Digital.

**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

As atividades da rotina desta turma são organizadas pela professora de referência de acordo com seu planejamento pedagógico, e é levado em consideração o horário em que a professora de apoio estará na turma. A Figura 16 mostra a rotina sendo apresentada pela professora de referência para as crianças, por meio da colocação das placas no quadro. Estas imagens variam conforme o dia da semana, pelo fato de existir atividades que ocorrem somente uma vez na semana, como é o caso do ateliê e da biblioteca.

**Figura 16** – Apresentação das atividades da rotina

**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

Na rotina desta turma, observamos que as crianças ao chegarem na escola acompanhadas pelos responsáveis são acolhidas pela professora. Em seguida, colocam a bolsa no fundo da sala, retiram a agenda e colocam em cima da mesa da professora e, por fim, retiram o *kit* de higiene bucal e o copo para tomar água e deixam em cima da pia no fundo da sala, pois durante o dia cada um destes objetos será utilizado no momento adequado de acordo com as atividades da rotina. Ao final do dia, todos estes pertences devem ser guardados novamente na mochila, que deve ser posicionada na frente da sala para a espera do momento de saída. Quando as crianças esquecem de cumprir esta rotina, são lembradas pelas professoras. Em seguida, sentam-se em qualquer lugar da mesa que estiver vago para começarem a brincar. Geralmente neste primeiro momento, até o horário do fechamento do portão, que ocorre às 13h15, a professora disponibiliza brinquedos e/ou diversos materiais para que as crianças possam interagir por meio de uma atividade livre.

A Sabrina em particular utiliza cadeira de rodas para se locomover, portanto ela necessita do apoio de um adulto para conduzir a sua cadeira ou para carregá-la no colo até a sala. A família fez a opção de deixar a cadeira de rodas na escola, já que tinha outra em casa. Dessa forma, ela chega acompanhada por duas funcionárias contratadas pela família, sendo que uma carrega a Sabrina no colo e outra carrega os pertences, como a mochila e a pasta do *Para Casa* que é um pouco maior, como se fosse do tamanho A3, pelo fato de as atividades serem adaptadas, levando em consideração suas necessidades visuais e motoras<sup>27</sup>. Assim, ao chegar na sala, Sabrina é recebida pela professora e com a ajuda da auxiliar de apoio ao educando (Roberta) é posicionada na cadeira de rodas que já se encontra na sala à sua espera, conforme a Figura 17. A Roberta organiza os pertences (babador, copo adaptado, fralda etc.), que ficam pendurados na cadeira de rodas para uso ao longo do dia nas atividades de higiene e alimentação, conforme demonstrado na Figura 18. O restante dos pertences é colocado na mochila no fundo da sala juntamente com os demais colegas da turma.

---

<sup>27</sup> A Sabrina apresenta pouca movimentação de membros superiores e faz uso de óculos por apresentar dificuldades visuais.

**Figura 17** – Posicionamento da Sabrina na cadeira de rodas



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

**Figura 18** – Organização dos pertences da Sabrina



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

Seguem adiante algumas imagens que revelam este primeiro momento da rotina após a chegada das crianças na turma A. A Figura 19 mostra as mochilas posicionadas no fundo da sala após a chegada das crianças. E a Figura 20 mostra uma das crianças participantes, a Tatiana, após ter retirado da mochila a agenda, levando-a para a mesa da professora. Toda segunda-feira, além da agenda, as crianças também devem entregar a pasta rosa que contém a atividade do *Para Casa* e o livro de história que levam toda quinta-feira para casa e devolvem neste dia.

**Figura 19** – Organização dos pertences na rotina diária (A)



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

**Figura 20** – Organização dos pertences na rotina diária (B)



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

A Figura 21 apresenta o espaço da sala destinado para a organização dos pertences para a higiene bucal e os utensílios utilizados para as crianças beberem água. Conforme mencionado, esses objetos são retirados da mochila no momento de chegada na escola e guardados novamente antes de irem embora para casa.

**Figura 21** – Espaço para deixar o *kit* de higiene bucal e os copos/garrafas



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

Após esse momento inicial de organização dos pertences, inicia-se a primeira atividade da rotina, denominada “Atividade livre”. Geralmente, esta atividade se encerra com o fechamento dos portões, às 13h15, ou se mantém até aproximadamente 13h35, próximo ao horário de higiene das mãos e uso do banheiro. Às vezes, a professora organiza outra atividade neste horário, por exemplo, uma roda de conversa a depender do seu planejamento nesse dia. A Figura 22 revela o momento da rotina em que as crianças estão em uma atividade livre, de forma a possibilitar a chegada de todos da turma e a organização dos seus pertences. Os materiais que são disponibilizados para as crianças para esta atividade usualmente são jogos de encaixe, livros de história infantil, blocos lógicos, tecidos e materiais recicláveis com o objetivo de proporcionar as brincadeiras e interação entre pares, foco principal da Educação Infantil. Neste momento, enquanto as crianças estão brincando, a professora na maioria das vezes está verificando as agendas para ver se há recado de algum familiar e/ou colando o(s) bilhete(s) de comunicação com a família, caso haja nesse dia.

Nesta imagem podemos observar que a Sabrina foi direcionada com sua cadeira de rodas próxima à mesa que continha alguns colegas da turma e foram disponibilizados os brinquedos de encaixe para que ela pudesse brincar em sua mesa adaptada. No entanto, estar nesta posição que a deixa em uma altura acima do nível da mesa onde os colegas estão brincando e com os brinquedos separados dos outros colegas da turma pode dificultar a interação entre pares, se não houver outras ações e organização do ambiente (como o uso de outros mobiliários adaptados, ou com mudanças de posicionamento dela ou dos demais colegas) que permitam a ocorrência dessa interação neste momento da rotina junto a seus pares, promovendo o que é a função da EI, ou seja, apoiar o desenvolvimento e aprendizagens por meio das interações e brincadeiras.

**Figura 22** – Momento da atividade livre após a entrada das crianças



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Em contrapartida, a Figura 23, a seguir, apresenta uma cena observada em uma sexta-feira, denominada “dia do brinquedo”, em que duas crianças da turma se aproximam da Sabrina com o objetivo de ver o brinquedo que ela tinha trazido de casa. No “dia do brinquedo”, as crianças podem brincar com os brinquedos que levaram de casa, e, caso os tenham esquecido, a professora disponibiliza uma caixa com diversos brinquedos, como carrinhos, bonecas, jogos de encaixe para que cada criança que não levar um brinquedo possa escolher e possa brincar com seus colegas.

**Figura 23** – Dia do brinquedo (A)



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Nesse dia da semana, as crianças permanecem brincando neste momento inicial da rotina, podendo prolongar a brincadeira após o lanche e/ou após o jantar, a depender do planejamento da professora. A Figura 23 mostra que essa proposta de ter um dia em que as crianças possam escolher e trazer um brinquedo para a escola pode proporcionar momentos de interação entre os pares, desencadeados pela existência de um brinquedo diferente presente naquele cotidiano escolar. Essa cena também nos permite refletir que o brinquedo pode ser um recurso potente e facilitador para a interação entre pares mesmo a Sabrina estando posicionada em uma cadeira de rodas distante de alguns colegas da turma que talvez optam por brincar no chão, conforme demonstrado na Figura 24.

**Figura 24** – Dia do brinquedo (B)



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

As Figuras 23 e 24 demonstram a necessidade de as professoras e auxiliares de apoio ao educando da turma estarem atentas na busca de estratégias e ações que favoreçam esse processo relacional entre pares nos momentos de brincadeira livre, principalmente quando temos crianças com algum impedimento de mobilidade matriculadas na turma. A partir da análise dos dados, a Sabrina irá aparecer em diferentes situações sem possibilidade de interação e participação devido à presença de algumas barreiras existentes. Assim, optamos por analisar algumas destas cenas mesmo que discutam essa questão da barreira relacionada ao posicionamento enfatizando outros elementos relacionados ao processo de escolarização de crianças que necessitam da cadeira de rodas, como um recurso para se locomover de acordo com cada situação.

Nesses momentos de brincadeiras durante a rotina da turma era muito comum ocorrer conflitos entre os pares por disputa de algum brinquedo. A Figura 25 revela uma cena em que

a professora de referência colocou a Lara em seu colo com o objetivo de acolhê-la nessa situação em que ela se queixou dos colegas durante a atividade. Após a escuta a fim de compreender o ocorrido, a professora propõe uma conversa com o Paulo, o Fábio e a Lara na tentativa de resolver esse conflito por meio do diálogo, mostrando para as crianças que essa é uma forma positiva de resolver os problemas sem precisar bater e empurrar o colega.

**Figura 25** – Momento de diálogo e resolução de problemas junto as crianças



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

Após este momento inicial da atividade livre, por volta das 13h35 as crianças organizam a sala, guardam os brinquedos e materiais e se locomovem para o banheiro, para fazer o uso, caso necessário, e para higienizar as mãos para descerem para o lanche, conforme as imagens a seguir. A Figura 26 mostra a Lara recolhendo os brinquedos da mesa para guardar na caixa. Nesta cena é interessante observar como ela participa deste momento da rotina, buscando a estratégia de reunir todas as peças de encaixe com o apoio do tronco a fim de conseguir colocá-las em sua blusa para que, em seguida, consiga despejar na caixa para guardá-las. Durante o momento de observação, foi possível verificar que muitas vezes, pela ausência de um membro superior, ela utiliza outras partes do corpo, como o queixo, ou o tronco, enquanto um apoio para realizar e participar de forma independente de determinadas atividades propostas na rotina da turma. A Figura 27 mostra a Tatiana participando junto com seus colegas na organização da sala. A Sabrina, em decorrência dos impedimentos motores, não participa deste momento da rotina.

**Figura 26** – Organização da sala pelas crianças (A)



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

**Figura 27** – Organização da sala pelas crianças (B)



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

A Figura 28 apresenta o momento de higiene antes do lanche. No caso específico da Sabrina, este momento é feito posteriormente ao lanche, no banheiro localizado no térreo, devido à existência do trocador para que a auxiliar de apoio ao educando consiga trocar suas fraldas.

**Figura 28** – Uso do banheiro e higiene das mãos



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

Assim, após o uso do banheiro e a higiene das mãos, as crianças descem para o refeitório que se localiza no térreo da instituição, conforme demonstrado na Figura 29.

**Figura 29** – Momento de descida para o refeitório (A)



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

**Figura 30** – Momento de descida para o refeitório (B)



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

O momento de descida para o lanche é sempre acompanhado pela professora que orienta as crianças a se juntarem na maioria das vezes em duplas ou em grupo, dando as mãos para descender as escadas. Eventualmente, descem sozinhas sem dar as mãos. Esse momento é interessante, pois é possível observar as preferências e escolhas que cada criança faz em relação ao seu colega para descender juntos. A Sabrina em particular, que utiliza cadeira de rodas para se locomover, utiliza o elevador e é acompanhada pela auxiliar de apoio, conforme demonstrado na Figura 30. Eventualmente, quando o elevador está em manutenção, é necessária a ajuda de

outra auxiliar de apoio para carregar a Sabrina no colo e descer as escadas, enquanto a outra profissional desce com a cadeira de rodas, conforme demonstrado na Figura 31.

**Figura 31** – Descida para o lanche no colo da auxiliar de apoio ao educando (A)



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

**Figura 32** – Descida para o lanche no colo da auxiliar de apoio ao educando (B)



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

Na Figura 32, observamos a troca de olhares e o sorriso entre a auxiliar de apoio da escola (Lorena) e Sabrina, demonstrando a importância de valorizar a comunicação não verbal, bem como o processo de interação que ocorre nestes casos em que há uma predominância desse tipo de comunicação. Reafirma, assim, a importância do reconhecimento

de alteridade nos contextos educativos. Alteridade é uma demanda contemporânea que envolve uma relação de reciprocidade e abertura às diferenças (ao *outro*, visto que todos somos diferentes) nas relações intersubjetivas. O encontro com o *outro*, na instituição de ensino, é uma relação político-social, não somente pelo fato de ser uma relação entre sujeitos diferentes, mas pela exigência de interagir para aprender, compartilhar conhecimentos e de responsabilizar-se pelo *outro*. Esse conceito consiste em reconhecer e respeitar as pluralidades humanas, ensinando a pensar e deixando-se aprender para se edificar com o *outro* (HABOWSKI; CONTE; PUGENS, 2018, p. 183).

A Figura 33 mostra a auxiliar de apoio da turma posicionando a Sabrina na cadeira de rodas para se deslocarem até o refeitório. A Sabrina precisa estar posicionada nessa cadeira para conseguir alimentar-se no momento do lanche e jantar.

**Figura 33** – Posicionamento da criança na cadeira de rodas para o momento do lanche



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

Essa situação em que o elevador se encontra em manutenção mostra como as barreiras arquitetônicas interferem na rotina de crianças que têm mobilidade reduzida e reafirma a importância da acessibilidade nas instituições educacionais.

De acordo com a rotina desta turma, o lanche inicia-se por volta das 13h40 e termina às 14h. A professora sempre comunica às crianças o cardápio do dia e pergunta quais alimentos desejam, respeitando a vontade da criança de se alimentar ou não. A necessidade e a particularidade de cada criança também são respeitadas nesse momento de alimentação. No caso da Sabrina, que se alimenta de comida pastosa, amassada ou líquida, as profissionais da cozinha já deixam preparado o prato dela e a auxiliar de apoio ao educando fica responsável

por utilizar os utensílios adaptados (copos, talheres) caso seja necessário, além de lhe oferecer o alimento, já que ela precisa desse apoio. Geralmente é oferecido mingau, um suco de frutas ou uma fruta amassada, dentre outras possibilidades. No caso da Tatiana, que tem algumas restrições alimentares devido a um quadro alérgico, também é oferecida pela professora e/ou auxiliar de apoio ao educando uma alimentação diferenciada, a depender do cardápio do dia. A Figura 34 revela a Tatiana se alimentando no momento do lanche de uma bolacha água e sal em decorrência da sua restrição alimentar, enquanto o colega estava tomando a vitamina que continha banana. A Lara, por sua vez, não possui nenhuma restrição alimentar.

A Figura 35 mostra uma das professoras perguntando às crianças o desejo de se alimentarem de acordo com o cardápio do dia. Nesta imagem, observamos a participação da Lara quando levanta a mão como forma de expressar a sua resposta positiva pelo alimento ofertado naquele dia. Nesta cena, também observamos que, embora a Sabrina precise da cadeira de rodas para se locomover até o refeitório e para se alimentar devido à adequação postural oferecida, ela permanece em uma altura que não favorece a interação com os pares e a visualização da atividade de alimentação dos colegas da turma.

**Figura 34** – Momento do lanche (A)



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

**Figura 35** – Momento do lanche (B)



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

As Figuras 36 e 37 mostram duas cenas que representam o momento do lanche da Sabrina em que a auxiliar de apoio solicita a alimentação diferenciada para as cantineiras da escola (Figura 36) e oferece o alimento para a Sabrina utilizando copo adaptado (Figura 37).

**Figura 36** – Momento do lanche da Sabrina (A)



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

**Figura 37** – Momento do lanche da Sabrina (B)



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

A Figura 37 demonstra a importância da existência e do conhecimento por parte das auxiliares sobre o uso dos recursos de tecnologia assistiva (copo adaptado) para auxiliar as atividades de vida diária – por exemplo, a alimentação de crianças com deficiência. Além disso, nesta cena observamos a interação não verbal, estabelecida por meio do olhar e semblantes marcados pela suavidade por parte da auxiliar e interesse e desejo por parte de Sabrina em receber o alimento oferecido por esta profissional. Essa imagem destaca, por um lado, o fato de a cadeira de rodas estar posicionada lateralizada e em um nível de altura acima da mesa do

refeitório talvez não possibilite que a Sabrina tenha oportunidade de interação com os colegas da turma em razão deste posicionamento. Por outro, mostra as potencialidades desse momento da rotina, em que há uma interação com a auxiliar de apoio, que, por meio do olhar e dos aspectos da corporeidade, faz com que haja uma comunicação não verbal efetiva capaz de compreender o desejo e a necessidade individual da Sabrina nesta atividade de alimentação.

Muitas imagens da Sabrina irão trazer essa questão da comunicação não verbal e a importância de valorizar este tipo de expressão a fim de compreender as demandas e interagir com as crianças que utilizam essa forma para se comunicar. O estudo de Scorsolini-Comin e Amorim (2010, p. 268) enfatiza o papel do corpo enquanto “agente e possuidor-produtor de significações e não como um mero receptáculo de influências”, levando em consideração o contexto e o outro envolvido nos processos interacionais. Além disso, pontuam que os olhares dos outros orientam as práticas e concepções que são construídas por meio das relações estabelecidas entre essas crianças e os outros, em função e a partir de seus corpos, produzindo assim, significações, posições e identidades sociais de forma dinâmica no processo de inclusão educacional.

Após o término do horário do lanche, por volta das 14h, todas as crianças retornam para a sala acompanhadas pela professora da turma. A Figura 38 mostra esse retorno do refeitório para a sala de aula. No entanto, algumas crianças demoram mais tempo para finalizar o lanche e permanecem no refeitório com a auxiliar de apoio até terminar a alimentação, e, após feito isso, a criança é acompanhada por esta profissional até a sala, conforme demonstrado na Figura 39.

**Figura 38** – Retorno para a sala após o lanche (A)



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

**Figura 39** – Retorno para a sala após o lanche (B)



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

A Figura 39 mostra a auxiliar de apoio saindo do refeitório e conduzindo a cadeira de rodas da Sabrina, juntamente com a Tatiana, que demorou mais tempo para finalizar o seu lanche. Nota-se que este momento da rotina é marcado por tempos e espaços diferenciados, a depender da particularidade de cada criança. Vale enfatizar que a frequência de eventos como este, faz com que as crianças deixem de participar plenamente da atividade posterior ao lanche, como demonstrado na Figura 40, principalmente no caso da Sabrina que realiza todo o processo de higiene (troca de fraldas) após o momento do lanche. Dessa forma, quando a Sabrina chega na sala, após o lanche, a atividade já se iniciou, demarcando a questão do tempo diferenciado para as crianças com deficiência que necessitam de apoios para alimentação e higiene.

**Figura 40** – Retorno para a sala após o momento de higiene



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

As Figuras 41 e 42 mostram os momentos de higiene da Sabrina realizados pela auxiliar de apoio ao educando após o lanche.

**Figura 41** – Momento de higiene após o lanche (A)



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

**Figura 42** – Momento de higiene após o lanche (B)



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

A profissional geralmente troca a fralda, a roupa se houver necessidade e oferece água para a Sabrina, especialmente se o lanche não foi um suco de frutas. As atividades de higiene são realizadas pela auxiliar de apoio ao educando da turma (Roberta) no banheiro térreo, pois é o único em que há um trocador. A professora não participa deste momento junto com a auxiliar pelo fato de estar na sala desenvolvendo outra atividade com as crianças. As imagens acima revelam um dos tensionamentos do campo da Educação Infantil quando se discute o significado de cuidar e educar crianças nesse contexto coletivo através de atividades que são realizadas somente pelo auxiliar de apoio que não teve uma formação voltada para a docência na Educação Infantil, sem a presença da professora da turma. Além disso, as imagens elucidam novamente a importância do olhar e de se atentar para a comunicação não verbal estabelecida entre essa profissional e a criança no momento da troca de fraldas.

A seguir, apresentamos algumas imagens que registram as atividades desenvolvidas após o lanche, ou seja, entre as 14h e as 15h15, exceto os dias do ateliê (segunda-feira) e da biblioteca (quarta-feira), conforme o Quadro 9, que descreve as atividades da rotina desta turma. Essas atividades geralmente são realizadas no ambiente de sala de aula, bem como nos espaços externos da EMEI, a partir do planejamento proposto pela professora. Ao planejar essas atividades, as professoras levavam em consideração o horário de lanche/café da auxiliar de apoio ao educando, que geralmente ocorria após o retorno do horário de lanche das crianças e tinha duração de aproximadamente 15 minutos, pois ela precisaria estar presente para dar apoio às crianças com deficiência na realização destas atividades educacionais e na organização do ambiente proposto pela professora.

Durante o período de observação em campo, as atividades que ocorriam com maior frequência após o lanche era a roda de conversa e o preenchimento do calendário, como apresentado nas Figuras 43 e 44. A Figura 43 mostra que, na apresentação do calendário pela professora, as crianças se voltavam para o fundo da sala a fim de visualizá-lo e participarem relatando sobre o dia, o mês, o dia da semana, quantos dias tiveram de aula naquela semana, dentre outras questões relacionadas aos eventos festivos institucionais perguntados pela professora. A Figura 44, por sua vez, apresenta como era desenvolvida a roda de conversa desta turma. Usualmente, a professora planejava conversar com as crianças sobre um determinado tema, podendo este estar relacionado a um evento da escola ou alguma situação que ocorreu na turma e que precisava ser resolvido.

**Figura 43** – Atividade do calendário e roda de conversa (A)



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

**Figura 44** – Atividade do calendário e roda de conversa (B)



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

As Figuras 43 e 44 nos trazem novamente questões para refletir sobre o posicionamento de crianças que utilizam cadeira de rodas durante a realização das atividades de forma a eliminar as barreiras existentes e equiparar as oportunidades para uma participação efetiva. Essas imagens foram selecionadas com o objetivo de revelar essas limitações existentes frente ao processo de escolarização de crianças com deficiência que necessitam deste recurso para a mobilidade e adequação postural e suscitar a busca de estratégias de forma a favorecer a sua aprendizagem e participação.

A Figura 43 mostra a importância de rever o posicionamento da Sabrina a fim de possibilitar uma proximidade do calendário, já que ela é uma criança que apresenta um comprometimento visual. E a Figura 44 demonstra a possibilidade de utilizar outro recurso e/ou estratégia de posicionamento, como uma cadeira de chão, ou colocá-la no colo de uma das adultas sentada no chão para que ela fique na altura das crianças sentadas em roda de maneira a possibilitar que a sua participação seja mais efetiva nestas atividades. Embora tenham sido observadas as situações descritas acima, em muitos momentos foram notadas cenas em que houve mudanças de posicionamento, em que a Sabrina foi retirada da cadeira de rodas com o propósito de participar das atividades com equidade, cena que pode ser visualizada na Figura 30 em uma atividade no ateliê.

A Figura 45 mostra a auxiliar de apoio ao educando segurando a Sabrina no colo com vistas a proporcionar a sua participação através da equiparação de oportunidades junto aos colegas na atividade proposta pela professora no espaço do ateliê. As propostas das atividades neste lugar seguiam um planejamento de temas que eram desenvolvidos por toda a escola semestralmente, permanecendo esta proposta temática por quinze dias neste espaço e cada turma poderia frequentar no horário e dia destinado. Seguem alguns temas que foram trabalhados no ano de 2019 com as crianças: hospital, fantasia, espaço digital, coleta seletiva, supermercado, linguagem musical (instrumentos), cinema, construção e imaginação com caixas

e latas, dentre outros temas. O uso deste ambiente para esta turma ocorria uma vez na semana, sempre às segundas-feiras, das 14h15 às 14h45.

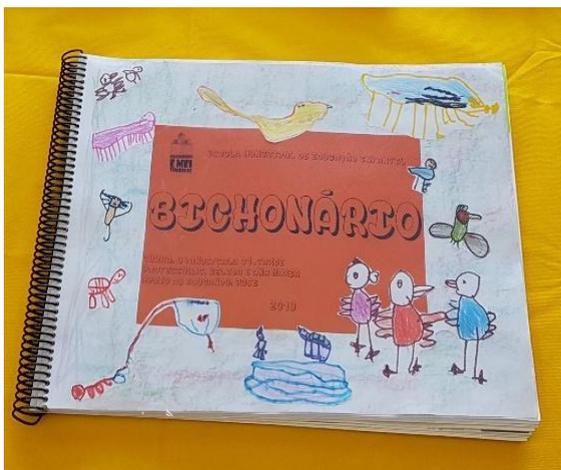
**Figura 45** – Atividade no ateliê



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

De acordo com a rotina desta turma, outro espaço frequentado só uma vez na semana era a biblioteca, sempre às quartas-feiras, das 14h45 às 15h15. Quando não frequentavam o local, a professora permanecia na própria sala de aula e realizava atividades de leitura e contação de histórias. Para o uso da biblioteca, a Sabrina também era retirada da cadeira de rodas e posicionada no colo da auxiliar de apoio ao educando, na medida em que o acesso a este espaço era feito somente por escadas. Outra atividade que também ocorria somente uma vez por semana era a apresentação do bichonário. O bichonário é um projeto desta turma em que toda semana era sorteada uma letra do alfabeto e cada criança levava para a sua casa a letra sorteada e o livro do bichonário para fazer uma atividade com a família sobre a letra do animal. Deveriam trazer de volta a atividade feita na segunda-feira e compartilhar com os colegas da turma o que havia sido produzido junto com a família, no dia proposto pela professora. As Figuras 46 e 47, a seguir, revelam este momento da rotina.

**Figura 46** – Momento da apresentação do bichonário (A)



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

**Figura 47** – Momento da apresentação do bichonário (B)



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

As Figuras 48 e 49 mostram momentos de atividades que ocorreram também no âmbito da sala de aula.

**Figura 48** – Atividades na sala de aula (A)



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

**Figura 49** – Atividades na sala de aula (B)

**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

A Figura 48 apresenta uma atividade feita com argila e outros elementos da natureza, e a Figura 49 mostra uma atividade em que a professora estava trabalhando a linguagem matemática. Após a realização destas atividades, a professora organizava o ambiente junto com a auxiliar de apoio ao educando e das crianças. Uma das estratégias adotadas para este momento era oferecer livros de história para as crianças ao término destas atividades. Muitas vezes os livros eram disponibilizados para as crianças de forma complementar e opcional para respeitar o tempo que algumas crianças necessitavam para finalizar uma atividade proposta pela professora, bem como para a própria organização, por esta, do ambiente da sala de aula. A Figura 50 revela esse momento de rotina em que algumas crianças estão fazendo o manuseio dos livros, enquanto outras no fundo da sala ainda estavam finalizando a atividade pedagógica.

**Figura 50** – Momento de organização do ambiente e manuseio dos livros

**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

Algumas destas atividades também eram realizadas em ambientes externos, como no pátio. Quando frequentavam o ateliê e a biblioteca, em vez de as crianças retornarem para a sala, permaneciam no pátio fazendo atividades de acordo com o planejamento das professoras, pois, em seguida, iriam para o parque, por volta das 15h15. As Figuras 51, 52 e 53 apresentam algumas atividades desenvolvidas no pátio. É importante notar que, geralmente, as atividades realizadas no espaço externo da sala de aula traziam grandes desafios para efetivar a participação da Sabrina, dadas as barreiras arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais, dentre outras, que impediam essa participação.

**Figura 51** – Atividades no pátio (A)



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

**Figura 52** – Atividades no pátio (B)



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

**Figura 53** – Atividades no pátio (C)

**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

Após esse momento da rotina de realização das atividades pedagógicas, toda a turma se dirigia ao parque. A atividade neste espaço ocorria diariamente das 15h15 às 15h45, e este espaço é dividido com outra turma da mesma faixa etária. Era o momento “mais doce” da rotina, em que se percebiam as crianças felizes, entusiasmadas para descerem para brincar. A Figura 54 revela o momento de brincadeira no parque pelas crianças desta turma.

**Figura 54** – Momento do parque

**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

Esta turma permanece no parque até 15h45, pois após este horário o espaço é frequentado por outra turma de crianças. No Capítulo VI serão analisadas as ações e relações que ocorrem neste espaço de acordo com as singularidades de cada criança. Ao saírem do parque todas as crianças vão para o bebedouro e fazem uso do banheiro, caso necessário, além de realizarem a higiene das mãos para o jantar. Estas atividades devem ser feitas entre 15h45 e 16h. As Figuras 55, 56 e 57 revelam estes momentos da rotina.

**Figura 55** – Momento após o parque (A)



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

**Figura 56** – Momento após o parque (B)



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

**Figura 57** – Momento após o parque (C)



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

A Figura 55 mostra as crianças bebendo água, enquanto a Figura 56 revela a água sendo oferecida à Sabrina, visto que esta precisa deste apoio da auxiliar. E, por fim, a Figura 57 demonstra a Lara no banheiro lavando o rosto para ir jantar, pois estava suada por brincar no parque. Dessa forma, após o momento de higiene, a turma se dirige ao refeitório para o jantar acompanhada pela professora, das 16h às 16h15.

O espaço do refeitório é frequentado por várias turmas ao mesmo tempo, sendo, assim, imprescindível a atenção quanto ao horário de cada turma, pois se observa que, quando uma turma se atrasa, as crianças da sala seguinte têm que aguardar do lado externo do refeitório. As crianças sentam sempre com sua turma e podem utilizar uma, ou no máximo, duas mesas. O jantar é servido pela cantineira, que pergunta o que a criança deseja comer. A professora auxilia este momento da rotina entregando o talher e orientando a criança para o local onde deve sentar-se. Porém, as crianças podem escolher se querem ou não se alimentar na escola. Durante o período de observação, percebi que algumas crianças somente tomam lanche ou jantam e outras fazem todas as refeições. Após o jantar todas as crianças levam os utensílios utilizados para as cantineiras, este momento da rotina é revelado nas Figuras 58 a 61, inseridas a seguir.

**Figura 58** – Momento do jantar (A)



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

**Figura 59** – Momento do jantar (B)



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

**Figura 60** – Momento do jantar (C)



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

**Figura 61** – Momento do jantar (D)

**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

A Figura 58 retrata a Tatiana, com a ajuda da canteira que estava servindo a comida, escolhendo o que gostaria de comer. A Figura 59 apresenta as crianças comendo, o que demonstra que cada criança foi respeitada no seu desejo em relação ao alimento escolhido. A Lara no jantar sempre escolhia comer somente arroz branco. A Figura 60 mostra a auxiliar oferecendo o jantar para a Sabrina, através do uso de uma colher adaptada e a consistência adequada da comida. E a Figura 61 apresenta a Tatiana levando os utensílios utilizados durante a alimentação para a canteira.

Após o jantar, por volta das 16h15, as crianças retornam para a sala acompanhadas pela professora e realizam as atividades de higiene bucal e organização dos pertences (agenda, pasta do Para Casa, *kits* de higiene, copo/garrafinha) na mochila, além de colocá-la na frente da sala para facilitar o momento da saída, conforme demonstrado nas Figuras 62, 63 e 64. No caso da Sabrina, por exemplo, tanto a higiene bucal quanto a organização dos pertences são realizadas pela auxiliar de apoio, que organiza a sua mochila para ser entregue aos responsáveis.

**Figura 62** – Momento da higiene bucal e organização dos pertences na mochila (A)

**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

**Figura 63** – Momento da higiene bucal e organização dos pertences na mochila (B)



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

**Figura 64** – Momento da higiene bucal e organização dos pertences na mochila (C)



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

A Figura 65 demonstra o momento de higiene bucal da Sabrina. Essa atividade ocorre geralmente no banheiro térreo, sempre separado das outras crianças, pois, após o jantar, a auxiliar de apoio mais uma vez oferece água a ela, realiza a troca de fraldas e, por fim, a escovação dos dentes. Eventualmente, ocorre a troca de roupas, caso necessário. Após o término desta atividade, a Sabrina retorna à sala utilizando o elevador. Todo o deslocamento da Sabrina nos espaços escolares é realizado pelo uso do elevador juntamente com a auxiliar de apoio ao educando. Raramente, as crianças acompanham este momento junto com a Sabrina, o que seria interessante para favorecer as relações entre pares, já que parte das atividades, como a higiene,

alimentação e algumas brincadeiras, a Sabrina acaba realizando sem a presença de outras crianças e somente com apoio da auxiliar de apoio e da professora.

**Figura 65** – Momento da higiene bucal realizado com apoio da auxiliar



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

Após colocarem as mochilas na parte da frente da sala de aula, as crianças se sentam em lugares diversos para fazerem a última atividade do dia, proposta pela professora. Podem ser atividades como brincar de massinha, dança das cadeiras, leitura e contação de histórias, relaxamento, dentre outras. Sobre esse momento, as Figuras 66 e 67 mostram as crianças lendo os livros e participando de uma atividade de relaxamento, algo que será melhor discutido no Capítulo VI. Sabrina recebe o apoio da auxiliar e/ou da professora para a realização dessas atividades e, como já foi dito, ela também chegava atrasada, ou seja, quando estas atividades já tinham sido iniciadas pelo fato de precisar de um maior tempo para realizar as atividades de higiene, além do tempo destinado para seu deslocamento.

**Figura 66** – Última atividade da rotina diária (A)

**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

**Figura 67** – Última atividade da rotina diária (B)

**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

As crianças permanecem nesta última atividade do dia até as 16h45. Após este horário, organizam e guardam os brinquedos e objetos utilizados, pois a abertura dos portões para saída ocorre entre 16h50 e 17h, e as crianças devem permanecer na sala aguardando os responsáveis buscá-las. O portão é liberado cinco minutos mais cedo para os transportes coletivos, conforme já mencionado. Caso algum familiar e/ou responsável atrase e busque as crianças após às 17h, as crianças aguardam, juntamente com as auxiliares de apoio ao educando, em uma sala no térreo com as crianças de outras turmas da instituição.

Aos longos desses apontamentos, buscamos neste capítulo caracterizar a EMEI apresentando a sua estrutura física e organizacional, além da rotina de uma turma com três crianças com deficiência matriculadas. Os dados enfatizaram elementos que favorecem e outros que dificultam os dois eixos estruturantes da Educação Infantil, as interações e brincadeiras, na tentativa de buscar reflexões sobre as estratégias e ações que deverão ser adotadas de forma a favorecer o desenvolvimento e a participação das crianças com deficiência nas relações de cuidado e educação existentes neste ambiente coletivo. Aprofundando e dando continuidade à discussão, no próximo capítulo analisaremos os dados produzidos por meio das entrevistas e da observação, a fim de compreender a concepção das professoras, coordenadora pedagógica e auxiliares de apoio sobre o processo de escolarização de crianças com deficiência na Educação Infantil.

## **CAPÍTULO V – ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: NARRATIVAS SOBRE A TURMA A**

Este capítulo objetiva analisar as percepções das professoras, das auxiliares de apoio ao educando e da coordenadora pedagógica sobre as condições da estrutura institucional para o processo de escolarização das crianças com deficiência na turma A e as percepções das participantes sobre a inclusão escolar no contexto da Educação Infantil. Os dados foram construídos a partir de observação e entrevistas realizadas com as participantes. Nesta pesquisa, os dados das entrevistas possibilitaram aprofundar nosso olhar acerca dos elementos observados *in loco* e descritos no diário de campo, compreendendo este contexto relacional junto às crianças com deficiência na turma A.

Para Teixeira (2007, p. 428), os professores estão sempre presentes em pesquisas no sentido de buscar fundamentos que nos ajudem “a pensar os/as professores(as), suas vidas, seu trabalho, suas experiências, identidades, histórias, em seus particulares enredos no mundo, frente a outras condições e sujeitos sociais, frente a outros grupos de pertencimento”. Ao entrevistar as professoras, a coordenadora e as auxiliares, buscamos compreender as histórias, as experiências e as concepções em relação ao processo de escolarização de crianças com deficiência na Educação Infantil. Segundo Ostetto (2011), nossa história é vivenciada nos tempos e espaços, marcada pelo compartilhamento de experiências com nosso grupo de convívio, sob influência das referências culturais. Dessa forma, cada um vai elaborando sentidos e significados sobre o mundo, apropriando-se de modos de ser, pensar e sentir.

Através da interação com a realidade, somos afetados por relações, imagens, situações, acontecimentos, emoções. E a experiência vivenciada no processo de realização das entrevistas desta pesquisa não foi diferente, principalmente com a professora referência, que, em diversos momentos, se emocionou ao falar da docência, de suas experiências com estas crianças e dos desafios enfrentados. Falar das questões propostas no roteiro de entrevista semiestruturada, a partir da temática da inclusão escolar de crianças com deficiência na EI, é falar de algo que nos afeta, que nos toca de alguma forma, além de apreender os pontos de vista e reflexões das participantes sobre o tema. Teixeira (2007, p. 429) já afirmava que não tem como falar da docência deixando de lado as afeições e as afetações, já que docência se instaura na relação social entre docente e discente.

Diante do exposto, para compreendermos o processo de escolarização das crianças com deficiência na Turma A, elegemos a categoria de análise *Estrutura institucional para a escolarização das crianças com deficiência na EMEI Rosa Flor*, por meio dos seguintes eixos:

(i) *Processo de matrícula e acolhimento do público-alvo da educação especial (PAEE) na EMEI: um enfoque nas crianças com deficiência múltipla*; (ii) *Composição da equipe da turma A: atribuições e a dimensão relacional na organização dos processos de trabalho*; (iii) *Os desafios da relação família-escola no contexto da educação inclusiva*; e (iv) *Apoios para uma turma com crianças com deficiência*. A organização dos dados se deu tendo em vista os objetivos propostos para a elaboração desta tese, além dos referenciais teóricos adotados que auxiliaram neste processo de análise.

## **5.1 Estrutura institucional para a escolarização de crianças com deficiência na EMEI Rosa Flor**

Este item aborda as especificidades da EMEI Rosa Flor, nosso objeto de análise aqui, no que tange às condições da estrutura institucional para o processo de escolarização de crianças com deficiência. Ao compreender as condições necessárias para o processo de escolarização de crianças com deficiência em uma turma de Educação Infantil, é fundamental discutir as políticas educacionais para esse nível de ensino na perspectiva da educação inclusiva, estabelecendo um diálogo entre o que está dito e previsto para a rede municipal de ensino de Belo Horizonte e o que está sendo feito no dia a dia a partir dos processos de trabalho desenvolvidos nesta EMEI. A instituição educacional tem suas especificidades, que devem ser levadas em consideração, pois definem a estrutura e funcionamento, os processos de trabalho, a arquitetura temporal e espacial, além de suas hierarquias e os processos e práticas didático-pedagógicos do cotidiano da docência (TEIXEIRA, 2007).

No caso da Prefeitura de Belo Horizonte, a proposta pedagógica para a Educação Infantil está descrita no documento intitulado *Proposições Curriculares para a Educação Infantil* (MELO, 2014, 2015). Este documento é composto por três volumes, sendo que o volume 1 – *Fundamentos* traz as concepções e diretrizes da política do município para esta etapa da educação básica. O volume 2 – *Eixos estruturadores* aborda a identificação, conceituação e articulação dos eixos estruturadores das proposições curriculares. Por fim, o volume 3 – *Linguagens* define os conjuntos de representações que podem ser expressos pela fala (linguagem oral), pela escrita (linguagem escrita), por imagens, desenhos (linguagem pictórica), por gestos e expressões corporais (linguagem corporal), dentre outras formas de representação e/ou expressão.

De acordo com Pinto (2017), a proposta curricular para a Educação Infantil na Prefeitura de Belo Horizonte tem a criança como centralidade do processo educativo, compreendendo o mundo por meio das várias linguagens (corporal, oral, musical, plástica-visual, digital, matemática e escrita) e pelo brincar através do qual se estabelecem as interações com a cidade, famílias e comunidade. Além disso, enfatiza que as concepções presentes nos documentos normativos valorizam a diversidade humana e social e seus desdobramentos; educação, acessibilidade e sociedade inclusiva; educação para as relações étnico-raciais; e as diversas dimensões do cuidado.

As proposições curriculares da EI da rede municipal de Belo Horizonte apontam a necessidade de realizar um trabalho educativo pautado no comprometimento e na valorização da diversidade e evidencia que o próprio ingresso da criança com deficiência nesta etapa educacional traz desafios, de forma a atender essa diversidade e reconhecer todas as crianças como sujeito de direitos (MELO, 2014). O item adiante analisa a organização do processo de matrícula na EMEI Rosa Flor a partir da percepção das participantes desta pesquisa.

### *5.1.1 Processo de matrícula e acolhimento do público-alvo da educação especial na EMEI: um enfoque nas crianças com deficiência múltipla*

No município de Belo Horizonte, há normatizações que garantem a matrícula compulsória<sup>28</sup> para o público-alvo da educação especial mediante a apresentação de um laudo técnico emitido por profissionais da saúde. A política adotada pressupõe a priorização de acesso a essas crianças com deficiência, configurando-se como uma ação afirmativa no campo da Educação Infantil. A rede municipal de Belo Horizonte estabelece o número de 20 crianças por turma na faixa etária de 4 anos. Caso tenha um número excedente, devido, por exemplo, à existência de matrículas compulsórias, este número pode ultrapassar até duas crianças por turma, caso seja necessário. Vale ressaltar que, independentemente da existência do laudo, todas as crianças têm o direito à educação e à matrícula em qualquer nível de ensino, conforme previsto desde a Constituição de 1988 e reafirmado na Resolução do CNE/CBE nº 2/2001 e na LBI.

A discussão acerca da existência do laudo remete à questão legal sobre os direitos das crianças com deficiência de estarem matriculadas em qualquer nível de ensino, assim como às

---

<sup>28</sup> As crianças com deficiência, tem garantia de vaga, em caráter compulsório, conforme Lei Federal nº 7.853 de 24/10/1989 e Decreto Federal nº 3.298, de 20/12/1999, art. 24, inciso I, § 3º (MELO, 2014).

possíveis influências desse documento na concepção que a escola e seus profissionais constroem sobre a criança, levando em conta os pressupostos teóricos do modelo médico e/ou do modelo social de deficiência. Nesta tese, destacamos a importância de olhar para a criança com deficiência a partir do modelo social, em uma perspectiva biopsicossocial, e não referenciada na visão médica, segundo a qual os desafios do processo de escolarização estão centrados no sujeito e nas condições de saúde dele. Consideramos que essa visão pode influenciar as estratégias e ações no processo de escolarização, por ter como ponto de partida o pressuposto de que a própria criança tem que se adaptar ao contexto social, já que o “problema” estaria no corpo dela, o que desconsidera as barreiras sociais existentes (DINIZ, 2012).

Nos depoimentos, as professoras demonstraram ter conhecimento sobre a legislação que garante o acesso destas crianças à escola, e a coordenadora pedagógica aponta que uma das estratégias adotadas pela EMEI é comunicar a professora a respeito da existência de matrícula do público-alvo da educação especial, em sua turma. A coordenadora, no relato adiante, conta que é entregue uma lista para que a docente possa identificar essa criança com deficiência e saber abordar a família, caso haja necessidade. Essa lista é distribuída todo início do ano letivo em razão de já ter tido uma situação na instituição em que a professora não identificou a criança com deficiência.

Essa identificação vem só na listagem que a gente entrega para o professor. No diário, não tem. Eu tenho um caso interessante, de quando a gente não fazia isso. Uma vez eu falei para a professora assim: “Olha, você vai ter um autista na sua sala.” E aí, a gente teve uns dois dias de adaptação, em que ela estava conhecendo as crianças e tal. Ela veio falar comigo assim: “meu autista não veio ainda.” Eu fui e falei assim: “Nossa, tem certeza?” Ela: “Tenho.” Depois, eu fui pegar a chamada, pegar a lista dela e falei assim: “Olha, o seu autista é o Fernando. Ele já veio, sim.” Ela falou assim: “Mas é o Fernando? Mas ele não parece que tem nada.” Então, a partir desse momento, **a gente começou a colocar, na listagem do professor, para ele fazer essa identificação, para a maneira com que aborda o pai, com que conversa e tal. Então, a gente passa essa informação para evitar erro.** (Entrevista, coordenadora pedagógica, 2019, grifos nossos)

O depoimento acima revela que a coordenadora considera necessária essa identificação da criança com deficiência por parte da professora. No entanto, a visão da professora de referência, no próximo trecho, mostra que o fato de receber esta lista com a identificação das crianças com deficiência pode deixá-la aflita e assustada por não ter conhecimento sobre a criança que integrará a sua turma. E ainda acrescenta que essa comunicação feita pela equipe gestora da EMEI sobre a existência de matrículas de crianças com deficiência na turma deveria ocorrer por meio de um diálogo antes de iniciar o ano letivo.

**Só vou saber quando pegar a turma, no início do ano. Isso é uma falha, até. Não há esse diálogo. A gente fica meio aflita.** “Meu Deus, o que me espera?” Por exemplo, este ano. Eram três crianças. Quando eu descobri que minha turma seria essa, eu já me assustei um pouco. (Entrevista, professora de referência, 2019, grifos nossos)

A quantidade de crianças com deficiência por turma foi um elemento presente nos depoimentos das professoras, interferindo na visão que as docentes têm a respeito da criança com deficiência e afirmando que estas podem dar mais trabalho quando comparadas com as outras crianças sem deficiência. No trecho abaixo, a professora de referência Helena revela de acordo com seu ponto de vista que a Tatiana, que tem o diagnóstico do transtorno de espectro do autismo, nem parecia uma criança com deficiência e acrescenta a importância de observar cada criança, não se prendendo somente à presença e quantidade de crianças público-alvo da educação especial em sua turma.

“Nossa, gente, três crianças de inclusão. Vocês estão querendo me matar.” “Mas a Tatiana foi tranquila. **É como se ela não fosse criança de inclusão. Não dá trabalho nenhum.**” “A Lara também é superindependente.” Então, falei: “Gente, esse negócio está bom demais.” E aí é aquilo, a gente pega a turma e começa a observar cada uma delas. Muito desconfiada [...], então eu comecei a observar cada uma delas. (Entrevista, professora de referência, 2019, grifos nossos)

Os relatos delineados apontam para a necessidade de mirarmos as manifestações apresentadas pela professora referência quando esta recebe a notícia de que terá crianças com deficiência em sua turma e adotarmos estratégias para cuidar das emoções da docente. Faria e Camargo (2018) evidenciam que não há uma preocupação com as emoções do professor frente ao trabalho a ser realizado no processo inclusivo e em relação ao aluno com deficiência. Uma das estratégias para lidar com as emoções do professor, seria criar espaços de escuta e de apoio na escola, de forma a possibilitar a troca de experiências e reflexões acerca das práticas desenvolvidas (GOMES; SOUZA, 2012; SILVEIRA; ENUMO; ROSA, 2012). Nos dados dispostos nesta tese, observamos que há um momento de diálogo com a coordenação, conforme será descrito mais adiante, ao nos referirmos à chegada de crianças com deficiência múltipla na instituição, tendo em vista a necessidade de apoios mais intensivos para o processo de escolarização.

No relato desta mesma professora de referência, observamos o uso da nomenclatura denominada “criança de inclusão”. No Capítulo II, discutimos a importância de refletir sobre o uso das nomenclaturas e o quanto estas revelam as nossas concepções e norteiam as nossas práticas. O fato de utilizar esse termo pode demonstrar o quanto estas crianças com deficiência ainda são vistas como “de fora” e não pertencentes à turma. O documento

das Proposições Curriculares para a Educação Infantil de Belo Horizonte (2015) propõe que todas as crianças devem ser acolhidas e respeitadas em suas características e modos de ser, indistintamente. Este documento enfatiza que, muitas vezes, há uma compreensão equivocada de que a inclusão se restringe apenas às pessoas com deficiência e ressalta que a política educacional praticada em Belo Horizonte se fundamenta na perspectiva de que todas as crianças que frequentam a educação pública ou as instituições parceiras devem ser consideradas “de inclusão” (MELO, 2015).

Todas as entrevistadas, no entanto, adotaram em seus depoimentos o uso dessa nomenclatura, “crianças de inclusão”, para se referirem somente às crianças com deficiência da instituição, demonstrando um distanciamento em relação ao que está proposto nos documentos normativos que regem a política educacional do município pesquisado. O estudo de Pinto e Cândido (2020) evidencia a importância de debates acerca da utilização irrefletida de terminologias voltadas às pessoas com deficiência mostrando que estas podem se sentir afetadas negativamente pelo uso dessas expressões. As autoras apontam também que não é o fato de trocar a terminologia que irá modificar toda a cultura pautada no preconceito, porém realçam a necessidade de iniciar com pequenas mudanças em direção à valorização da diversidade diante do atual paradigma da educação inclusiva.

Ao receber a matrícula de crianças com deficiência na instituição, uma das estratégias adotadas é realizar uma conversa com a família na presença da professora e fazer o registro das informações referentes às especificidades da criança, para serem colocados na pasta com o objetivo de compartilhar com as professoras da turma e registrá-las caso haja troca de docente. Essa pasta da criança contém todas as informações colhidas a seu respeito, e somente as professoras, a equipe gestora e administrativa têm acesso a este documento. As auxiliares de apoio a inclusão não têm acesso a estes dados por ser uma política da instituição, em que estas informações são de responsabilidade somente das docentes.

Algumas famílias, quando vêm fazer a matrícula, a gente já tem uma conversa prévia. Tem criança que tem um comprometimento muito grande, por exemplo, com relação à alimentação, com relação ao deslocamento. **Então, a gente precisa, inicialmente, já ter essa conversa. Então, nos primeiros dias, a gente já tenta agendar uma reunião, para a família nos contar um pouco.** Se for necessário, a gente faz troca de turma. Geralmente, o professor participa. Nem sempre a gente consegue que o professor de referência e o professor de apoio participem. Mas de um professor de referência eu faço questão. Essa reunião eu já não faço sozinha mais. Até porque, como a criança, muitas vezes, já começou a frequentar, mesmo que sejam poucos dias, o professor já tem dúvidas, em relação a essas crianças. Ele já tem alguns questionamentos. **Aí, toda reunião que eu faço, eu faço um registro escrito. Então, esse registro escrito eu coloco na pasta da criança** também, caso aconteça alguma troca de professores. E faço uma cópia para o outro professor também, de apoio, para a gente estar conversando. (Entrevista, coordenadora pedagógica, 2019, grifos nossos)

A professora de referência, ao ter o conhecimento sobre a existência de matrículas de crianças com deficiência em sua turma, acrescenta que uma das estratégias adotadas para conhecer o histórico dessa criança foi a leitura de sua pasta com os documentos pessoais; uma conversa com professoras que já tiveram contato com essa criança, bem como o agendamento de reunião com familiares e/ou profissionais especializados que fazem o seu acompanhamento, principalmente em relação à Sabrina. Para a professora Helena, o ingresso da Sabrina representou o maior desafio, conforme o trecho abaixo:

**Chamei a professora do ano passado, conversei muito com ela. Procurei saber sobre cada criança. Peguei a pasta da criança, li, fiz algumas anotações pessoais, para poderem ficar comigo. Coloquei, como objetivo, que assim que passasse o período de adaptação, eu iria marcar uma reunião com cada família, para eu conhecer melhor essas crianças. Eu não sei por onde começar, se não for, primeiro, desse ponto de conversar com as famílias, de estar aberta para conversar com os profissionais que acompanham essas crianças.** Tanto que a Sabrina... Eu tive uma reunião, primeiro, com a família. Depois, tive uma reunião com os profissionais que acompanhavam ela. Foram umas três reuniões inicialmente para entender. Eu achei pouco o que tinha sobre ela na pasta. Questionei, que gostaria de ter um portfólio dela, das terapeutas como elas fazem as atividades, para eu ver como é o movimento do corpo, como ela fica. Eles providenciaram. Eu precisava de mais suporte, para poder trabalhar, porque a Sabrina era para mim, o maior desafio. (Entrevista, professora de referência, 2019, grifos nossos)

Os dados analisados demonstram que uma das formas de favorecer a busca de informações e conhecimento sobre as crianças com deficiência que integram a sua turma é estabelecer este diálogo com os profissionais que já tiveram contato com estas crianças, sejam elas, professoras ou profissionais especializados, família, e obter dados dos documentos institucionais. Essa discussão sobre a parceria família-escola e com os profissionais especializados será feita adiante neste capítulo (itens 5.1.3 e 5.1.4) quando apresentaremos quais redes de apoio existem de acordo com a percepção das participantes para o processo de escolarização de crianças com deficiência nesta EMEI. O Portfólio citado no depoimento também será apresentado no item 5.1.4.

Outra estratégia apontada pela professora de referência quando há crianças com deficiência matriculadas na turma é a necessidade de organização do tempo e do planejamento das atividades, considerando suas condições específicas. Para Helena, uma turma que não possui uma criança com deficiência matriculada terá um maior controle do tempo para concluir a atividade, diferentemente de quando há crianças com deficiência na turma, ressaltando que o tempo dela é distinto, se comparado às demais crianças sem deficiência e que existem elementos que interferem nessa organização, como a saída da auxiliar de apoio para o lanche. Essa percepção é relatada em entrevista pela professora de referência:

**Com uma sala que tem uma criança com inclusão, o tempo dela é diferente, a resposta dela é diferente.** Às vezes, ela tem mais dificuldade, é mais lenta para fazer uma atividade. Eu tenho que pensar, tem uma auxiliar que vai sair para o café. Eu tenho que pensar que tempo é esse. Então, desde esses mínimos detalhes, tudo tem que ser pensado. Quando você tem uma turma que não tem criança de inclusão, você já sabe quanto tempo vai levar. Você pode fazer sua atividade. Agora, tendo uma criança de inclusão, **você tem que pensar no tempo dela e neste planejamento das atividades.** (Entrevista, professora de referência, 2019, grifos nossos)

Este aspecto sobre o planejamento das atividades e a organização do tempo e espaço é um elemento a ser considerado no processo de escolarização de crianças com deficiência matriculadas em turmas de EI, principalmente para as que necessitam de maior intensidade de apoios e que dependem da auxiliar para a realização de uma atividade. Os dados obtidos no período de observação revelaram que a professora precisava organizar-se neste planejamento das atividades pelo fato da auxiliar se ausentar da sala devido ao seu horário de café, impedindo-a de dar o suporte necessário para as crianças com deficiência na realização das atividades proposta pela professora. No caso da Sabrina em específico, essa organização em relação ao tempo e planejamento das atividades era necessário, sobretudo após o momento do lanche, pois, em decorrência da sua singularidade em relação à troca de fraldas, necessitava de um tempo maior do que é previsto na rotina estabelecida da turma, impactando a sua participação na atividade planejada pela professora, conforme já foi retratado no Capítulo IV. As particularidades de cada criança com deficiência da turma pesquisada serão aprofundadas no próximo capítulo.

Em turmas em que há matrículas de crianças com deficiência, a Prefeitura de BH garante somente um(a) auxiliar de apoio ao educando por sala, independentemente da quantidade de alunos PAEE matriculados na mesma faixa etária. O estudo de Mariana Lopes (2018) afirma que este profissional surgiu em decorrência da implementação do paradigma da educação inclusiva e do aumento do número de matrículas do PAEE nos contextos escolares. De acordo com a autora, este profissional recebe diferentes denominações, tais como “atendente”, “cuidador”, “estagiário”, “auxiliar”, “acompanhante”, e ainda não tem função e atribuições bem definidas, deixando a critério de cada município essa definição.

Os depoimentos a seguir revelam que os critérios adotados para o processo de enturmação das crianças com deficiência nesta EMEI são: o nível de comprometimento da criança a partir da quantidade de alunos por sala; e o perfil da auxiliar de apoio de forma que esta profissional consiga prestar um bom atendimento na turma.

**A gente tem que encaixar essas crianças nas faixas etárias dos seus pares, de modo que, também, a gente não prejudique.** Vou te dar um exemplo: já aconteceu

aqui, na escola, de eu ter, por exemplo, dez crianças de inclusão, de uma mesma faixa etária, e eu tenho três turmas. Então, eu vou dividir essas crianças de uma maneira assim: às vezes, é uma criança mais tranquila e uma criança que precisa mais. Por quê? **A Prefeitura não autoriza mais de um auxiliar por sala.** Não é um auxiliar por criança, é um auxiliar por sala. **Então eu tenho que saber, mais ou menos, quem eu vou colocar com quem nessa sala, de modo que essa auxiliar vai conseguir fazer um atendimento para essas crianças que estão lá.** (Entrevista, coordenadora pedagógica, 2019, grifos nossos)

No trecho abaixo, a coordenadora indica a importância dos processos de trabalho em uma turma com crianças com deficiência, como identificar o perfil da auxiliar de apoio e fazer o rodízio deste profissional anualmente. O critério adotado do perfil se aplicaria somente às auxiliares, pelo fato de pressupor que qualquer professora está apta a receber as crianças com deficiência em sua diversidade.

A gente já teve situações aqui na escola, por exemplo: teve criança que precisava de sonda. Então, essa criança ficou com uma auxiliar que tinha um curso técnico de enfermagem. Então, ela tinha um conhecimento a mais. **De um modo geral, a gente tenta traçar um perfil, que vai atender melhor aquela criança.** Por exemplo, a gente tem muitas auxiliares nossas, por exemplo, com problema de coluna, por causa de peso e tal. Não vou colocar uma criança que eu preciso ficar tirando de uma cadeira, ou que eu vou carregar, com essa auxiliar. **São vários fatores, que podem influenciar na escolha da auxiliar.** Geralmente, a gente tenta, todo ano, trocar. **A gente tenta não manter a auxiliar mais de um ano na turma.** Faz esse rodízio pela experiência que a gente tem, porque quando a criança fica muito tempo com uma auxiliar, no momento em que vai ter que fazer a troca, essa criança sente e a família acaba sentindo muito também. Então a gente percebeu que quanto mais a gente trocasse, melhor. A gente não usa muito critério para o professor não. A gente entende que qualquer professor está apto para atender essa criança. **O critério mesmo que a gente utiliza é esse: às vezes, a quantidade de criança por sala; quem vai ser o auxiliar.** (Entrevista, coordenadora pedagógica, 2019, grifos nossos)

Esse depoimento da coordenadora evidencia a importância de se atentar ao perfil do auxiliar de apoio ao educando de forma a garantir um atendimento de qualidade à turma que tem crianças com deficiência. Esse critério não se aplica à professora da turma, na visão da coordenadora, por acreditar que há diretrizes que regulamentam o trabalho deste profissional com as crianças PAEE. Esse depoimento corrobora com a pesquisa de Lopes (2018), que evidencia a necessidade de se definirem diretrizes para regulamentar as atribuições, os perfis, as condições de trabalho e os modos de atuação desses profissionais ditos auxiliares de apoio ao educando em turmas em que há crianças com deficiência matriculadas.

Além do critério de determinar o perfil da auxiliar de apoio ao educando para turmas com crianças com deficiência, o nível de comprometimento desta criança também deve ser considerado como indicador da necessidade de suporte para as professoras. Na visão da coordenadora, caso essa criança seja muito comprometida pode trazer desconforto para a

docente que irá recebê-la em sua turma, por isso destaca a importância de refletir e discutir junto aos professores o papel institucional e de cada um dos atores presentes neste ambiente coletivo frente a esta situação, conforme relato abaixo:

**Quando a gente recebe uma criança com comprometimento muito grande, seja ele cognitivo, motor, num primeiro momento, gera uma certa... eu não vou dizer rejeição, mas eu falo assim: gera um desconforto, não é? A gente pegou uma criança, aqui na escola, que tem um comprometimento muito grande. Ela praticamente não tem movimento nenhum. Enfim, é uma série de discussões que a gente vai fazendo em torno dessa criança, junto com o corpo de professores, para a gente refletir sobre nosso papel, enquanto escola; ver o que essa criança vai acrescentar nesse espaço; vai acrescentar para os outros, para as outras crianças também; o que a gente está acrescentando, para essa família, a partir do momento em que essa criança está na escola. Então são várias questões que a gente vai conversando. Mas que, em um primeiro momento, existe, sim, esse desconforto, não é? (Entrevista, coordenadora pedagógica, 2019, grifos nossos)**

Essa discussão sobre o nível de comprometimento das crianças com deficiência revela por parte da coordenadora uma percepção inclusiva, de valorização das diferenças, considerando as especificidades de cada criança com base na intensidade de apoio. Esse aspecto recebeu um destaque ao discutir o processo de matrícula, pelo fato de ter dentre as três crianças com deficiência da turma a Sabrina, que necessita de maior intensidade de apoio. A percepção da professora de referência, conforme os relatos, expressa que essa criança sempre foi o maior desafio pelo fato de ser mais dependente e discute a dificuldade de realizar um trabalho de qualidade diante da quantidade excessiva de crianças com deficiência por turma, particularmente quando há presença de crianças com deficiência múltipla, como é o caso da Sabrina.

A deficiência múltipla é um conjunto de duas ou mais deficiências – de ordem física, sensorial, mental, dentre outras – associadas que afetam em maior ou menor intensidade o funcionamento individual e social dos sujeitos. A literatura aponta que não devemos compreender a deficiência múltipla somente pela somatória de duas ou mais deficiências, mas sim pelo nível de desenvolvimento, pelos impedimentos e pelas possibilidades funcionais de ordem cognitiva, comunicacional, de competência social, assim como pelas habilidades sensório-motoras, pela capacidade de adaptação do sujeito e pelas formas de interação (GODÓI, 2006; BRUNO, 2009).

Diante do exposto, nesta tese não iremos somente considerar a quantidade de deficiências ao adotar a nomenclatura crianças com deficiência múltipla, levaremos em consideração também a necessidade de apoio e sua intensidade para que essas crianças consigam participar das atividades propostas no âmbito da EI. A Associação

Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento (AAIDD) (2010, p. 109) define apoio como o conjunto de “recursos e estratégias que visam promover o desenvolvimento, educação, interesses e bem-estar pessoal de uma pessoa e aprimorar o funcionamento individual”. Esses apoios incluem as pessoas, os recursos de tecnologia assistiva, as adaptações realizadas no ambiente, dentre outros.

Os apoios são classificados em quatro níveis segundo a sua intensidade: *Intermitente*, fornecido apenas em momentos necessários com base em uma demanda específica e aplicados em situações de crise ou alguma transição no ciclo de vida do sujeito, tendo um caráter mais episódico; *Limitado*, caracterizado por sua temporalidade limitada e persistente, sendo de curta duração, e apoia pequenos períodos de ação ou treinamento conforme a necessidade do sujeito; *Extensivo/Amplo*, refere-se ao apoio regular e periódico em alguns ambientes, incluindo, por exemplo, a escola, sem limitação de temporalidade; e, por fim, *Permanente/Pervasivo*, oferecido de forma constante e com alta intensidade. Este último apoio é considerado generalizado e pode ocorrer durante toda a vida e envolve, muitas vezes, vários profissionais e diferentes ambientes de atendimento (CARVALHO; MACIEL, 2003; AAIDD, 2010; ALLES *et al.*, 2019).

No caso específico da Sabrina, entendemos que ela necessita de apoios extensivos e permanentes. Nesta mesma direção, Zerbato e Mendes (2021) sublinham que o ensino e as intervenções voltadas ao PAEE devem ser realizados considerando o Sistema de Suporte Multicamada (SSM), ou seja, o apoio fornecido considera os níveis variados de intensidade (camadas) com base nas necessidades do estudante. As autoras esclarecem que o primeiro nível consiste nas intervenções universais, a fim de melhorar o ensino para todos na classe comum. Quando isso não for satisfatório, são acrescentadas intervenções suplementares direcionadas, e, se ainda isso não for suficiente, adota-se o terceiro nível em que as intervenções são intensivas, com tempo aumentado e foco reduzido indicado de forma individual para o sujeito ou para pequenos grupos (KOVALESKI; BLACK, 2010 *apud* ZERBATO; MENDES, 2021).

Ainda na discussão sobre os estudantes que necessitam de apoios mais intensivos, a professora Helena pontua que ter vinte crianças em sua turma é um quantitativo elevado e sugere que deveria ter um limite em relação ao número de matriculados quando há crianças com deficiência múltipla que necessitam de maior intensidade de apoio, pois senão essas crianças permanecerão a maior parte do tempo com a auxiliar de apoio. Sobre essa questão, ambas as professoras, Helena e Alice, pontuam que a turma investigada tem um número excessivo de crianças matriculadas. No relato, Helena explica o seguinte:

**Acho que a gente trabalha com um número muito grande de crianças.** Acaba que você falha em alguma coisa. Por exemplo, estou desenvolvendo uma atividade. Aí, entra o papel do auxiliar. **Acaba que o auxiliar fica muito mais tempo com aquela criança mais dependente.** São três crianças. Às duas, eu conseguia dar uma atenção. Mas, à Sabrina, eu não conseguia. Nem sempre. Eu direcionava, explicava a atividade. Mas, a maior parte, quem ficava era a auxiliar. Se eu ficasse com a Sabrina, o resto da sala inteira ia sofrer, ia precisar de mim. **Você conduzir essa sala não é fácil. Acho que é um dos maiores desafios. Acho, hoje, a quantidade de alunos na sala para você poder dar um atendimento. Eu acho que poderia ter um limite.** As salas que tivessem tantas crianças de inclusão poderiam ter um pouco menos crianças, para a gente poder dar esse atendimento com mais qualidade para as crianças. (Entrevista, professora de referência, 2019, grifos nossos)

Ainda em relação à discussão sobre o nível de comprometimento das crianças com deficiência matriculadas, a professora de apoio acredita que existem diferentes graus de deficiência. De acordo com seu ponto de vista, no caso das crianças que necessitam de apoios extensivos e permanentes como a Sabrina, deveria haver uma avaliação individualizada no que concerne ao tempo de permanência no contexto escolar. Para a professora Alice, a Sabrina não precisaria passar todo o período de quatro horas e meia na escola. No entanto, acrescenta que o fato de a criança com deficiência estar na escola possibilita atender as necessidades desta família que talvez necessite deste tempo para cuidar de outras questões, incluindo o seu bem-estar, como pode ser notado neste fragmento:

Eu acho que tem vários níveis de deficiências. Por exemplo, a Tatiana dá conta de ficar aqui quatro horas e meia tranquilamente na escola. **A Sabrina, eu acho que não seria interessante para ela passar esse tempo todo na escola. Eu acho que tinha que ter um olhar mais individualizado,** no caso da Sabrina. Ela demonstra alegria, o olhar dela. Embora não fale e tudo. Mas, para as condições dela, **eu não sei se ficar quatro horas e meia na sala seja benéfico para ela.** Mas entra também a condição econômica do país. Quer dizer, às vezes a pessoa que cuida dela tem aquelas quatro horas para ter um descanso. A própria família, às vezes, não tem um ajudante. **Então, isso é uma forma de bem-estar para a família também.** (Entrevista, professora de apoio, 2019, grifos nossos)

A observação da professora sobre o apoio a família é encontrada na literatura que enfatiza que a Educação Infantil é direito de todas as crianças e das famílias trabalhadoras que contam com o apoio no cuidado e educação dos seus filhos. Isso reafirma o que está explícito na Constituição de 1988 e na produção acadêmica da área (SILVA; LUZ, 2019).

Ao analisar as entrevistas, a visão da Lorena, uma das auxiliares de apoio ao educando da escola, apresenta um posicionamento diferente das demais entrevistadas no que se refere à escolarização de crianças com deficiência múltipla nesta etapa educacional. Na sua opinião, essas crianças não são incluídas e não há reconhecimento do direito à educação, há uma idealização da permanência em contextos domiciliares sob cuidado da família e não há avanço

em termos do que poderia ser feito para que essas crianças com deficiência múltipla possam vivenciar um processo efetivo de escolarização na perspectiva inclusiva.

Se fosse meu filho, eu não colocaria na escola. Tem crianças aqui, tipo o B., à tarde. Eu não colocaria na escola, não. Eu acho que essa criança precisa de ficar em casa, com o apoio da mãe, o carinho da família, e não colocar aqui na escola. **Infelizmente, eles não são incluídos.** O menino fica deitado, ali na cama. Uma vez ou outra uma criança vai, pega, aperta e pronto. Mas ele não tem muita reação. Ele não fala, ele não geme se está sentindo dor. É muito ruim, sabe? Nossa, tem certas crianças ali que a gente fica até traumatizada. Mas outras, os mais leves são muito tranquilos. (Entrevista, auxiliar de apoio ao educando da escola, 2019, grifos nossos)

Diante do exposto, os dados analisados demonstram que o acesso das crianças com deficiência está garantido, mas que o processo de escolarização a partir da efetivação da matrícula, principalmente para as crianças com deficiência múltipla, as quais necessitam de apoios permanentes e extensivos, ainda é um desafio para o campo da Educação Especial na interface com a Educação Infantil. As entrevistadas revelaram que algumas condições impactam diretamente os processos de trabalho da profissional, que, inclusive, não tem formação para a atividade, bem como impactam a necessidade do projeto pedagógico da escola para oferecer apoio a professoras e auxiliares e prever tempos, espaços e recursos humanos e materiais para a construção de ações com as crianças mais comprometidas. A própria legislação brasileira e os documentos normativos não discutem abertamente as propostas educacionais para este público. Pletsch e Rocha destacam a partir de seus estudos que a própria legislação educacional não menciona diretamente a deficiência múltipla e há falta de investigações envolvendo a temática, sobretudo nas questões acerca do processo educativo, o que corrobora os dados analisados (PLETSCH, 2015; ROCHA; PLETSCHE, 2018; ROCHA, 2018).

De maneira a avançar na discussão, o próximo subitem descreve o ponto de vista de cada uma das participantes sobre os seus papéis e atribuições na organização dos processos de trabalho em turmas de EI que têm crianças com deficiência matriculadas.

### *5.1.2 Composição da equipe da turma A: atribuições e a dimensão relacional na organização dos processos de trabalho*

Na turma pesquisada, há três adultas, entre elas duas professoras – professora de referência e professora de apoio – e uma auxiliar de apoio ao educando. No cotidiano da turma A, conforme mencionado no Capítulo IV, a professora de referência permanece três horas com as crianças da turma, enquanto a professora de apoio permanece na sala uma hora

por dia, sendo cada dia da semana em um horário diferente, de acordo com a escala de horários. A auxiliar de apoio ao educando permanece todo o período na turma e sai somente para realizar o seu horário de café, com duração de vinte minutos. Essa organização da carga horária das docentes e da auxiliar ocorreu no ano de 2019.

Os depoimentos de ambas as professoras revelaram a necessidade de voltar a carga horária de uma hora e meia (praticada até 2018), de modo que a professora de apoio permaneça em sala com a turma, e que a organização então vigente, de uma hora por dia, não contribui para a realização de um trabalho de qualidade com as crianças, além de trazer uma sobrecarga para a professora de referência. Vale ressaltar que, no horário que a professora de apoio está na turma, a professora de referência faz o seu horário de lanche, além de cumprir com a carga horária destinada às atividades coletivas de planejamento e avaliação do trabalho escolar.

No que se refere à divisão de trabalho realizado pelas professoras na turma, ambas as docentes enfatizaram a necessidade de ter um diálogo entre elas no sentido de favorecer a organização do trabalho. A professora de referência, Helena, conta que a divisão de funções entre as professoras foi estabelecida através de uma conversa no início do ano com a professora de apoio e, a partir disso, dividiram as linguagens (descritas no item 5.1) que teriam que trabalhar com as crianças da turma pesquisada conforme o planejamento institucional. A visão da professora de apoio, Alice, vai na perspectiva de que esta divisão de trabalho entre a professora de referência e de apoio estabelecida pela SMED não é muito clara e ressalta, por isso mesmo, a importância do diálogo entre as professoras no sentido de realizar um planejamento e um trabalho efetivo com a turma.

Nesta turma, o trabalho de cuidar e educar é realizado pelas professoras (referência e apoio), que contam com a colaboração, como já mencionado, da auxiliar de apoio ao educando pelo fato de ter três crianças com deficiência matriculadas. Abaixo, os depoimentos das professoras e da coordenadora evidenciam a concepção de que cuidado e educação são ações indissociáveis no contexto da EI, conforme descrito nos documentos normativos e na produção acadêmica sobre crianças nesta etapa educacional (BRASIL, 1996; BRASIL, 2009c; BITENCOURT; SILVA, 2017). Nas suas palavras:

Eu acho que não tem como separar. Acho não. Tenho certeza. Não dá para separar uma coisa da outra. **Você educa cuidando. Você cuida educando.** Você está ali trocando uma criança, você está conversando com ela. Você está olhando nos olhos. Está fazendo um carinho, está conversando. Você está presente ali com aquela criança trocando energia com ela. Nessa conversa, você está estimulando a criança o tempo todo. É algo que não se desassocia um com o outro. Na Educação Infantil, isso é muito importante, cuidar e educar. Uma criança bem-educada é uma criança que vai bem cuidada, que ela recebe esse cuidado com amor, isso educa para a vida. A criança

aprende o cuidado com o outro também. Todos esses cuidados que a gente tem com a criança são algo que não se dissocia. Para mim, está junto o tempo todo. **Eu aprendi a cuidar e a educar com muita prática e o olhar.** (Entrevista, professora de referência, 2019, grifos nossos)

**O cuidado é extremamente pedagógico.** Você aprende assim. **Na prática mesmo.** Não tem outro jeito de você aprender. Isso é a prática mesmo (Entrevista, professora de apoio, 2019, grifos nossos)

Ambas as professoras relatam que aprenderam cuidar e educar crianças por meio da prática. No entanto, a visão da coordenadora no trecho abaixo evidencia a necessidade de formação para atender às especificidades do que consiste o trabalho de cuidar e educar de forma indissociada, seja este realizado pela professora ou pela auxiliar:

**O cuidar e o educar caminham juntos.** É o que a gente costuma falar, por exemplo, se a gente está dando um banho numa criança, esse banho na escola não pode ser um banho igual ele toma em casa. Ele não pode ser simplesmente o lavar o corpo. Independentemente de quem está realizando, se é o professor ou auxiliar, ele **tem que ter um caráter pedagógico... eu não consigo dissociar o cuidar do educar.** É por isso que a gente percebe **a necessidade dessas pessoas também terem essa formação,** sabe? E que não quer dizer que o professor tendo, isso está garantido. (Entrevista, coordenadora pedagógica, 2019, grifos nossos)

O depoimento da coordenadora problematiza uma realidade enfrentada diante do paradigma da educação inclusiva em que muitas das atividades de cuidado são realizadas pelas auxiliares de apoio ao educando sem a presença do professor, principalmente as atividades de higiene (banho, troca de fraldas, escovação de dentes). Aqui, destacamos uma das tensões discutidas nesta tese em relação à falta de formação deste profissional para realizar esta atividade tendo em conta o que entendemos por cuidar e educar crianças com deficiência nesta etapa educacional. A coordenadora acrescenta que, embora as professoras tenham este tipo de formação, isso também não garante a realização de práticas efetivas pautadas neste binômio, cuidar e educar.

No que se refere ao cuidado e à educação de crianças com deficiência, ambas as professoras entrevistadas revelam a importância de buscar conhecimento, observar, compartilhar experiências e solicitar ajuda e/ou orientação de colegas de profissão, de profissionais especializados e até mesmo dos familiares para que consigam realizar um trabalho efetivo para este público. A professora de referência relata no trecho adiante as estratégias adotadas diante da falta de formação continuada voltada para este público-alvo da educação especial e o medo que tinha de não conseguir realizar as atividades com a Sabrina.

Conversar com colegas, com os pares, com pessoas que estão em formação. Buscar conhecimento. Observar, pedir para ver o trabalho. “Como você fez?” Muitas vezes eu ia passando, a colega estava fazendo o trabalho: “Posso ver você fazer? Como se faz isso?” **Observar e buscar mesmo. Conversar e trocar ideias.** Igual te falei: formação, a gente não tem. Eu acho fundamental conhecer um pouco da criança, sua vivência em casa, através dos profissionais que a acompanham também. “**Preciso da colaboração de vocês. Eu quero que vocês me passem sobre ela, como vocês fazem as atividades.** Qual é a melhor posição?” Principalmente, a Sabrina. Com ela eu fiquei “meu Deus!”... foi meu maior medo... **de não conseguir realizar com ela.** Eu busquei muitos profissionais dela. Eu sou muito assim, eu peço mesmo. Se não for assim, você não vai conseguir desenvolver um bom trabalho. (Entrevista, professora de referência, 2019, grifos nossos)

Diante dos dados analisados, observamos que a professora de referência adota as estratégias de buscar redes de apoio para a realização das atividades de cuidado e educação de crianças com deficiência não só no momento da matrícula, conforme descrito no item anterior, mas também no dia a dia a partir do surgimento das demandas referente ao processo de escolarização das crianças com deficiência na turma. Segundo Bitencourt (2020), para efetivação de ações que valorizam a concepção da indissociabilidade do cuidado e educação nas relações cotidianas estabelecidas entre profissionais da educação e crianças, é necessário o compartilhamento e complementariedade dos cuidados e educação das crianças com as famílias e a comunidade. No item 5.1.4, discutiremos com maior profundidade essas redes de apoio para a escolarização na EI na perspectiva da educação inclusiva.

No cotidiano vivenciado nesta turma, a professora de referência, Helena, pontua no trecho abaixo que não conseguia acompanhar o trabalho da auxiliar de apoio ao educando nas atividades de cuidado com a Sabrina, especialmente nas atividades de higiene (troca de fraldas, escovação de dentes). Isso enfatiza a importância dessa atividade ser realizada em conjunto com o professor e/ou respeitando os princípios do que entendemos pelo cuidar e educar crianças na EI. Na opinião dessa professora, a auxiliar da turma, a Roberta, conseguia cumprir com as funções propostas, principalmente quando se referia ao momento da alimentação em que a professora Helena conseguia acompanhar.

**No caso da Sabrina, por exemplo, eu não acompanho.** No momento da troca, eu não estou, porque estou com as 19 crianças. Acaba que a gente não vê isso, como acontece. Não sei se há essa troca, se há esse cuidado de estar conversando com ela, estimulando-a. Você, estando com auxiliar, você faz essa troca. Você vai passando para ela como se faz. **Eu acho que ela (auxiliar) conseguia fazer o que era proposto.** Ela sempre foi muito cuidadosa, com relação à alimentação, de colocar o babador para não sujar a roupa dela. Ela tinha essa preocupação de deixá-la sempre limpinha, não deixar ela suja. Pegava o alimento dela todo adequado. Era uma alimentação mais pastosa. Eu via que ela ficava conversando com a Sabrina, incentivando ela a comer. Eu já percebia esse cuidado, essa conversa dela [Roberta] com a Sabrina... criou um laço e ela se alimentava melhor. (Entrevista, professora de referência, 2019, grifos nossos)

A professora de referência também discorre sobre a necessidade de acompanhar e orientar a auxiliar de apoio ao educando frente às atividades de cuidado e educação realizadas no cotidiano escolar, particularmente em caso de ausência da auxiliar da turma, conforme destacado no trecho abaixo.

Eles [equipe gestora] olham na escola a auxiliar que está sem criança e manda pra lá [turma A]. Aí, vai uma pessoa que não tem vínculo, que às vezes não conhece nada da Sabrina. Aí, eu preciso entrar em ação mais ainda. Tenho que explicar como é a Sabrina, tenho que falar como devem ser os procedimentos. Tenho que estar muito atenta também. Tenho que saber tudo sobre ela, como é. **Por isso, tenho que ficar sempre acompanhando a alimentação. Se outra pessoa entra, eu preciso ir lá. Eu preciso ajudar, explicar como se faz. É sempre assim.** (Entrevista, professora de referência, 2019, grifos nossos)

O trecho acima revela a compreensão de que a responsabilidade pelo processo educativo da criança com deficiência é da professora, mesmo na presença da auxiliar que colabora na realização destas atividades de cuidado e educação. Em caso de ausência desta profissional, observamos que a escola busca substituir a auxiliar de apoio da turma por um profissional da escola com o mesmo cargo, porém esta muitas vezes não tem vínculo e precisa aprender sobre as especificidades da criança com deficiência, dependendo das orientações e acompanhamento da professora da turma. Nos momentos de observação em campo, verificamos que toda vez que a Roberta, auxiliar da turma se ausentava, ela era substituída pela Lorena (auxiliar de apoio ao educando da escola), pelo fato de ela já ter um vínculo com a Sabrina e com a turma A. O depoimento da coordenadora reafirma essa responsabilidade da professora em relação ao trabalho desenvolvido com as crianças com deficiência e aponta que esta é a política institucional da EMEI, conforme relato abaixo:

**Hoje, a nossa política é o seguinte: a criança de inclusão, assim como as outras, é responsabilidade do professor.** Então é o professor que passa as orientações, é o professor que vai falar como esse trabalho vai ser desenvolvido. Quando a gente delega muito para o auxiliar, o professor acaba considerando que aquilo deixou de ser uma responsabilidade dele. Então, hoje, a gente bate muito na tecla: essa criança, apesar dela passar, às vezes, grande parte do tempo ao lado do auxiliar, ela é de responsabilidade do professor. É ele que vai conduzir o trabalho, é ele que vai falar a maneira correta de posicionar, de alimentar, enfim, é de responsabilidade do professor. (Entrevista, coordenadora pedagógica, 2019, grifos nossos)

Os dados da entrevista realizada com a coordenadora ressaltam que, quando esta entrou na EMEI, não existia esse suporte da auxiliar de apoio, e, de acordo com a sua opinião, a criança com deficiência é melhor atendida com a presença deste profissional. Isso se justifica pelo fato de existir particularidades específicas por parte desta criança com deficiência que

necessitam de apoio e a própria dinâmica cotidiana às vezes não permite atender a todos os atores presentes neste ambiente coletivo, o que reforça a necessidade da presença deste profissional em turmas com crianças com deficiência matriculadas. O depoimento da entrevistada reconhece a ausência de formação da auxiliar de apoio, conforme já foi mencionado, e reafirma, por isso, a responsabilidade do professor pela criança com deficiência e a supervisão das ações deste profissional de forma a garantir um trabalho efetivo junto a essas crianças público-alvo da educação especial.

**A criança de inclusão, eu percebo que, com a presença do auxiliar, ela é muito melhor assistida.** É o que eu falei: tem momentos, ali, em que ela vai ter particularidades, que ela precisa de um outro tempo. Ela precisa de um outro atendimento. Na dinâmica da sala de aula, o professor não dá conta disso. Muitas vezes, o que a gente percebe, quando não tem a presença desse auxiliar, é que **a turma perde, no sentido de que o professor vai dedicar, naquele momento que a criança de inclusão precisa, uma atenção individual. E aí, a turma, o restante, acaba perdendo.** Então, hoje, eu percebo que, qualquer faixa etária, **a presença do auxiliar de inclusão é essencial.** Esse profissional de apoio à inclusão chega muito sem uma preparação. Ele é um profissional que vai ficar sob sua supervisão do professor. **A responsabilidade sobre a criança de inclusão não diminuiu em nenhum grau, com a chegada do auxiliar.** Na minha experiência, eu via o auxiliar como um suporte, na questão do cuidado, principalmente. Essa criança dessa experiência que eu tive é uma criança que precisava de mais cuidado. Ela precisava de um tempo maior, para alimentar... os deslocamentos dela eram diferenciados. Quando essa auxiliar chegou, ela era uma pessoa muito bacana. Eu acho que também deu uma certa aliviada no trabalho do professor. [...] **o auxiliar de inclusão é uma pessoa extremamente necessária nesse processo da inclusão.** (Entrevista, coordenadora pedagógica, 2019, grifos nossos)

O depoimento da coordenadora revela a clareza da responsabilidade por parte da professora, acentuando que a dedicação a ações de cuidado com a criança com deficiência levaria a turma toda “a perder”, e, por isso, avalia a importância da chegada deste profissional no contexto escolar diante do processo de escolarização de crianças PAEE. De acordo com Souza, Bezerra e Bezerra (2012), esse profissional de apoio surgiu historicamente no Brasil a partir de uma demanda de suporte de uma parcela de estudantes PAEE em relação às necessidades de higiene, deslocamento e alimentação, sendo necessária a contratação de um novo profissional para exercer esse papel nas escolas comuns.

As professoras corroboram o ponto de vista da coordenadora e reconhecem a falta de formação da auxiliar de apoio e a responsabilidade da docente responsável pela turma com o trabalho pedagógico a ser desenvolvido junto às crianças com deficiência. Na visão das professoras, as auxiliares devem realizar atividades de alimentação e troca de fraldas e destacam a importância desta auxiliar demonstrar iniciativa e ter experiência para saber lidar com as especificidades dessas crianças com deficiência, conforme os relatos adiante:

**É uma atribuição mais voltada ao cuidado mesmo. Cuidar da criança, acompanhar a criança. Todo o trabalho pedagógico é comigo.** Ela está ali para executar e cuidar. Ela faz as trocas, ela dá a alimentação na boca da Sabrina. Eu acho que o trabalho pedagógico é o professor. Tem que ser o professor mesmo. Ela não tem formação para estar além disso. Nós conversamos. Ela já tinha experiência com crianças de paralisia. Isso já me deu um conforto, por ela já ter essa experiência. Ela trouxe muito conhecimento. Eu acho que, para além do conhecimento da formação, tem a vivência prática mesmo, que é importantíssima, e ela já trouxe essa bagagem, que me ajudou muito. Foi bacana. (Entrevista, professora de referência, 2019, grifos nossos)

A Roberta, eu vejo nela que ela tem muito compromisso. É uma coisa espontânea dela. Ela é muito aberta, não só para com a criança de inclusão, mas para com a turma. Ela ajuda bastante. Já tem auxiliares de inclusão que só ficam por conta da criança. Ou às vezes a pessoa não tem iniciativa. No caso dela, não. Ela tem muita iniciativa. (Entrevista, professora de apoio, 2019)

No depoimento acima, embora a professora de referência discuta a necessidade de formação para a auxiliar de apoio, reconhece que o fato de ela ter uma experiência prática com essas crianças com deficiência múltipla auxiliou no desenvolvimento das atividades. Na opinião da professora de apoio, essa profissional demonstrou iniciativa dando suporte para toda a turma, e não só cumprindo as funções relacionadas à criança com deficiência demonstrando que essa atitude pode favorecer o trabalho em turmas que tem crianças com deficiência. Os depoimentos reforçam os estudos de Bitencourt e Silva (2017) ao afirmar que as relações estabelecidas entre as professoras e auxiliares de EI<sup>29</sup> influenciam diretamente as atividades da rotina com as crianças neste contexto educacional e que o cuidado é uma atribuição docente nesta etapa de ensino.

As autoras também reconhecem a ausência de formação específica das auxiliares para o trabalho de cuidar e educar nesta etapa educacional e enfatizam os impactos na tomada de decisões sobre essas atividades. Contudo, elas discutem que esta profissional possui informações que as professoras não são capazes de adquirir, pela limitação temporal de convivência com as crianças. Além disso, apontam para a existência de uma contradição na função da auxiliar em realizar atividades voltadas para o cuidado, quando as concepções e os documentos normativos definem a indissociabilidade entre cuidar e educar para o contexto da EI. Os achados da sua pesquisa, embora tenham sido resultantes do contexto de uma creche e voltados para as auxiliares de apoio à educação infantil, condizem com a realidade enfrentada

---

<sup>29</sup> As autoras ao nomearem as auxiliares neste estudo estão referindo-se à auxiliar de apoio à Educação Infantil da rede municipal de Belo Horizonte. Em 2019, o município unifica este cargo de auxiliar de apoio a Educação Infantil com um outro cargo existente denominado Auxiliar de Apoio à Inclusão nas turmas de EI que atendiam crianças com deficiência, então passou a existir um único cargo denominado “Auxiliar de Apoio ao Educando”, descrito nesta tese (BELO HORIZONTE, 2019).

na turma pesquisada em que há crianças com deficiência e que conta com a presença da auxiliar de apoio ao educando que desempenha um trabalho junto a essas crianças e professoras.

As percepções de ambas as professoras sobre o papel do auxiliar de apoio ao educando na turma A correspondem às atribuições descritas nos PPP da instituição e nos documentos normativos da MGS, conforme retratado anteriormente, em que reforça a sua presença em turmas que têm crianças com deficiência matriculadas. Essa medida tem o propósito de prestar a assistência necessária, acompanhando a locomoção, cuidados na higiene, troca de fraldas e uso do banheiro, além de dar todo o apoio no momento da alimentação e na mediação da comunicação. No entanto, comparadas as professoras, as auxiliares de apoio entrevistadas apresentam um ponto de vista diferente, afirmando que auxiliam as docentes na parte pedagógica, como é descrito no trecho adiante:

Antes, era só trocar a criança e dar alimentação. Cuidar da higiene da criança. Agora, não. **Agora, a gente já pode ajudar a professora na sala.** É a parte pedagógica, a professora está fazendo com os outros, e eu venho aqui e faço com aquele menino [criança com deficiência]. (Entrevista, auxiliar de apoio ao educando da escola, 2019, grifos nossos)

Eu, particularmente, auxilio nas atividades, na higiene, a se locomover. Ela [Sabrina] não dá conta sozinha, quando precisa ir a alguns lugares, nos ambientes da escola. (Entrevista, auxiliar de apoio ao educando da turma, 2019, grifos nossos)

De acordo com o documento da MGS, este profissional de apoio deve auxiliar o professor nas atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e na organização do trabalho junto ao aluno com deficiência, a partir da orientação do docente. Contudo, os depoimentos das auxiliares a seguir revelam que muitas vezes se sentem despreparadas para realizar esse papel quanto à parte pedagógica, ainda mais se esse apoio e essa orientação não forem dados de forma adequada pela professora, podendo, assim, trazer impactos na realização de um trabalho com qualidade.

Roberta, auxiliar de apoio ao educando da turma, pontua que não teve dificuldades com as professoras em relação ao apoio que era realizado na parte pedagógica e que conseguiu compartilhar suas experiências anteriores, realizadas com outras crianças com deficiência. No entanto, ela relata que, na maioria das vezes, em outras turmas, trabalhava no improviso sem ter essa orientação da professora e afirma que em algumas situações não há planejamento por parte da docente na organização da atividade, de forma a atender as especificidades da criança com deficiência, conforme o trecho adiante:

**Normalmente, é do jeito da gente. São poucas [professoras] que falam “Vamos tentar fazer isso”.** Ela [professora Helena] trabalhou, esse ano, a letra do nome dos colegas. As crianças todas cortavam as letras dos nomes dos colegas e colavam na folha. A Sabrina não conseguia cortar, não tem esse manuseio. Então o dela era bem elaborado. Toda vez que precisava, eu perguntava como ia ser. [...] eu dei a ideia a ela [Helena] porque, ano passado, a criança que eu ficava, a professora também trabalhou o nome dos colegas. Falei “A criança que eu trabalhava tinha o movimento de mexer. Então, a gente trabalhou muito com tinta, com essa criança. A gente fez as letras dos nomes dos amigos todos dele, com tinta”. [...] A professora tentou trabalhar muito com ela [Sabrina] as texturas. Ela imprimia as letras dos nomes. Eu vinha, enquanto ela estava ajudando os outros alunos. Cortava, colocava na folha e a gente fazia. Às vezes, não recebia orientação, porque a professora, também, na hora estava pensando em como fazer a atividade: “Vou fazer assim.” Às vezes, mudava também na hora. Eu ia perguntando e, conforme ela ia orientando, ia falando “Pensei em fazer assim, com esse material.” A gente ia tentando e dava certo. [...] **Com relação às professoras da turma, não tive dificuldade.** Porque as professoras, as duas, são as professoras que te escutam, te ouvem. Você dá alguma dica; se for contribuir, elas pegam para elas. Sempre estão te perguntando “Estou querendo fazer isso. O que você acha? Acha que vai dar certo?” Sempre tem esse contato. Então, não tive essa dificuldade. (Entrevista, auxiliar de apoio ao educando referência, 2019, grifos nossos)

Os dados revelam como ocorria a relação da auxiliar Roberta com as professoras da turma e sobressai-se a presença de uma escuta por parte da professora, na tentativa de buscarem alternativas e estratégias juntas, a partir das experiências vivenciadas, para conseguirem realizar as atividades pedagógicas com a Sabrina. No entanto, isso não foi observado no depoimento da outra auxiliar de apoio ao educando da escola, a Lorena, que pontua as dificuldades existentes nas relações de trabalho entre professora-auxiliar, algo que impacta o desenvolvimento das atividades pedagógicas para as crianças PAEE. Na visão dessa auxiliar, nem a escola nem as professoras estão preparadas para receber as crianças com deficiência, ela argumenta que muitas vezes a professora atribui toda a responsabilidade da parte pedagógica para as auxiliares e destaca que esta função cabe à docente, conforme o depoimento abaixo:

**A gente entra na sala e já começa o trabalho.** “Esse menino é seu; ele é seu.” **Como se a criança fosse nossa.** Mas a criança não é nossa, a criança é da escola. **E a escola não está preparada para receber essa criança. E as professoras, muito menos.** [...] Olha, ela fala assim: “Lorena, vou dar pintura para os meninos fazerem. Vou fazer um por um. Você faz com a criança tal...” Eu olho como ela vai fazer e tento fazer com a criança igual. O trabalho tem que ser igual. Tem criança que não consegue. Aí eu falo: “Olha, não está conseguindo.” “Então põe tinta.” Entendeu? Aí, a gente põe tinta porque tinta a criança pega e espalha. Não espalha, não. Pega na mão da criança e espalha. Quando a professora é parceira, isso ajuda muito. A professora que é parceira com você, ela tira a parte pedagógica da gente. Ela faz com a criança. Porque é o certo ela fazer. **Nós não somos professoras. O certo é ela fazer.** Tem muita professora aqui que faz isso. Agora, outras, não. (Entrevista, auxiliar de apoio ao educando da escola, 2019, grifos nossos)

Os dados demonstram que cada auxiliar de apoio fica dependente do entendimento de como cada professora age frente à escolarização de crianças com deficiência pelo fato de

existir uma informalidade das situações, isto é, depende mais das características pessoais do que de um processo sistemático e, especialmente, da incorporação de uma identidade profissional em que a docência se constitui de cuidar e educar crianças na EI, sejam elas com deficiência ou não.

No que diz respeito aos processos de trabalho, as auxiliares de apoio Roberta e Lorena afirmam que a relação professora-auxiliar é um dos elementos mais desafiantes na realização do trabalho com as crianças com deficiência e traz impactos às turmas que acompanham. Isso pode ser observado neste relato:

**Os desafios maiores? As professoras. A adaptação na escola.** Esses são os nossos desafios. Porque, na sinceridade, criança, para nós, não é desafio. Se você vem aqui, se você sabe com quem você vai lidar, isso não é desafio, não. Entendeu? Eu acho que... como eu vou falar? É crescimento pra gente. Crescimento e aprendizagem. Mas desafio eu acho que não é não. Eu acho que você pegar uma criança que você não sabe o que fazer com ela, para mim, não é um desafio. Para mim, é uma aprendizagem. (Entrevista, auxiliar de apoio ao educando da escola, 2019, grifos nossos)

Eu mesma, por trabalhar com essas crianças de inclusão, mesmo que não seja formada professora, essas coisas, eu sempre estou procurando alguma coisa. Sempre estou pesquisando na internet, sempre estou vendo. Querendo ou não, a gente ajuda muito. Tem professor que você senta e fala: “Fulano, eu vi isso e achei legal. Acho que vai ser interessante.” “Vamos olhar, vamos fazer, vamos ver”. Mas, tem uns que não aceitam e fica aquela coisa. Já aconteceu comigo mesma, de sala em que o professor acha: “Fulano está achando que é dono da sala.” Cada ano é diferente, porque você não sabe com que tipo de pessoa está trabalhando. **Não sabe se aquela pessoa vai aceitar sua opinião, se vai te escutar. É um desafio. A gente não está aqui para tomar o lugar da professora.** Porque a gente também sabe o lugar da gente. A gente sabe: não pode passar por cima do professor. Só que tem casos em que o professor nem chega perto da criança. **Então, essa eu acho que é uma das maiores dificuldades, porque nem todo professor é igual.** (Entrevista, auxiliar de apoio ao educando da turma, 2019, grifos nossos)

O depoimento acima revela que, na visão da auxiliar de apoio da turma, uma relação pautada no diálogo e no respeito do papel que cada um desempenha facilita muito o trabalho a ser desenvolvido. A profissional pontua também que, mesmo sabendo que não é professora, ela busca pesquisar atividades para ajudar no desenvolvimento das atividades com a criança com deficiência e tenta compartilhar com a professora. No entanto, quando não há escuta por parte da professora e não há uma boa relação, o trabalho fica comprometido.

O relato da professora de referência Helena revela ser fundamental ter formações para os auxiliares de apoio e salienta a necessidade de ter o apoio deste profissional no dia a dia, além de estabelecer uma relação de confiança com ele, já que está todo o tempo com a criança com deficiência, conforme descrito no trecho a seguir:

É fundamental. **Eu acho que a gente tem que ter mais formações para ele (auxiliar) também. A gente tem que ter uma relação de confiança muito grande um com o outro, o professor e o auxiliar.** A gente precisa ter uma conversa e tentar manter uma relação o mais saudável possível, mais próxima, porque aquela criança vai precisar disso. Esse auxiliar tem que estar muito aberto e sensível à causa. Acho que fui muito feliz nesse ano, porque todas as vezes que eu fazia uma proposta para minha auxiliar: “Vamos tentar, vamos ver se ela fica em pé, vamos ver se a gente consegue, vamos colocar ela no chão. Vamos tentar a atividade dessa forma.” Ela sempre esteve aberta a me ajudar. O auxiliar é fundamental, porque ele está com a criança o tempo todo. Não vejo como eu poderia desenvolver o trabalho se não tivesse o apoio. Até mesmo para segurar a criança. Senta na roda, põe a Sabrina no colo. “Vamos estimular, para que ela fique junto.” Não teria como eu desenvolver o trabalho se não tivesse um auxiliar. (Entrevista, professora de referência, 2019, grifos nossos)

Os dados analisados no que se refere falta de formação dos auxiliares e ausência de orientação dos docentes para as atividades de cuidado e educação realizadas por este profissional corroboram a discussão de Vicari e Rahme (2020) sobre a percepção das professoras acerca da precária formação das auxiliares de apoio à inclusão e a baixa oferta de processos formativos relacionados à sua atuação. As autoras consideram isso como lacunas no processo de inclusão. Nesse estudo, as auxiliares relataram que a falta de orientação sistemática por parte dos professores para a efetivação da inclusão escolar trouxe um sentimento de solidão durante a realização das ações de acompanhamento na escola. Para as autoras, é fundamental promover espaços de formação continuada de maneira a atender às especificidades dos diversos profissionais envolvidos, além de implementar ações, na rede municipal de BH, que permitam o acompanhamento dos processos de escolarização do PAEE.

**Figura 68** – Apoio da auxiliar na realização das atividades com a Sabrina (A)



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

As imagens a seguir revelam momentos em que a auxiliar esteve presente na turma auxiliando a professora no desenvolvimento das atividades junto às crianças com deficiência. A Figura 68 mostra a Roberta apoiando a professora e posicionando a Sabrina para a realização de uma atividade na mesa das crianças sem o apoio da cadeira de rodas. As Figuras 69 e 70 mostram a auxiliar da turma aferindo a temperatura da Sabrina para saber se ela estava com febre e, como foi confirmada, demonstram ela dando banho com o objetivo de diminuir reduzir os sintomas.

**Figura 69** – Apoio da auxiliar na realização das atividades com a Sabrina (B)



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

**Figura 70** – Apoio da auxiliar na realização das atividades com a Sabrina (C)



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Embora os dados das entrevistas e da observação revelem que a auxiliar permanece maior parte do tempo junto com a Sabrina devido ao seu nível de comprometimento, observamos o trabalho desta profissional também com as outras crianças com deficiência da turma A, a Tatiana e a Lara, conforme apresentado nas Figuras 71, 72 e 73. As Figuras 71 e 72, em particular, apresentam uma situação em que a Tatiana estava chorando muito porque queria uma cor específica da massinha, e a auxiliar da turma Roberta a chamou com o objetivo

de limpar seu rosto e aproveitou para trocar a sua roupa, que também estava muito suja por causa do parque. Observamos nesta cena que ela teve autonomia para fazer isso com a criança ao perceber a situação, trazendo um certo acolhimento e bem-estar para a Tatiana, pois, logo em seguida, notamos que ela parou de chorar.

A Figura 73 mostra a auxiliar Roberta dando suporte para a Lara na realização de uma atividade que exigia a coordenação bimanual e, como ela tem ausência de um braço, ficava às vezes complicado de executar de forma independente. Geralmente o apoio desta profissional consistia na colagem da fita adesiva para prender a folha e/ou nas atividades de recorte e colagem. Essa análise sobre os apoios para cada criança com deficiência será descrita no próximo capítulo com maior profundidade e serão levadas em consideração as especificidades de cada uma diante das relações existentes na turma A.

**Figura 71** – Apoio da auxiliar na realização das atividades com a Tatiana (A)



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

**Figura 72** – Apoio da auxiliar na realização das atividades com a Tatiana (B)



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

**Figura 73** – Apoio da auxiliar na realização das atividades com a Lara



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

As análises das entrevistas permitem afirmar que a parceria, o trabalho em sintonia entre professora e auxiliar, concorre para o atendimento a demandas e necessidades das crianças de forma mais efetiva e promove a satisfação com o próprio trabalho, conforme observado por Soraya Santos (2019). Este estudo realizado em uma EMEI de Belo Horizonte trouxe reflexões sobre as práticas desenvolvidas pelos auxiliares de apoio ao educando juntamente com as professoras por meio de um plano de ação que foi constituído de rodas de conversa, oficinas e formações. Este estudo concluiu que a parceria entre o auxiliar e o professor é fundamental para que a escolarização de crianças com deficiência se efetive na prática.

Os próximos subitens, 5.1.3 e 5.1.4, analisam outros atores importantes presentes nos processos de trabalho com estes profissionais da equipe escolar, que são os familiares e os profissionais que compõem as redes de apoio, e focalizam os pontos que favorecem e/ou dificultam o processo de escolarização de crianças com deficiência na EMEI Rosa Flor.

### *5.1.3 Os desafios da relação família-escola no contexto da educação inclusiva*

A Educação Infantil se define pelo compartilhamento do cuidado e educação entre a instituição e as famílias, e a literatura aponta que a relação entre família e escola tem sido considerada benéfica e facilitadora para a escolarização do público-alvo da educação especial (BORGES; GUALDA; CIA, 2015; MARTURANA; CIA, 2015), reafirmando o que está descrito nos documentos normativos os quais preveem a participação da família no processo educativo.

Nesta EMEI, observamos que essa relação com a família foi favorecida por meio dos eventos festivos ocorridos ao longo do ano, como festa junina, festa da família, mostra cultural, dentre outros, e das reuniões realizadas duas vezes ao ano ou quando as professoras e/ou os familiares sentem necessidade de dialogar sobre o desenvolvimento da criança da turma, seja

no momento inicial no ato da matrícula ou no decorrer do ano letivo. No caso da turma A, foram realizadas reuniões com os familiares das três crianças com deficiência durante o período letivo a fim de buscarem estratégias conjuntas que favoreceriam as atividades de cuidado e educação no processo de escolarização destas crianças. Algumas destas reuniões serão analisadas no próximo capítulo ao tratar das especificidades de cada criança com deficiência. As reuniões são agendadas e realizadas na presença da coordenação e, se possível, da professora de referência. Para Borges, Gualda e Cia (2015), a realização de reuniões e o uso de bilhetes têm sido uma das estratégias mais utilizadas na comunicação com os familiares no contexto da EI.

Na visão da coordenadora, o fato de haver uma relação com a família favorece o trabalho a ser desenvolvido com as crianças. O seu depoimento revela que um dos aspectos mais desafiantes no diálogo com os familiares das crianças com deficiência é quando discutem sobre o diagnóstico e a necessidade dos encaminhamentos que a escola faz quando percebe algum possível atraso no desenvolvimento das crianças, como é descrito no trecho abaixo:

Com relação às famílias, eu considero que a escola tem uma relação muito boa. Eu falo muito assim: **ter uma relação boa com os pais favorece muito o trabalho com a criança.** Hoje, com relação à inclusão, a gente tem um pouco de entrave é com relação **à aceitação inicial dos diagnósticos.** É um impasse pra gente. É algo que, ao mesmo tempo, a gente não tem competência para dar um diagnóstico, a gente que trabalha com desenvolvimento infantil, a gente percebe que algo ali não está indo dentro da normalidade e essa criança precisa de uma outra ajuda fora da escola, e que a aceitação da família é essencial. Então a gente já teve situações assim, por exemplo: uma criança que demorou muito a andar, uma criança que não tinha fala. E, toda vez que a gente ia conversar com a família sobre essas questões, a família falava: “Não, mas eu também fui andar com quase 3 anos. Não, isso acontece mesmo.” Como se todas as questões que a escola apontasse fossem normais. E a família não queria ver. “Então converse com o pediatra sobre isso. Depois você me fala.” **Então essa não aceitação de questões colocadas pela a escola, a gente percebe pela demora nas intervenções com relação à criança.** (Entrevista, coordenadora pedagógica, 2019, grifos nossos)

A coordenadora também aponta que outro momento de contato com a família é quando as crianças novas chegam na escola e destaca a importância de ter uma conversa com estes familiares a fim de conhecer o seu histórico e solicitar alguns documentos que retratam aspectos relacionados ao seu desenvolvimento e à participação em atendimentos especializados. Nesta conversa também discutem a necessidade de recursos de tecnologia assistiva utilizados para apoiar a escolarização dessa criança. Todos os dados coletados a respeito da criança com deficiência são registrados em uma ficha institucional que permanece guardada na Secretaria da EMEI, conforme já descrito no item 5.1.1.

Os dados analisados evidenciam a importância da comunicação com os familiares das crianças com deficiência e corroboram com as autoras Silva e Luz (2019), que,

ao discutirem a relação entre famílias e a instituição de educação Infantil (IEI) no compartilhamento do cuidado e educação de crianças, destacaram a comunicação como um importante elemento para o estabelecimento da confiança na instituição e, conseqüentemente, no bem-estar dos responsáveis.

**Figura 74** – Momentos de encontros família-escola (A)



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

**Figura 75** – Momentos de encontros família-escola (B)



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

As Figuras 74 e 75 mostram momentos que fazem parte das complexas ações que compõem a relação família-escola. A Figura 74 mostra os avós da Sabrina indo levá-la para a escola e ela sendo recebida pela professora de referência. Tanto o momento de entrada como de saída das crianças é acompanhado por uma das professoras da turma junto

aos responsáveis, caso a docente precise dar algum recado ou informação de um fato ocorrido no dia. E a Figura 75 apresenta o ambiente da sala de aula organizado para receber os familiares no dia da reunião de final de ano com as pastas de atividades das crianças dispostas na mesa para serem apresentadas às famílias.

Nesta relação família-escola, a coordenadora, em seu depoimento, apresenta a sua visão de gestora e afirma ser essencial delimitar o papel de cada profissional da escola no processo de escolarização do PAEE para que a família compreenda os processos de trabalho. Ela destaca em sua fala que a responsabilidade pela criança com deficiência é da professora, e não da auxiliar, embora esta permaneça nas atividades com a criança, como já discutido anteriormente. No seu relato, aponta alguns desafios enfrentados quando a família busca diretamente informações sobre determinada criança com a auxiliar de apoio ao educando, sem se reportar à professora:

**A família busca estabelecer uma relação com esse auxiliar.** Como ele está muito próximo da criança, a família tenta criar uma relação mais próxima. Às vezes, até fora da escola. Ou ficar conversando, tentando obter informações, **burlando às vezes o papel do professor.** Essas acho que são algumas das questões que a gente vivencia [...]. Mesmo que, às vezes, o professor não vai ter aquela informação, ele vai ter que se reportar ao auxiliar. **Mas a orientação é que sempre se reporte ao professor.** Então a gente orienta que seja dessa forma, e são algumas questões que a gente tenta acertar no dia a dia mesmo, de que **o professor assuma essa sala, e também não deixar que essa criança de inclusão seja (responsabilidade) do auxiliar.** Ela é uma aluna da turma, como todos os outros. O auxiliar está ali porque aquela criança exige um cuidado a mais. (Entrevista, coordenadora pedagógica, 2019, grifos nossos)

O depoimento acima indica que a auxiliar de apoio ao educando não deve ter contato com os familiares das crianças, ficando a cargo somente das professoras da turma, por entender que elas são as responsáveis pelo processo educacional das crianças com deficiência de acordo com a política institucional da EMEI pesquisada. Contudo, para a família, importa obter informações sobre a criança, e, por isso, às vezes esta aproximação de quem está mais próximo dela ocorra, independentemente da organização proposta pela instituição.

A professora Helena discorre que, diante do processo de escolarização de crianças com deficiência, é necessário escutar o parecer das famílias frente ao trabalho desenvolvido na turma com essas crianças que apresentam deficiência e afirma que o ingresso deste público na EI ainda é um processo novo. Essa sua posição pode ser vista neste trecho: “A gente tem feito trabalhos bacanas, a gente tem tido esse retorno das famílias. **Eu acho que o termômetro são as famílias.** A inclusão... é um processo. É muito novo” (Entrevista, professora de referência, 2019, grifos nossos).

Diante do exposto, tentamos demarcar uma das especificidades da EI que consiste no compartilhamento do cuidado e educação entre a instituição e as famílias na tentativa de compreender como isso ocorre em turmas em que há crianças com deficiência matriculadas. No próximo item, iremos analisar o que estamos chamando de “ Apoios” a partir da necessidade de buscarmos modos coletivos e estratégicos de pensar o processo de escolarização de crianças com deficiência em turmas de EI mediante a estrutura institucional existente nessa EMEI.

#### *5.1.4 Apoios para uma turma com crianças com deficiência*

As instituições de EI, ao trabalharem na perspectiva da educação inclusiva, precisam buscar estratégias que vislumbrem a organização de redes de apoio, de formação continuada, de identificação de recursos de acessibilidade, serviços e parcerias que contribuirão com a elaboração de propostas pedagógicas para turmas que integrem crianças com deficiência matriculadas nesta etapa educacional. Levando isso em conta, explicamos que este item visa discutir os apoios, destacando essa abordagem no caso do contexto de uma turma de EI que tem crianças com deficiência. Com isso, buscamos focalizar a discussão sobre em que medida isto traz impactos na organização do trabalho e nas relações de cuidado e educação da turma A, especialmente desde a percepção das participantes dessa pesquisa e dos dados obtidos na observação em campo. Dentre os apoios encontrados nos dados analisados podemos citar: (i) Apoio dos atores internos da instituição, com ênfase no acompanhamento da coordenação pedagógica; (ii) Parceria com o AEE; (iii) Parceria com profissionais especializados; (iv) Formação continuada; e (v) Recursos de acessibilidade.

Um dos apoios institucionais que foram observados na pesquisa de campo foi o de acompanhamento da coordenadora pedagógica à professora de referência na turma A. Conforme já foi retratado, existem três coordenadoras, sendo uma que trabalha em tempo integral e é responsável por toda a parte pedagógica, e outras duas que trabalham em tempo parcial, uma em cada turno, e que são responsáveis pela organização da rotina diária, dos horários e eventos institucionais, dentre outras questões. O depoimento da coordenadora pedagógica revela que o seu contato maior no processo de escolarização de crianças com deficiência é com as professoras e aponta que há um certo distanciamento em relação às auxiliares de apoio. Ela afirma que sente falta dessa proximidade, mas que o cotidiano vivenciado na instituição, marcado pelos horários e organização da rotina, muitas vezes não permite momentos de reunião ou de encontros com esta profissional, realizados somente em casos excepcionais.

Com relação à criança de inclusão, **a coordenação pedagógica, no meu caso, fica [responsável] pela questão pedagógica mesmo.** Então a questão de pensar na proposta pedagógica, pensar em como a criança vai ser atendida; nas adaptações de atividades para casa, quando precisa; e nas questões particulares, mesmo, da necessidade dessa criança. [...] **A gente tem poucos momentos com as auxiliares.** Eu falo que, como coordenadora pedagógica, eu sinto falta disso. Mas o que acontece? Hoje, por exemplo, a gente também tem poucos momentos em que elas estão fora de sala. Esse momento, que a gente tem com o professor fora de sala, a gente não tem com elas. (Entrevista, coordenadora pedagógica, 2019, grifos nossos)

A professora de referência relata que os processos de trabalho e a relação com a coordenação possibilitaram pensar nas atividades e adaptá-las para a Sabrina e compartilha ainda que teve uma boa relação com a coordenadora pedagógica no ano de 2019.

Ela [coordenadora pedagógica] é quem acompanha todos os planejamentos, todas as atividades passam por ela, para ela avaliar. Ela é quem lê todos os relatórios, que faz as correções e acompanha os relatórios. Reuniões que o pai solicita para ver o desenvolvimento do aluno, ver alguma coisa relacionada à parte pedagógica, é ela quem acompanha. **A gente conversa muito. Todas as vezes que eu tenho uma dúvida, eu a procuro, e eu acho que ela é bem receptiva.** Eu vou fazer uma adaptação do Para Casa da Sabrina, eu levo para ela. **A gente discute juntas.** “Por que você pensou assim?” “Pensei assim por isso e por isso.” “Então tá.” Ou então assim: “Vamos acrescentar isso aqui? Acho que vai ficar legal.” A gente discute muito. Esse contato com ela foi muito bacana este ano. A gente teve uma troca muito boa. Eu tenho muito a agradecer. Acho que ela foi muito aberta, disponível. Tudo o que eu busquei, ela tentou me ajudar. Então foi bem bacana. Foi mais para pensar as atividades. (Entrevista, professora de referência, 2019, grifos nossos)

O depoimento acima revela como se deu esse acompanhamento entre a professora de referência e a coordenadora e destaca os momentos de trocas e discussões no processo de adaptação das atividades para a Sabrina. A professora apoio afirma ter tido pouco contato com a coordenação pedagógica, mas também concorda com a fala da professora de referência em relação à disponibilidade desta profissional para auxiliar em qualquer processo e ajudar no que precisar quanto à escolarização do PAEE. Os dados corroboram os estudos de Azevedo e Cunha (2008) que enfatizam que um dos papéis da coordenação pedagógica de uma escola que trabalha na perspectiva inclusiva é favorecer as adaptações curriculares, de forma a atender as necessidades do docente e da criança com deficiência em suas singularidades.

A Figura 76 apresenta uma situação de acompanhamento da professora de referência por parte da coordenadora pedagógica no processo de adaptação das atividades pedagógicas, com ênfase nas atividades do Para Casa para a Sabrina.

**Figura 76** – Acompanhamento da coordenadora pedagógica



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Além desse acompanhamento da coordenação, a professora de referência Helena conta, no depoimento abaixo, que buscou e recebeu outros apoios internos da instituição, dentre eles nos documentos institucionais, com as colegas da escola e a pesquisadora, a fim de efetivar um trabalho na perspectiva da educação inclusiva, já que não tinha formação específica nesta área. A professora conta:

Aí, eu fui fazendo as adaptações. Sem ter nenhuma formação na área, sem ter conhecimento, um conhecimento maior. O que eu fiz foi ler, buscar. Conversar com você [pesquisadora], você me ajudando. Buscando conversar com colegas que estavam fazendo pós-graduação nessa área de inclusão e com outros professores, que já vivenciaram isso. Também intuitivamente, você vai conhecendo a criança. **A gente precisa avançar nisso, nas formações, na discussão mesmo.** Apesar da gente não ter formações, apesar de não ser uma escola que tem tudo o que precisa, mas a gente tenta fazer o melhor. (Entrevista, professora de referência, 2019, grifos nossos)

O depoimento reforça as ideias de Pelosi e Nunes (2011) sobre o conceito de redes de apoio que consistem em ações articuladas com profissionais da própria instituição ou externos a ela, com o objetivo de compartilhar ideias, conhecimentos e alternativas construídas de forma coletiva para o atendimento de alunos com deficiência. O trecho delineado revela também a discussão sobre as melhorias na formação continuada dos docentes para o processo de escolarização de crianças com deficiência. Nos depoimentos analisados neste item, todas as participantes destacaram a necessidade de formação continuada para um trabalho efetivo com este público na perspectiva da educação inclusiva. Por isso, analisamos este tema

considerando-o como um dos apoios necessários para profissionais que atuam em turmas que incluam crianças com deficiência.

Na visão das auxiliares de apoio ao educando, essa formação é fundamental também por parte das professoras. Elas relatam que nem todas as crianças são incluídas e evidenciam a necessidade de a professora assumir a responsabilidade para com esta criança e não ficar tão dependente do auxiliar de apoio ao educando, diante das dificuldades enfrentadas na escolarização deste público. O depoimento da Lorena, auxiliar da escola, evidencia o fato de a presença de algumas crianças com deficiência estar condicionada à presença da auxiliar de apoio ao educando. O depoimento da Roberta, auxiliar da turma, destaca que é indispensável acreditar que a criança é capaz e buscar estratégias para que ela seja incluída nas atividades, mesmo com as suas dificuldades. Desse modo, as auxiliares afirmam:

Infelizmente, por mais que é inclusão, **nem todas as crianças são incluídas. Acho que precisa de mais preparação.** Uma vez, eu fiz tipo uma roda de conversa, com o psicólogo que eu trabalho, e me perguntaram: “Você trabalha na inclusão? Qual sua reação se os meninos estiverem jogando bola e a sua criança de inclusão estiver lá, jogando, e eles falarem ‘Não, tira daqui.’” Na hora, eu falei: “Não. Eu não tiro.” Eu acho que, da mesma forma que a bola vai pegar nele, vai pegar em qualquer criança. Independente. Então eu acho que isso é incluir. A gente **vê as crianças de inclusão muito, no pensar da gente, como coitadinhas.** “Não dá conta, coitadinha.” A gente não pode ter esse olhar. **Você tem que ter o olhar de que vai dar conta, vai conseguir, por mais que tenha as dificuldades.** Eu tento fazer o máximo que eu posso para poder estar incluindo mesmo. Acho que deveria ter mais inclusão mesmo, mais informação. Tem muita criança que a gente vê que não se sente incluída. Tem professor que pede: “Tira da sala, eu não estou dando conta.” “Vamos tentar fazer outro método, ver se a criança fica mais tempo.” Já chega ao ponto de professor pedir para tirar da sala. A criança vai para a escola, o auxiliar pega a criança na hora que chega, fica sentada com a criança em algum lugar até a hora de ir embora. Onde está a inclusão? É difícil. É muito difícil. Eu acho que deveria ter mais inclusão. (Entrevista, auxiliar de apoio ao educando referência da turma, 2019, grifos nossos)

As escolas não estão preparadas para isso. Infelizmente, não estão. Nem os professores estão. **Se você faltar, a professora quase morre se não tiver um auxiliar dentro da sala.** Ela não fica sem auxiliar. Eu acho que teria que ter pessoas mais preparadas. (Entrevista, auxiliar de apoio ao educando da escola, 2019, grifos nossos)

Os depoimentos, embora ressaltem a necessidade de formação continuada, apontam para uma outra questão discutida pelas autoras Zerbato e Mendes (2018), que diz respeito à carência de participação de toda a equipe escolar na construção de uma identidade e cultura colaborativa a fim de favorecer o desenvolvimento de práticas que possibilitem o acesso e a aprendizagem de todos os estudantes. As auxiliares ainda acrescentam que as formações são deficitárias e devem ter um caráter prático para que possa trazer significado para as suas atividades cotidianas, como se vê no fragmento adiante:

Eu acho que a gente deveria ter mais cursos. Num dia, nós tivemos palestra só com uma enfermeira. Mas a palestra dela para falar que a criança especial precisa disso. Que a criança especial precisa de carinho. Que a criança especial precisa de amor. Gente, nós sabemos disso. Não é só especial não. Os nossos filhos precisam disso. Todas as crianças. Nós, seres humanos, precisamos de carinho, entendeu? Então isso faz parte de nós, humanos. Aquelas palestras bobas. O que a gente queria? Que a enfermeira chegasse lá, pegasse uma cadeira de rodas, ensinasse como a gente não ficar com dor na coluna, como tirar uma criança da cadeira. Como pôr uma criança na cama. Isso que nós queríamos aprender, entendeu? Como fazer uma criança tomar água, uma criança tipo Sabrina. Como eu dou água? Como dou comida? A criança põe a língua pra fora, come, joga a comida pra fora. Aí, você fica sem saber se a criança comeu mais, comeu menos, se ela está alimentada, se não está. É muito difícil. Então nós queremos isso. **Nós queremos prática.** (Entrevista, auxiliar de apoio ao educando da escola, 2019, grifos nossos)

Acho que deveria ter uma preparação maior pra gente. **A gente não tem essa preparação. De como lidar.** Tinha uns cursos, igual falei com você, era praticamente tudo lido. Aí, ficava lendo aqueles textos enormes. **Acho que falta mais prática, aulas práticas, mostrando o dia a dia.** No final dessas formações, a gente fazia avaliações sobre o curso, o que a gente achou, o que a gente tinha para dar de dicas. Eu sempre dava a mesma dica: mais aulas práticas, mais aulas práticas. Eu acho que fica muito a desejar nessa parte, porque a gente deveria saber mais. A preparação é muito pouca. A gente tinha que ter uma aula, não sei, de primeiros socorros. É cada coisa que a gente pega que você fica: “Meu Deus.” Igual a menina que eu peguei esse ano. Ela é uma criança convulsiva. “Meu Deus, se essa menina dá uma convulsão aqui, o que eu vou fazer?” São umas coisas que você não sabe. Você recorre à professora, ela também não sabe. Muitas vezes, também, você vai à coordenação: “Eu não sei o que eu faço se fulano tiver isso.” É muita falta de informação. Então acho que falta muito as pessoas virem ver o que você faz no seu dia a dia, para valorizar mais. Nem todo mundo valoriza o que você faz. (Entrevista, auxiliar de apoio ao educando da turma, 2019, grifos nossos)

Os trechos apresentados revelam que a escola precisa investir em ações que busquem a formação em serviço e a compreensão por parte dos profissionais responsáveis pela formação no que diz respeito às demandas escolares da escolarização do PAEE, conforme destacado por Silva, Zalamea e Balk (2019). Essa questão da formação continuada também é destacada na entrevista com a coordenadora, que ressalta que precisa ser melhorada tanto para os professores como para os auxiliares. Ainda relata como estão estruturadas, na EMEI, estas formações atualmente e destaca sua importância frente ao trabalho desenvolvido com as crianças com deficiência.

**E eu falo que essa formação, não só para os professores, mas para os auxiliares também eu acho que precisa melhorar. Entender um pouco mais dessas deficiências. Ter momentos de discussão sobre isso.** Eu falo que, às vezes, uma fala que você tem com o professor, como muda o olhar dele. Esse auxiliar, apesar de estar meio sob orientação do professor, a gente também percebe uma falta de formação, por parte dele. Até formação enquanto pessoa. Informação para lidar com essas situações. **Eu acho que, hoje, esse é o maior desafio mesmo na inclusão.** A gente tinha recurso na escola, para contratar formações. Enfim, hoje, praticamente, a gente não tem nenhum recurso. O que a gente tem, hoje, é o tempo de projeto do professor, que é dentro do horário de trabalho dele, pra gente realizar essas formações, e que muitas vezes quem dá essas formações são os coordenadores, o coordenador pedagógico.

Cabe muito a ele buscar essa informação por si só. E que, na dinâmica da escola, muitas vezes isso também não é possível. (Entrevista, coordenadora pedagógica, 2019, grifos nossos)

Domingues (2014) argumenta que uma das responsabilidades do coordenador pedagógico é proporcionar a formação docente e ressalta que outros espaços também podem ser utilizados com este fim, o que reafirma os dados analisados na entrevista com a coordenadora. Para ela, a escola até busca algumas ações formativas fazendo uso dos recursos disponíveis, mas expressa, de acordo com seu ponto de vista, não serem suficientes perante a realidade encontrada. A professora Alice concorda com o depoimento da coordenadora de que estas formações devem ocorrer tanto para as professoras quanto para os auxiliares de apoio ao educando e sugere uma interlocução entre os campos da Saúde e Educação para que as docentes possam sentir-se mais seguras no trabalho desenvolvido com as crianças com deficiência.

No caso específico da EMEI, **eu acho que ter mais formações. Não digo só para as meninas (auxiliares de apoio), mas para nós também.** Formação com profissionais que tenham experiência nessa área, entendeu? **Uma parceria, por exemplo, da Educação com a Saúde.** Eu acho que seria interessante. Palestras mesmo. **Isso dá uma segurança para o professor.** Às vezes, você está fazendo uma coisa que não vai ajudar a criança. É exaustivo pra gente e pra criança também. (Entrevista, professora de apoio, 2019, grifos nossos)

A parceria entre saúde-educação por meio do trabalho colaborativo com os profissionais especializados é citada como um elemento importante sob o ponto de vista das professoras e da coordenadora, pois favorece o desenvolvimento das crianças. No entanto, em alguns casos, mostra-se ausência de integração entre as áreas, além de ser desafiante quando este profissional especializado propõe orientações que não são possíveis de serem realizadas na dinâmica do contexto escolar, trazendo tensões para esta relação professor-profissionais especializados que dificultam a escolarização de crianças com deficiência, conforme o relato abaixo da coordenadora:

Tem algumas crianças que têm um aparato de apoio (com os especialistas). **E aí, a gente percebe um desenvolvimento maior dessas crianças.** E a gente percebe que, geralmente, esses profissionais, que fazem esse trabalho de vir à escola, de conversar com o professor, eles já vêm um pouco mais abertos para escutar esse outro lado e propor algumas coisas. Por outro lado, a gente já teve alguns especialistas, por exemplo, querendo que a gente fizesse algumas atividades que são feitas em consultório. O que a gente tenta falar é assim: “Olha, aqui é uma escola. É diferente o espaço, a dinâmica.” Enfim, as condições são muito diferentes. **Às vezes, gera mesmo esse embate de que o meu saber é mais importante na tentativa de impor alguma coisa ao professor.** O que é muito ruim [...], mas eu acho que esse movimento também, da escola se abrir para receber, isso tem contribuído com esses especialistas que vêm também, e eles vêm vindo com um olhar diferente. (Entrevista, coordenadora pedagógica, 2019, grifos nossos)

O depoimento da coordenadora revela que uma das estratégias para vencer este desafio é possibilitar que esta parceria ocorra, pois, dessa forma, o fato de a escola se abrir para receber estes profissionais especializados possibilita a compreensão do cotidiano e das reais necessidades daquela criança e da professora frente ao processo educacional.

O estudo de Silva, Molero e Roman (2016) destaca uma insuficiência de articulação entre as áreas da saúde e educação, mesmo sendo preconizada essa proximidade desde a última publicação da Política Nacional de Educação Especial de 2008. O artigo aponta para a necessidade de uma efetiva colaboração entre estas duas áreas do conhecimento, de forma a atuarem em prol da inclusão escolar destes estudantes, algo que também valoriza as particularidades de cada campo de conhecimento.

Um estudo mais recente Souza *et al.* (2020) reafirmou, sob a perspectiva dos educadores, a existência dessa desarticulação entre os profissionais da saúde e educação, desfavorecendo, assim, a inclusão escolar das crianças com deficiência. A pesquisa afirma, após a análise dos dados, que os profissionais da educação relataram sentir falta de orientação destes profissionais da saúde no que diz respeito às necessidades de cuidados que a criança com deficiência necessita no ambiente escolar, bem como às especificidades da deficiência apresentada por cada estudante.

No caso específico desta turma investigada, com destaque para o caso da Sabrina, foi realizado um trabalho colaborativo com os profissionais da saúde (fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional e pedagoga especialista em baixa visão) e a escola. A família tinha condições de oferecer um conjunto de atendimentos especializados particulares. Assim, após uma reunião com a escola, foi elaborado um portfólio personalizado com fotos e orientações destes profissionais para apoiar as professoras e auxiliares nos momentos das atividades cotidianas na EMEI, como na alimentação, na roda e nas brincadeiras, dentre outras situações vivenciadas neste espaço escolar. A Figura 77 foi obtida no momento de observação da turma em que a professora Helena apresentou esse Portfólio.

**Figura 77** – Portfólio elaborado pelos profissionais especializados



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

O portfólio da Sabrina continha orientações da fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, fonoaudióloga e pedagoga especializada em baixa visão. As orientações da fisioterapeuta focalizaram questões relacionadas a um posicionamento adequado da criança no contexto escolar. Além disso, orientava o uso correto de órteses nas pernas, com o objetivo de auxiliar o posicionamento dos membros e as melhorias para a integridade musculoesquelética. A orientação da fonoaudióloga consistia em dar dicas para o momento da alimentação utilizando diferentes recursos, como colher, copos adaptados para suas diversas consistências alimentares (pastoso, líquido etc.). Orientava, ainda, no sentido de como minimizar a sialorreia (baba) e estimular a comunicação verbal, já que a Sabrina se comunicava por meio de balbucios.

As orientações da pedagoga especialista em baixa visão consistia em uma breve explicação sobre o que caracterizava a baixa visão e algumas dicas e recursos para serem utilizados no contexto escolar, por exemplo: auxiliar a criança no reconhecimento dos espaços escolares através da percepção de outros sentidos, com pistas olfativas, auditivas; posicionar a criança o mais próximo possível ao quadro; utilizar lápis, giz ou caneta com ponta porosa, de cores mais vivas e de interesse da criança; destacar os desenhos ou letras contornando-os de caneta preta; destacar as bordas da folha para auxiliar na percepção do espaço a ser utilizado; empregar ideias de brinquedos adaptados e materiais com alto contraste, com fonte para as letras tipo Arial Black e de tamanho 24 etc. As orientações deste portfólio continham imagens que ilustravam o modo de fazer juntamente com uma descrição e utilizavam uma linguagem transparente e adequada, sem uso de termos técnicos específicos da área da saúde, o que proporcionava a compreensão de todas as profissionais que acompanhavam a criança na turma.

E, por fim, a orientação da terapeuta ocupacional consistia nas questões de posicionamento, com um olhar mais voltado às estratégias para o controle de cabeça e

coordenação visomotora e do alcance dos objetos por meio do manuseio dos membros superiores. Essa profissional também trouxe dicas de recursos de tecnologia assistiva e adaptações que poderiam ser utilizadas no contexto escolar a fim de auxiliar a Sabrina no desenvolvimento das atividades, tanto em termos de manuseio dos objetos com os membros superiores quanto de uso funcional da visão. Dentre as sugestões desta profissional podemos destacar: uso do plano inclinado, conforme disposto na Figura 1; objetos e atividades contrastantes; distância dos objetos até no máximo 40 cm; adaptadores manuais para lápis e pincéis; EVA ou feltro para espaçar as páginas do livro de história de forma a facilitar o seu manuseio, entre outras orientações.

Para Lopes e Mendes (2021), a tecnologia assistiva é uma estratégia facilitadora para o processo de ensino e aprendizagem das crianças com deficiência na escola, contudo se deve ter cuidado ao definir o recurso de TA para cada aluno, levar em consideração a sua especificidade e contar com o apoio de uma avaliação multidisciplinar para essa definição. Bersch (2017) define os tipos de recurso de TA com base nas categorias, dentre elas podemos citar “Auxílios para a vida diária e vida prática”, em que se enquadram, por exemplo, os adaptadores de material pedagógico, como engrossadores de lápis, suporte da tesoura, entre outros; “Recursos de acessibilidade ao computador”; dentre outras categorias que auxiliam as crianças com dificuldades motoras, como é o caso da Lara e da Sabrina presentes na turma investigada.

Em relação a essa parceria com os profissionais especializados, outro aspecto que recebeu destaque na fala das professoras e coordenadora foi o distanciamento existente entre o AEE e a EMEI. A Sabrina frequentava o AEE do município, mas segundo o relato da professora não houve um processo de articulação com a EMEI pesquisada. A professora Helena expressou sua insatisfação devido à falta de suporte do AEE e enfatizou o quanto foi desafiante o trabalho desenvolvido com a Sabrina. Na visão de Alice, professora de apoio, o suporte do AEE foi deficitário pelo fato de terem muita demanda e poucas condições de recursos humanos. A coordenadora reafirmou a fala da professora Alice ao pontuar o desejo de ter uma relação mais próxima com este serviço da Rede, embora saiba das demandas existentes, o que justifica a fragilidade de suporte desse serviço, na visão delas.

Nossa, o AEE eu acho que foi uma falha muito grande. É algo que eu quero, ainda, a oportunidade de reclamar sobre esse atendimento. Nós começamos o ano e falaram que o AEE ia nos acompanhar. No entanto, foi uma pessoa lá. Depois, falou que ia mudar, que não seria ela. **Eu fiquei esperando que o AEE fosse me dar um suporte. Isso não aconteceu. É uma insatisfação que eu tenho, muito grande.** Para mim, é um desafio muito grande essa questão da Sabrina. Eu soube que ela estava tendo

atendimento. Mas nunca teve um retorno para mim. (Entrevista, professora de referência, 2019, grifos nossos)

Existe até esse profissional na regional, que é o profissional do AEE. Mas **são poucas pessoas para uma demanda grande**. Então eu acho difícil. Complicado. (Entrevista, professora de apoio, 2019, grifos nossos)

E a gente tem um diálogo com as pessoas que fazem esse atendimento no AEE. Geralmente, elas vêm à escola, fazem uma visita, conversam com a direção, conversam com o professor. No final do ano, elas elaboram um relatório também, que é passado para as professoras. **Existe uma certa comunicação entre as duas partes. Talvez não com a frequência que a gente desejava. Nós gostaríamos que fosse uma relação mais estreita, o que não acontece. Ainda acaba sendo um pouco distante**. Por exemplo, às vezes, a pessoa vem duas vezes ao ano. Eu considero que é muito pouco. A gente gostaria que viesse talvez uma vez por mês, para falar como está esse acompanhamento. Mas a gente sabe das demandas. É um serviço que eu acho que poderia ser melhor. (Entrevista, coordenadora pedagógica, 2019, grifos nossos)

A partir dos trechos de entrevistas reproduzidos, percebe-se que muitas são as questões a serem resolvidas para que o AEE realmente seja um serviço ofertado que contemple as necessidades do PAEE conforme descrito nas políticas educacionais na perspectiva da educação inclusiva. Jesus *et al.* (2015) destacam a importância de constituir redes de diálogo entre os profissionais da educação para que as ações da sala de aula e do AEE se complementem e, portanto, favoreçam a escolarização do estudante PAEE. A investigação de Pasian, Mendes e Cia (2019) acrescentam que é fundamental o professor da educação especial, o professor da sala comum e outros profissionais realizarem uma avaliação conjunta para saber de fato quem é público para esse tipo de serviço. Também é fundamental definir a forma como se dará o planejamento das atividades a serem realizadas no AEE, a fim de que se almeje um bom atendimento na educação especial. Isso reafirma que é imperativa a parceria entre os profissionais envolvidos na escolarização das crianças com deficiência.

O último apoio descrito neste item refere-se aos recursos de acessibilidade. A Lei Federal nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, define a acessibilidade como “possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida”. Ao discutir a escolarização de crianças com deficiência na perspectiva inclusiva, uma das propostas é organizar recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras para a participação efetiva dos alunos, considerando as suas necessidades especiais (BRASIL, 2008). No ano de 2022, foi publicada a Lei Federal nº 14.333, que altera a Lei Federal nº 9.394/1996 (LDB), para dispor sobre a garantia de

mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos adequados à idade e às necessidades específicas de cada aluno.

Diante do exposto, os depoimentos das professoras e auxiliares de apoio ao educando revelam a necessidade de melhorias dos recursos de acessibilidade existentes na EMEI pesquisada e contrariam o relato da coordenadora quanto à acessibilidade física, conforme descrito abaixo. A professora Helena destaca a importância de existir uma rampa, embora a instituição tenha um elevador. Ela sugere esta rampa pelo fato de vivenciar situações em que o elevador esteve em manutenção, o que dificultou as atividades da rotina e a participação das crianças com deficiência.

A EMEI Rosa Flor foi adaptada. Então a primeira falha que eu vejo, principalmente uma EMEI que atende muitas crianças de inclusão: **Não tem rampa**. Tem um elevador, que, como toda máquina, pode falhar e já falhou várias vezes no ano. Era um transtorno, porque você tinha que subir com a criança as escadas, de cadeira. Várias pessoas carregando essa cadeira. Ou então tirar ela da cadeira, um leva no braço, outro leva a cadeira. Como a gente trabalha no segundo andar, chegava a hora da alimentação, o que fazer com essa menina? Ficava: “Traz o alimento da Sabrina aqui.” “Mas nós vamos descer com as crianças para comer lá, e a Sabrina vai comer sozinha? Não funciona.” Aí, era um impasse. Aí eu vi o tanto que são falhas essas construções. (Entrevista, professora de referência, 2019, grifos nossos)

O depoimento da coordenadora revela um entendimento diferente do exposto pela professora de referência, visto que afirma que a estrutura física desta EMEI atende às demandas e necessidades existentes:

Em termos de estrutura física, a gente consegue atender essas crianças, dentro do que elas precisam. [...] A gente tem corrimão, a gente tem elevadores nos dois andares que funcionam, o que é importante também. A gente tem banheiro adaptado, a gente tem trocador, enfim. **Em termos de parte de estrutura física, eu acho que a gente atende plenamente.** (Entrevista, coordenadora pedagógica, 2019, grifos nossos)

Outro aspecto que diz respeito aos recursos de acessibilidade da instituição avaliados pela professora de referência e coordenadora para a escolarização de crianças com deficiência foi a falta de suporte e/ou a escassez de materiais e recursos diferenciados. Na visão da coordenadora, embora exista uma verba destinada à compra de materiais para favorecer as necessidades deste PAEE, devem ser destacados alguns impasses dessa questão, conforme o depoimento abaixo:

A inclusão ainda tem muito o que alcançar. Então, em termos pedagógicos, por exemplo, eu falo que a gente **tem pouco suporte de materialidade**. A gente ainda, apesar da escola ter um recurso para fazer compra de material, muitas das vezes a gente acaba esbarrando em vários impasses, de às vezes não encontrar o material; às vezes, compra o material, e ele não é adequado; a gente compra achando que vai ser utilizado, e não é. Enfim, a gente esbarra em algumas questões. **Em termos**

**pedagógicos mesmo, acho que a gente ainda tem que avançar.** (Entrevista, coordenadora pedagógica, 2019, grifos nossos)

Na visão da professora de referência Helena, estes recursos poderiam favorecer o trabalho diário com todas as crianças, além de contribuir para o processo de escolarização das crianças com deficiência. Para a professora:

Eu estava super angustiada que eu queria desenvolver uma atividade com a Sabrina e queria uma coisa diferente. Eu até conversei com a coordenadora. Quando vi essas bolinhas (furador)<sup>30</sup>, eu falei: “É isso. Eu vou fazer isso com ela.” Falta material didático. A escola ainda tem que avançar muito nisso, nos materiais. **Ter mais materiais diversificados, para uso diário.** (Entrevista, professora de referência, 2019, grifos nossos)

As Figuras 78, 79 e 80 mostram a professora utilizando as bolinhas restantes do furador, conforme o depoimento para realizar a atividade com a Sabrina focalizando essa diversidade de materiais e texturas com essa criança, já que ela apresenta dificuldade de coordenação motora fina e no manuseio de lápis.

**Figura 78** – Uso de materiais diferenciados para a realização das atividades (A)



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

---

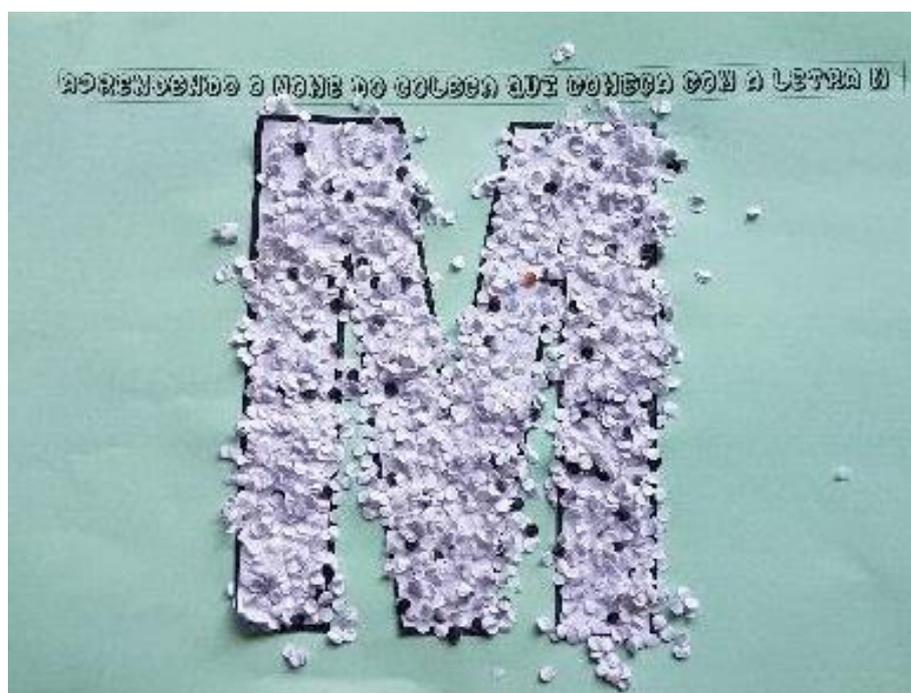
<sup>30</sup> A professora, ao planejar uma atividade para a Sabrina, utilizou-se do resto de papel em formato de bolinhas que fica no furador após o seu uso.

**Figura 79** – Uso de materiais diferenciados para a realização das atividades (B)



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

**Figura 80** – Uso de materiais diferenciados para a realização das atividades (C)



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Observamos nessas figuras anteriores que, embora este material tenha sido pensado para o uso na atividade da Sabrina e proporcionasse acessibilidade pedagógica, houve interesse e participação de outras crianças da turma que para que pudessem juntamente com a professora experimentar e realizar essa atividade com a Sabrina. Esse processo reafirma o que vamos discutir no Capítulo VI sobre a importância do uso de materiais diferenciados para toda a turma, e não somente para a criança com deficiência. Além disso, sublinham o papel do adulto enquanto mediador para que eventos como este visualizado nas imagens anteriores possam ocorrer em turmas que tenham crianças com deficiência matriculadas.

As proposições curriculares de EI da rede municipal de Belo Horizonte, ao reconhecer a diversidade e que cada criança tem sua especificidade, enfatizam que o projeto pedagógico institucional deve incluir todas as crianças e que, por isso, a materialidade é um dos aspectos a serem levados em consideração. De acordo com este documento, a instituição deve disponibilizar para as turmas de EI que tenham crianças com deficiência materiais e recursos que possibilitem a acessibilidade, considerando as especificidades individuais de cada criança (MELO, 2014).

Em relação ao uso de materiais adaptados para as crianças com deficiência, o depoimento da coordenadora a seguir destaca como são adquiridos os recursos de tecnologia assistiva, que pode ser providenciado pela família ou pela escola, a depender de cada caso e de uma conversa junto aos familiares, conforme já foi destacado no item 5.1.3.

Muitas vezes, **a gente apresenta a demanda, e a gente tenta buscar, junto com a família, como a gente pode resolver.** Se a escola vai comprar ou se eles vão providenciar. Enfim, é uma conversa bem amigável, digamos assim, em que a família vai colocar as condições dela, a escola também coloca as condições dela, e a gente vai tentar buscar a melhor forma de resolver aquela demanda. (Entrevista, coordenadora pedagógica, 2019, grifos nossos)

A opinião da auxiliar da turma, Roberta, corrobora com a professora Helena com relação à falta de alguns materiais, mas afirma que a escola tenta suprir essa demanda e/ou a própria família trazendo esses recursos adaptados. Além disso, põe em evidência que há escolas na rede municipal em piores condições de acessibilidade física. Para ela e para a auxiliar Lorena, uma das barreiras físicas encontradas nesta EMEI que traz impactos na participação das crianças com deficiência é o parque, por não ter nenhum brinquedo adaptado. Essa limitação sobreleva uma falta de estrutura que dificulta o seu trabalho enquanto auxiliar de apoio ao educando, conforme o trecho abaixo:

**A própria família às vezes manda os adaptadores de casa.** Às vezes, a família tem em casa as coisas. Tem hora que fica a desejar, porque cada criança necessita de uma coisa diferente. Mas a escola é uma escola boa. Tem um tamanho bom para atender as crianças. Tem elevador. Tem muitas escolas que não têm. Igual a escola da minha filha: tem seis cadeirantes, e não tem um elevador. Aqui é um ambiente em que dá para você trabalhar tranquilo. Dá para você incluir as crianças, dá pra levar ao parquinho, dá para você levar ao refeitório. Tem escolas em que não dá. **Faltam algumas melhorias, igual no nosso parquinho: a gente não tem nenhum brinquedo adaptado, para uma criança cadeirante, para uma criança assim.** Acho que a minha dificuldade maior é no parque. No parquinho que é a dificuldade maior, que não tem nada específico para as crianças com deficiência. (Entrevista, auxiliar de apoio ao educando da turma, 2019, grifos nossos)

A auxiliar Lorena acrescenta a necessidade de melhorias na estrutura dos banheiros e destaca a importância de ter um trocador no segundo andar, ideia que coincide com a

fala da professora de apoio. Além disso, destaca que o barulho do refeitório durante os momentos da rotina destinados à alimentação traz dificuldades de adaptação para algumas crianças com autismo.

Igual eu falei, o trocador das crianças. [...]. Por que não coloca um trocador lá em cima? Não tem, não é? Tem o banheiro lá, de deficiente, que ninguém usa. Por que não coloca lá dentro um trocador? Também a dificuldade para escovar os dentes dessas crianças. Na cadeira de rodas. Não tem como você lavar as mãos da criança. Você tem que pegar o paninho ou lenço umedecido e limpar. E aquele refeitório... geralmente, os autistas não gostam do barulho. Então acho que tinha que ter menos crianças lá no refeitório. Acho que se dividisse, separasse os meninos grandes dos pequenos. Os meninos não dão conta de ficar no barulho. O E., agora, está se adaptando direitinho, mas o E. não ficava dentro do refeitório. Ele não dava conta. Ele vinha para cá, para fora, eu vinha com um prato de comida atrás dele, colocava na boca dele aqui fora. O H. também era a mesma coisa. Ele custou a ficar dentro do refeitório. Mas tem também a questão de tempo, não é? Eles têm o tempo deles. Nós temos que ir aos pouquinhos. Por isso, a minha dificuldade em dizer que a escola está preparada para a inclusão. (Entrevista, auxiliar de apoio ao educando da escola, 2019)

Os dados apontados mostram as barreiras existentes em termos de acessibilidade nesta EMEI e o quanto esses elementos interferem na participação das crianças com deficiência e na organização dos processos de trabalho desenvolvidos por estas profissionais na turma que tem alunos PAEE matriculados.

Lopes e Mendes (2021) destacam que, ao considerar a necessidade de efetivar um direito garantido, como disposto nos documentos normativos da política de educação inclusiva, devemos construir estratégias e serviços que atendam a diversidade. Para que isso ocorra, faz-se necessário o envolvimento de diferentes profissionais por meio de redes de apoio, para que, juntos, consigam construir escolas comuns acessíveis assegurando o acesso, permanência, aprendizado e participação dos estudantes público-alvo da educação especial. Calheiros (2019) reafirma a importância de as políticas públicas garantirem a implementação de redes de apoio diversificadas frente à escolarização deste público, como indicado acima.

A partir dos depoimentos das participantes e da observação das condições necessárias em termos de estrutura institucional para a escolarização de crianças com deficiência na EMEI Rosa Flor, identificamos que os dados evidenciam a necessidade de: construir redes de apoio através de um trabalho colaborativo com profissionais especializados; promover uma formação continuada para todos os atores envolvidos; criar estratégias educacionais para as crianças com deficiência múltipla; inserir a família no compartilhamento de experiências de cuidado e educação; e buscar recursos de acessibilidade que favoreçam esse trabalho na perspectiva inclusiva. Posto isso, ressaltamos que no próximo capítulo analisaremos a dimensão relacional entre as professoras, auxiliares e crianças da turma A nas atividades de

cuidado e educação diante das tessituras da inclusão escolar a partir das lentes da observação em campo e dos dados produzidos acerca das entrevistas realizadas.

## **CAPÍTULO VI – (RE)SIGNIFICANDO AS RELAÇÕES DE CUIDADO E EDUCAÇÃO EM TURMAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL COM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA**

*Todas las personas, independientemente de cuán pequeñas sean, tienen derecho a participar en su propia vida, en influir en lo que los sucede, a intervenir en la creación de su propio ambiente, a efectuar elecciones y a lograr que sus opiniones sean respetadas y apreciadas.*  
(LANSDOWN, 2005, p. 45)

Este capítulo tem por objetivo apresentar a análise dos dados gerados a partir da observação e das entrevistas realizadas, a fim de compreender as relações de cuidado e educação existentes na turma A na presença das crianças com deficiência. Neste item, também iremos analisar as particularidades de cada criança com deficiência para que possamos refletir sobre essa diversidade existente e repensar as práticas educativas de forma a (re)significá-las na perspectiva da Educação Inclusiva.

Ao analisar os dados dispostos neste capítulo, as crianças com deficiência são consideradas como atores sociais, produtoras de sentido, concedendo-lhes o direito à palavra e a expressão de suas opiniões. Ao valorizar o protagonismo das crianças e sua participação, estamos propondo reflexões de como podemos enriquecer este sistema de relações frente à escolarização de crianças com deficiência no contexto da Educação Infantil. Assim, este capítulo foi dividido nos seguintes eixos temáticos: *(i) Relações de cuidado e educação na turma A: papel das professoras e o protagonismo das crianças; e (ii) As singularidades das crianças com deficiência da Turma A.*

### **6.1 Relações de cuidado e educação na turma A: papel das professoras e o protagonismo das crianças**

Este tópico analisa as relações de cuidado e educação existentes na turma A, avaliando as concepções das participantes desta pesquisa obtidas nas entrevistas, bem como os dados de observação. Ressaltamos que nosso foco aqui é direcionado ao protagonismo das crianças e às ações das professoras neste ambiente coletivo frente à presença de crianças com deficiência.

No campo da Educação Infantil, ao longo dos anos, a produção acadêmica e normativa foi-se consolidando desde a definição de que as ações das professoras com as crianças nesta etapa educacional se baseiam na indissociabilidade entre o cuidado e a educação, conforme já discutimos nesta tese. Para Silva e Luz (2019), na EI as relações devem ser marcadas por essa

perspectiva da indissociabilidade entre cuidado e educação, traduzindo a ideia de que, ao cuidar da criança, a dimensão educativa está presente. Para as autoras, ao interagir com as crianças ocorrem aprendizagens, formação de imagens e de referências sobre o outro e o “mundo”, além da compreensão de si mesmo. Dessa forma, neste item orientaremos as lentes de investigação nesta perspectiva para analisarmos as ações cotidianas vivenciadas na turma A. O trecho abaixo revela a percepção da professora de referência sobre as relações existentes na turma, tanto a sua com as crianças quanto apenas entre estas.

Eu acho que a relação foi muito boa. Primeiro, eu busco ter um respeito, por todos eles, muito grande. Eu mostrei para as crianças que eu estava ali, que eles podiam me procurar. Eu estava junto com eles. Eu sempre conversava com eles, olhando nos olhos, buscando ser carinhosa na hora certa, mas firme na hora certa. **Eu acho que minha relação com eles é muito boa. Eu sou doida com eles, apaixonada por esses meninos.** Uma turma muito bacana. Era bacana de ver a **relação deles, de cuidado, de carinho com o outro. Era muito bacana de ver.** Não percebia nenhum tipo de rejeição, pelo contrário. (Entrevista, professora de referência, 2019, grifos nossos)

O depoimento evidencia que a professora Helena considera boa a sua relação com as crianças da turma. Além disso, acrescenta que não observa nenhum tipo de rejeição ao fato de ter crianças com deficiência matriculadas na turma e ressalta que as relações entre pares eram marcadas pelo carinho e cuidado com o outro. No trecho adiante, a professora de referência conta como a Sabrina e a Tatiana demonstravam carinho na relação com ela e enfatiza que essa expressão pode ser realizada por meio de uma comunicação verbal e não verbal:

A Sabrina, que menos interage, demonstrava através do olhar. Um carinho. A Tatiana, foi lindo agora, no final do ano, ela chegou lá com um presentinho para mim. O pai dela falou: “Ela estava me enlouquecendo. Disse que só vinha para a escola se eu comprasse presente para você e para a Roberta [auxiliar]. Ela chegou com um coração pra mim. Quando a babá chegou e falou que ela disse para a mãe dela: “Eu gosto muito da professora Helena.” A mãe falou: “Mas você gosta de todas as professoras.” Ela falou: “Mas da Helena é especial.” Eu falei: “Deixa eu pegar essa menina e apertar um tiquinho.” Esse retorno, aí a gente vê que a relação foi muito boa. Porque a criança é muito sincera. Se não tiver essa relação, ela não dá esse retorno para você. (Entrevista, professora de referência, 2019)

Na visão da professora Alice, o depoimento abaixo revela como percebe a sua relação com as crianças com deficiência, apontando não ter nenhuma diferença nas atitudes e ações pelo fato de ela ter alguma deficiência:

**Eu enxergo a relação com a criança com deficiência da mesma forma que eu enxergo a que, supostamente, não tem deficiência.** Por exemplo, a Sabrina às vezes faz birra. Eu falo com ela: “Sabrina, isso não é legal.” Eu não vejo diferença. A diferença é que tem que pôr comida na boca dela, tem que trocar fralda, essas coisas. (Entrevista, professora de apoio, 2019, grifos nossos)

Sobre a relação entre as adultas e crianças na turma A, a professora de apoio pontua que as suas ações de cuidado e educação são realizadas da mesma forma com todas as crianças, o que difere são as especificidades de cada uma, e ressalta que o fato de ter uma deficiência não significa que a docente irá favorecer um comportamento inadequado por parte da criança.

No que se refere ao processo relacional entre pares, ambas as professoras reconhecem a importância dessa interação entre elas em uma turma que tem crianças com deficiência. Elas sublinham também os benefícios desta convivência pautada na diversidade e o quanto as crianças, ao vivenciarem essa experiência, aprendem e ficam mais solidárias no sentido de ajudar o próximo quando este necessita de algum apoio, conforme o relato abaixo, que discorre a situação ocorrida com a Lara:

Elas aprendem a questão da socialização. Aprendem que são diferentes. Os que não têm a deficiência, como eles, aprendem que existem crianças com deficiência. Aprende que a vida é cada um com sua deficiência. Uns, visíveis e outros, menos visíveis. **Aprende no próprio convívio.** Os colegas gostam muito de ajudar. Eu acho isso bacana. **E é um aprendizado para eles também.** (Entrevista, professora de apoio, 2019, grifos nossos)

Eu vejo lá na sala, por exemplo, o carinho que elas têm com a Sabrina. No início, com a Lara, eu sentia um certo distanciamento das meninas. A Lara precisa ir ao banheiro e, nesse momento, eu estava, por exemplo, com a Sabrina. Eu comecei a pedir ajuda para as meninas. “Vocês podem ajudar a Lara a ir ao banheiro, na hora de subir a roupinha dela?” Elas começaram a se sentir tão úteis de poder ajudar a Lara. É muito lindo isso. Então isso eu acho que só traz coisas boas. **As crianças estão muito mais humanizadas. Saber ajudar o outro, de pensar no outro, que o outro tem uma limitação, que precisa de ajuda. Eu cheguei lá, no banheiro, para ajudar a Lara e vi a Carolina e Juliana tentando, uma de cada lado.** É ajudar mesmo. Pensar no outro. (Entrevista, professora de referência, 2019, grifos nossos)

A Figura 81 revela a cena descrita no depoimento quando a professora ensina as duas crianças a cuidarem da Lara, apoiando-a no vestir a calça devido à ausência do membro superior que dificulta a realização desta atividade.

**Figura 81** – O ensino do cuidado do outro nas relações entre pares



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

O depoimento da professora de referência, Helena, e a imagem acima remete à discussão sobre a categoria cuidado, já dialogada nesta tese. A professora Helena, ao propor que as crianças da turma auxiliassem a Lara no momento do banheiro, proporcionou o aprendizado do cuidado e a noção da interdependência como princípios estruturantes presentes nas relações sociais.

Dumont-Pena (2015), em sua pesquisa de doutorado sobre as relações sociais de cuidado no berçário, analisa *o cuidado do outro e o cuidado de si* com base nos estudos de Maranhão (2011) e Montenegro (2003). Na tese, a autora estuda um terceiro tipo de cuidado associado ao educar, que não é descrito na produção acadêmica da área da EI, sendo este denominado do *ensino do cuidado do outro*, ou seja, trata-se de ensinar as crianças a cuidarem do outro, como observamos na cena delineada em que as crianças auxiliam a Lara no vestir.

Diante destes dados analisamos que, ao desenvolver um trabalho em uma turma com crianças com deficiência, devemos lançar luz sobre esse tipo de cuidado, ou seja, o ensino do cuidado do outro, fazendo com que sejam reconhecidas e desempenhadas no cotidiano as interdependências entre os sujeitos. Essa discussão está intimamente ligada ao conceito de alteridade, e Plaisance (2021) reconhece que a alteridade está no centro de toda ação educativa. Para o autor, o exercício de se colocar no lugar do outro, de percebê-lo, faz com que haja, de forma precoce, uma proximidade de sentimentos e de compreensão, possibilitando uma atenuação das diferenças e um indicativo do pertencimento das crianças com deficiência naquele contexto educacional.

Diante do exposto, observamos a importância da mediação do adulto para esse evento destacando que o professor, por meio de suas ações, proporciona experiências que promovam o cuidado de si, do outro e o ensino do cuidado. Para Cenci e Damiani (2018), a mediação realizada pelo professor contribui para o desenvolvimento e o processo de aprendizagem das crianças. A literatura aponta que os professores têm papel fundamental neste contexto, para mediar as relações e promover a inclusão das crianças com deficiências, a partir de uma formação adequada e apoio da comunidade escolar (COLPO; ZANON; PEZZI, 2021). As imagens adiante revelam esses momentos de interação entre pares, muitas vezes mediados pelas professoras da turma, em que o cuidado aparece no bojo destas relações.

A Figura 82 mostra um dos colegas ajudando a Sabrina a se deslocar nos outros ambientes da escola. A Figura 83 apresenta um dos colegas ajudando a Tatiana a pegar água no bebedouro. Já as Figuras 84, 85 e 86 revelam o ato de carinho dos(as) colegas para com a Sabrina. Vale enfatizar que a colega que está dando um beijo na Sabrina na Figura 86 era uma das crianças que mais interagiu com a Lara e a Tatiana nas atividades em sala de aula e no

parque, estando sempre próxima das meninas. Parecia ser uma criança sensível às diversidades existentes entre elas. O menino que aparece também na Figura 85 parecia ter o mesmo perfil dessa colega, aproximando-se muito da Lara e Tatiana em outros eventos a fim de auxiliá-la nas atividades e/ou verificar o motivo de estarem chorando ou tristes. Por diversas vezes, observei essa criança auxiliando a Lara a colocar a blusa de frio, a fechar as mochilas e *nécessaire* apoiando no manuseio do zíper.

**Figura 82** – Relações de cuidado entre as crianças (A)



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

**Figura 83** – Relações de cuidado entre as crianças (B)



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

**Figura 84** – Relações de cuidado entre as crianças (C)



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

**Figura 85** – Relações de cuidado entre as crianças (D)



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

**Figura 86** – Relações de cuidado entre as crianças (E)



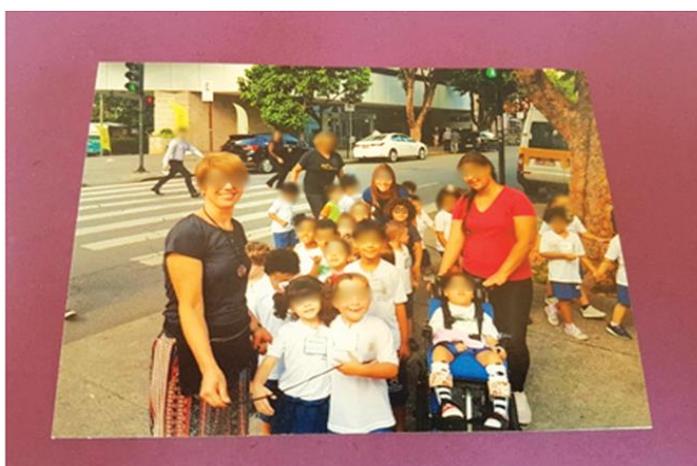
**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

Ao discutir a importância de a professora mediar as relações de forma a proporcionar as interações entre os pares, a professora de referência pontua a necessidade de garantir a participação destas crianças com deficiência em todas as atividades propostas neste ambiente educacional, focalizando o empenho por parte da professora nesta questão, conforme relato:

O que eu percebo é o empenho dos professores em fazer essas crianças interagirem com as outras, de estarem preocupados o tempo todo, inserindo essas crianças junto com as outras, de proporcionar momentos juntas. **Acho que, para além de trabalhos prontos, acho que o principal, para a criança de inclusão, é a interação com os outros.** Ela se sentir parte. Eu acho que esse empenho dos professores em proporcionar momentos de interação com essas crianças, de pensar em atividades que elas estão juntas, ali. Mesmo que a gente não tenha formação, mesmo que a gente às vezes esteja falhando em algumas coisas. Mas a gente está tentando pelo menos. As crianças estão participando, estão juntas. **Não deixar elas de fora das atividades.** Essa preocupação que se tem com a criança não estar fora de nada. Ela estar participando de tudo. Se a gente vai a um passeio, a criança está junto. Vai ter um teatro no SESC Palladium. “Vamos, sim.” Elas vão estar ali, juntas. Elas não são excluídas de nada. Com todas as limitações, a gente está ali, levando essas crianças, inserindo elas. Acho que isso, pra mim, marca essa inclusão. (Entrevista, professora de referência, 2019, grifos nossos)

O depoimento revela a preocupação e o empenho da professora em garantir essa interação entre pares e a participação das crianças nas atividades, indo ao encontro do que é preconizado na educação inclusiva: acesso, permanência, garantia de participação e aprendizado para todos. Oliveira e Araújo (2019), em um estudo sobre a análise das mediações e das práticas pedagógicas com o intuito de avaliar a participação e a interação social de uma criança com Síndrome de Down, concluem que a preocupação com a qualidade de interação entre pares é considerada um dos principais aspectos responsáveis pela promoção da participação da criança com deficiência nas atividades no contexto da EI.

**Figura 87** – Atividade externa com a turma A



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

A Figura 87 revela um dos primeiros momentos em que estive com a turma e fomos fazer uma atividade externa no Sesc Palladium, registrando a participação de todos da turma A. Essa atividade proposta possibilitou uma interação com espaços da cidade, além de ter proporcionado visibilidade às crianças de um modo geral e às crianças com deficiência e, especialmente, a possibilidade da convivência e de estar em espaços além dos muros da IEI.

No que diz respeito à participação das crianças fora do âmbito da EMEI, a coordenadora destaca algumas das estratégias utilizadas e sublinha que na maioria das vezes buscam efetivar a participação de todos, atendendo a necessidade de cada criança.

Em relação às crianças de inclusão, geralmente as crianças cadeirantes vão com a auxiliar. As crianças autistas e as crianças geralmente com Síndrome de Down, em alguns momentos, a gente solicita o acompanhamento de alguém da família. Muitas vezes, porque tem que carregar. Às vezes, o trajeto é longo. A gente não sabe como a criança vai se comportar. **A ideia é que a gente crie uma estratégia para que essas crianças todas participem. A ideia é que ela participe de tudo o maior tempo possível.** Mas isso não quer dizer que ela vá ficar lá o tempo todo. Aí, a gente vai atendendo a necessidade de cada um. (Entrevista, coordenadora pedagógica, 2019, grifos nossos)

Os dados analisados corroboram o estudo de Ferreira *et al.* (2022), que evidencia a necessidade do campo da EI problematizar a escolarização de crianças PAEE no ensino comum, de forma que as práticas educativas sejam pautadas em atitudes sociais na perspectiva da educação inclusiva, além de buscarem estratégias e currículos diversificados para garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem das crianças nesta etapa educacional. Complementarmente, os depoimentos revelam a concepção das entrevistadas sobre a participação das crianças com deficiência nas atividades e enfatizam as diferenças observadas em relação à participação da Sabrina, conforme os trechos adiante:

Eu sinto que, quando a gente está juntos, em roda, onde a Sabrina está junto com as outras crianças, é o momento mais importante para ela. Onde tem uma atividade, onde ela está junto com as crianças e as crianças tocam ela, pegam ela. Ela manifesta, através de sorrisos, através do olhar, que ela fica feliz. **Então toda atividade que tenha participação das crianças junto com ela, eu sinto que tem mais sucesso.** Quando eu faço atividades e os meninos ficam perto dela. Seja de massinha, seja de argila, atividade de colagem, que os meninos estão com as mãos tocando a dela, pegando. Ela abre sorrisos. A Tatiana gosta de fazer atividade na sala, escrita. Ela gosta de participar da roda, de falar muito. A Lara adora falar, o tempo todo. Elas adoram participar falando, contribuindo ali. (Entrevista, professora de referência, 2019, grifos nossos)

O ponto de vista da professora de apoio revela que as participações das crianças com deficiência da turma ocorrem de forma diferente. Lara e Tatiana participam de todas as

atividades, no entanto há restrições no caso da Sabrina por conta das suas especificidades. Assim, para a professora, não é possível a sua participação em alguns momentos:

A Tatiana e a Lara participam de todas as atividades. A Sabrina não participa muito, porque eu não sei a questão, até cerebral dela, se ela pode. Por exemplo, virar uma cambalhota. A gente tem que pesquisar. Mas, no geral, elas participam. Não digo todas, porque o caso dela (Sabrina) é específico. Mas, geralmente, participam. (Entrevista, professora de apoio, 2019)

Os dados observados condizem com o relato da professora de apoio revelando que a Sabrina não conseguiu participar de algumas atividades devido às barreiras existentes, sejam elas comunicacionais, pedagógicas, arquitetônicas ou outras. Contudo observamos um esforço da equipe escolar em equiparar as oportunidades de forma a possibilitar a participação da Sabrina, que necessita de apoios extensivos e permanentes. No seu caso específico, notamos que os momentos de aproximação e interação entre pares eram potencializados quando uma das adultas da turma se aproximava e/ou outras crianças, como também quando havia algum brinquedo e/ou recurso diferenciado, conforme demonstrado na Figura 88.

Felício, Seabra Júnior e Rodrigues (2019) destacam a necessidade de ter um suporte e/ou uma adaptação necessária de modo a favorecer as relações sociais no momento da brincadeira vista a diversidade existente. Para isso, os autores enfatizam o uso de recursos pedagógicos adaptados. Um dos exemplos são os brinquedos educativos propostos por Siaulys (2005) no Manual denominado *Brincar para Todos* na intenção de minimizar as barreiras existentes e potencializar as interações e a participação nas atividades propostas no âmbito educacional.

As imagens a seguir demonstram algumas situações em que observamos momentos de participação e interação entre as crianças da turma nos espaços da EMEI. A Figura 88 revela a Tatiana mostrando o que ela criou com as peças da Sabrina. As Figuras 89 e 90 mostram a Lara abraçando o colega durante uma brincadeira e a Tatiana brincando com outra colega da turma. E, por fim, as Figuras 91 e 92 demonstram momentos de interação na sala de aula e no parque, focalizando a Tatiana.

**Figura 88** – Momentos de interação entre as crianças da turma (A)



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

**Figura 89** – Momentos de interação entre as crianças da turma (B)



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

**Figura 90** – Momentos de interação entre as crianças da turma (C)



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

**Figura 91** – Momentos de interação entre as crianças da turma (D)



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

**Figura 92** – Momentos de interação entre as crianças da turma (E)



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

Ferreira *et al.* (2022) evidenciam a importância das instituições de Educação Infantil proporcionarem interações entre todas as crianças, por acreditarem que quanto mais cedo isso ocorre mais serão as oportunidades de acesso, desenvolvimento e aprendizagem de todos os atores presentes nesse contexto educacional. Dessa forma, os dados analisados neste item indicam a necessidade de as relações serem marcadas por práticas de cuidado e educação de forma indissociada, em que a ação docente promova oportunidades para o cuidado do outro, de si e o ensino do cuidado. Isso favorece interações com seus pares pautadas no respeito e na valorização da diversidade e contribui com o desenvolvimento e aprendizagem de todos os atores sociais presentes neste ambiente coletivo.

Nesse sentido, podemos destacar alguns elementos encontrados: a proposta de ampliação das experiências das crianças por meio da excursão em outros contextos não escolares possibilitando o acesso e a participação de todas as crianças e o fato de a escola ter que se organizar e buscar estratégias específicas para as crianças com deficiência; a valorização por parte das professoras quanto às interações e à ajuda dos colegas nas atividades do cotidiano; a necessidade de adaptar algumas atividades atendendo à especificidade de cada criança; o fato de se deslocar ao banheiro não dependendo somente do adulto, mas também ensinar as crianças a participarem do cuidado da colega ao mesmo tempo que ela exerce

a autonomia dentro de sua condição; dentre outros aspectos que contribuem para enriquecer as relações em turmas que têm crianças com deficiência na EI.

## 6.2 As singularidades das crianças com deficiência da Turma A

Este tópico analisa as especificidades de cada criança com deficiência matriculada na turma A desde os dados da observação e das entrevistas realizadas a fim de (re)significar as relações de cuidado e educação em uma turma de Educação Infantil que tem estudantes PAEE matriculados. Neste item discutiremos como conciliar o caráter coletivo das ações das adultas da turma A no ambiente institucional com o atendimento das singularidades das crianças com deficiência.

O documento das Proposições Curriculares para a Educação Infantil da rede municipal de Belo Horizonte (2014) considera a deficiência como um dos aspectos da individualidade da criança e destaca que, para definir as estratégias pedagógicas voltadas para as crianças com deficiência, com o objetivo de favorecer o seu desenvolvimento, é necessário ter conhecimento sobre cada especificidade e das características particulares de suas deficiências. Na turma A, como mencionado, haviam três crianças com deficiência matriculadas: a Sabrina, a Tatiana e a Lara.

O depoimento abaixo revela a percepção da professora de referência sobre as singularidades de cada criança na realização das atividades propostas. Para a professora Helena, há um destaque sobre a dimensão do tempo de realização destas atividades pelas crianças com deficiência e a necessidade da busca de determinadas estratégias para auxiliá-las de acordo com as singularidades de cada uma.

Você tem que respeitar esse tempo dela. **O tempo da criança de inclusão é diferente do tempo da criança sem deficiência. Eu acho o tempo da Sabrina diferente, comparado às outras crianças.** Às vezes, ela faz cocô, e aí a gente precisa encerrar a atividade. Porque uma criança, na cadeira de rodas, ficar suja, com fezes... São os contratempos que acontecem. Elas [Tatiana e Lara] são diferentes. Eu acho que elas desenvolveram, chegaram a um ponto do desenvolvimento que elas estavam até mais rápidas do que os meninos que não têm laudo, que não têm nada. A Tatiana, o desenvolvimento dela foi excelente. Ela estava fazendo todas as propostas. Ela é muito perfeccionista. Ela leva mais tempo por ela ser muito perfeccionista. Ela gosta de tudo muito certinho, tudo muito alinhado. O desenho tem que ser perfeito. Mas ela sempre termina junto com as crianças. A Lara também. Ela já não tem essa perfeição. Não tem esse perfeccionismo. Então a Lara também consegue terminar. A partir do momento em que eu encaminho as duas, eu fico tranquila. **A Lara, eu prendo as atividades dela. Até foi você [pesquisadora] que sugeriu para prender. Ela ficava segurando a folha com o queixo, com dificuldade. A atividade de recorte, tesoura, eu precisava ajudar porque tem dificuldade de cortar.** (Entrevista, professora de referência, 2019, grifos nossos)

O trecho revela as especificidades de cada uma das crianças com deficiência a partir do ponto de vista da professora Helena e enfatiza, por um lado, que a Sabrina apresenta um tempo diferente que decorre das particularidades dela (física, sensorial, intelectual) comparado ao das outras crianças para a realização das atividades. Por outro lado, destaca que a Lara precisa de apoio para recortar e sua folha tem que estar presa para conseguir fazer a atividade, ao passo que a Tatiana precisa ser estimulada para conseguir concluir a atividade sem muito perfeccionismo. O depoimento da professora Helena reafirma a concepção de Alves (2018), que considera a deficiência como uma experiência que institui singularidades no modo como a criança vivencia sua infância. Posto isso, pontuamos que a seguir analisaremos depoimentos e imagens que nos indicam particularidades e formas de participação de cada criança com deficiência nas atividades pedagógicas da turma A.

### *6.2.1 Conhecendo as singularidades da Lara*

De acordo com os dados dos documentos institucionais, Lara tem o diagnóstico de deficiência física e foi matriculada na EMEI no ano de 2018, portanto quando a pesquisa foi realizada ela se encontrava no seu segundo ano nesta instituição. Com base nas observações e nos registros diários das professoras da turma, foram elaborados dois relatórios, a cada final de semestre, com o objetivo de trazer aspectos referentes ao desenvolvimento de cada criança e de ser entregue aos familiares no dia das reuniões. Esses relatórios foram elaborados pelas professoras da turma e avaliados pela coordenadora, sendo a professora de referência responsável por este documento.

Os relatórios da Lara descrevem que a sua adaptação no ambiente escolar ocorreu tranquilamente, e que era possível observar o progresso nas relações socioafetivas, porém em alguns momentos precisava ser lembrada dos combinados frente às regras de convivência estabelecidas com a turma. Os dados descrevem que ela compartilha brinquedos e materiais, entretanto, quando contrariada, demonstra certa dificuldade em resolver seus conflitos de maneira adequada, solicitando a interferência da professora e alguns momentos resulta no choro. A sua coordenação motora está em desenvolvimento e, apesar de não possuir o braço direito, apresenta bom desempenho físico, mostra-se com bastante autonomia e demanda ajuda das professoras ou auxiliar para algumas atividades, como vestir roupa e segurar a folha quando está fazendo os registros.

Em relação à linguagem oral e escrita, a Lara é capaz de expressar-se oralmente, contudo apresenta dificuldades na articulação das palavras. Ela realiza as propostas

pedagógicas com atenção, interesse e capricho, de acordo com a percepção das professoras da turma. Interage com jogos e brincadeiras e aprecia as rodas de música, danças e histórias. Demonstra interesse e respeito pelas suas produções e pelas dos colegas. De modo geral, a Lara tem apresentado avanços nas diferentes linguagens trabalhadas neste contexto coletivo. A seguir, selecionamos os depoimentos das participantes e algumas imagens que representam as especificidades da Lara obtidas por meio da observação. As Figuras 93 e 94 ilustram a Lara fazendo atividade de recorte e colagem e sendo apoiada pela auxiliar para o recorte.

**Figura 93** – Lara recortando com o apoio da auxiliar



**Fonte:** Dados de pesquisa (2019).

Na Figura 94, observamos o uso de fita adesiva para segurar a folha de atividade de forma a auxiliar a Lara no momento da colagem, pois antes, quando a folha não era presa, ela tinha dificuldades de realizar esta atividade pelo fato da folha ficar movimentando-se. Vale ressaltar que essa última estratégia adotada foi construída em conjunto entre a pesquisadora e a professora a partir dos momentos de observação em campo. A folha era presa tanto pela professora de referência quanto pela auxiliar de apoio, conforme a imagem adiante.

**Figura 94** – Uso de fita adesiva para fixar a folha de atividade



Fonte: Dados de pesquisa (2019).

Nos depoimentos abaixo, ambas as professoras relatam a dificuldade na fala e sublinham que o ano passado era bem mais difícil de compreendê-la. Segundo as professoras:

**A Lara tinha dificuldades com registro, e eu tinha dificuldade de pensar em como fazer para ela fazer essas atividades.** Quando você me deu essa dica de prender a folha dela, eu acho que a Lara se sentiu segura para fazer a atividade, sem ficar tendo que prender. A letra dela é um pouco trêmula ainda, mas ela consegue registrar, sem o auxílio de ficha, o nome dela. O desenho dela avançou muito. O entendimento das coisas, a maturidade é fantástica. Ela é muito madura. A percepção que ela tem, a memória do todo, é incrível. Eu falo para você que é muito mais do que os meninos que estão na sala e não têm laudo nenhum. Eu acho incrível. Ela só tem dificuldade na fala. Mas a inteligência dela é incrível. Como ela percebe as coisas, como ela capta as coisas rápido. Eu fiquei encantada com o desenvolvimento dela. (Entrevista, professora de referência, 2019, grifos nossos)

**A Lara tem dificuldade. A fala dela é bem difícil de entender.** Não é muito fácil. Embora a gente se acostuma bastante, porque no ano passado era mais difícil ainda. (Entrevista, professora de apoio, 2019, grifos nossos)

O depoimento da professora de referência revela que a Lara desenvolveu bastante no ano em que estive em campo e ressalta a sua capacidade elevada de perceber e captar as informações, comparada aos alunos sem deficiência. Contudo, os trechos abaixo mostram que ela apresenta necessidade de apoio no que concerne ao seu comportamento. E uma das estratégias utilizadas pela professora de referência foi estabelecer uma relação com a família e encaminhar essa criança para um profissional especializado. Esse ponto reafirma o que foi discutido no capítulo anterior sobre a importância dos apoios da parceria família-escola e dos profissionais especializados para o processo de escolarização das crianças com deficiência. Nessa reunião com a família, foi discutida a importância de diminuir o uso

de celular, uma vez que este poderia estar influenciando nesta questão comportamental observada pela professora de referência.

A Lara também se desenvolveu bastante. Eu acho que um dos entraves dela era a questão de se colocar muito como vítima. Ela criava situações para chamar a atenção, até inverdades mesmo em relação aos colegas. Eu acho que tem a ver com a necessidade de atenção. Eu não sei como é isso em casa. Parece que ela quer muito que as pessoas olhem para ela, ela quer muito a atenção das pessoas, que ela esteja em evidência. Para isso, ela usa artifícios da mentira, de inventar que o colega bateu nela, de se jogar no chão para fingir que caiu, para poder chamar a atenção. No início, eu não conseguia ver isso. Eu ficava: “Nossa, Lara, você caiu.” Ficava preocupada, porque “Nossa, ela não tem um braço.” **Eu comecei a observar melhor.** Um dia, eu vi ela se jogando no chão, aí eu comecei a observar mais atentamente. Comecei a ver que ela criava situações. E é uma necessidade dessa atenção. Querer a atenção toda voltada para ela. Eu relatei isso para a família. **Tivemos três encontros com a família, com a mãe, onde foi relatado sobre toda essa dificuldade dela.** Falei que ela tinha uma necessidade muito grande de atenção e que eu achava que ela devia ter um acompanhamento no psicólogo para ajudá-la, porque não é fácil para ela também. Aí, a família se prontificou a voltar a fazer terapia por conta dessa conversa. Também se prontificaram a diminuir o celular dela, porque ela estava viciada em celular, em jogos, o que é uma coisa muito séria. Eu acho que ela estava muito no mundo virtual. A mãe acha que, por ela estar muito no mundo virtual, ela estava trazendo coisas do mundo virtual para a realidade. Transformando isso. Isso é muito perigoso para uma criança de 4 anos. Falamos tanto eu quanto a coordenadora Gabriela que participou. Reforçamos muito isso, pedindo para ela continuar com o acompanhamento. (Entrevista, professora de referência, 2019, grifos nossos)

Eu acho também que ela faz da deficiência uma forma de chamar a atenção para si. A Lara me enganou muitas vezes. Ela mentia e eu acreditava. “Fulano me empurrou.” Olha para você ver que coisa engraçada: pelo fato de ser deficiente, você acha que ela está falando a verdade. Depois é que eu fui saber que ela mentia demais, quando você passa mais tempo com ela. (Entrevista, professora de apoio, 2019)

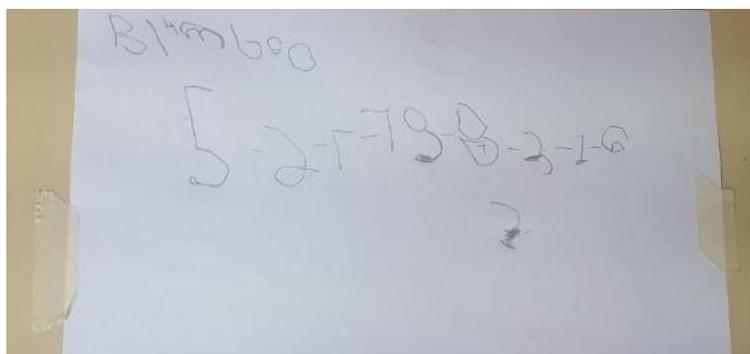
No relato acima, observamos que a professora de apoio afirma que o fato de passar pouco tempo em sala de aula dificulta a percepção e compreensão das atitudes da Lara, necessitando desse diálogo com a professora de referência. As imagens a seguir apresentam alguns eventos da Lara participando das atividades na turma A. A Figura 95 demonstra a Lara comemorando por ter vencido o jogo do Bingo. A Figura 96 mostra o registro dessa atividade e retrata a sua letra trêmula, conforme descrito pela professora no depoimento acima.

**Figura 95** – Lara participando das atividades da turma A (A)



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

**Figura 96** – Lara participando das atividades da turma A (B)



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

As Figura 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103 e 104 apresentam atividades que requerem coordenação bimanual e que ela conseguiu fazer utilizando algumas estratégias, como apoiar o tronco para conseguir descascar a banana e brincar na gangorra e com os jogos de encaixe. Já para comer a pipoca, observamos que ela coloca o saquinho entre as pernas para que fique apoiado e ela consiga comer de forma independente utilizando a outra mão. A Figura 98 recebe um destaque que, embora ela tenha conseguido comer a salada de frutas, houve uma certa dificuldade, pois a caneca deslizava na mesa. Neste caso, o uso de um antiderrapante embaixo da caneca poderia auxiliá-la na realização desta atividade. Vale destacar que a Figura 102 representa um outro apoio corporal em que utiliza o queixo para segurar a escova de dente e conseguir colocar a pasta. E, por fim, as Figuras 103 e 104 mostram atividades que a coordenação bimanual poderia ajudar, mas que é possível participar mesmo assim.

**Figura 97** – Singularidades da Lara nas atividades da turma A (A)



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

**Figura 98** – Singularidades da Lara nas atividades da turma A (B)



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

**Figura 99** – Singularidades da Lara nas atividades da turma A (C)



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

**Figura 100** – Singularidades da Lara nas atividades da turma A (D)



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

**Figura 101** – Singularidades da Lara nas atividades da turma A (E)



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

**Figura 102** – Singularidades da Lara nas atividades da turma A (F)



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

**Figura 103** – Singularidades da Lara nas atividades da turma A (G)



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

**Figura 104** – Singularidades da Lara nas atividades da turma A (H)



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

Na visão da professora de referência, Helena, a deficiência física, quando comparada às demais, chama mais atenção das pessoas em eventos sociais. Para ela, o caso da Tatiana, o fato de ela ter Autismo passa despercebido pelas pessoas e pela sociedade, o que difere, por exemplo, do caso da deficiência física, como é observada na Lara. No trecho adiante,

essa professora descreve um evento em um espaço público que vivenciou ao lado da Lara, demonstrando o quanto foi difícil lidar com situações cotidianas em que as diferenças se tornam o foco:

A Lara não tem um braço. Então a gente estava indo para o SESC Palladium e era uma apresentação de teatro. A gente estava na fila. Tinha outras crianças maiores, do fundamental, que também estavam participando. De repente, uma criança começou a chamar a atenção de todo mundo na fila. “Olha, tem uma menina ali sem braço. Olha ali.” Quando ouvi aquilo, a Lara olhou para mim com o olho até cheio de lágrimas. Eu fiquei enfurecida e fui falar com ele. Eu vejo que é muito difícil. Eu sou muito sensível a essas coisas. Quando eu vi, eu já tinha falado um monte de coisas para o menino. Eu não xinguei o menino, mas eu fiz ele pensar que aquilo ali não é uma coisa legal. Depois, a professora chegou assustada, e eu falei: “Aconteceu isso, então conversa com a sua turma, porque a criança está muito sentida.” Depois, nós entramos e, à medida em que a gente passava, as crianças apontavam para ela. Eu não sabia se aquilo tinha sido bom ou se tinha sido ruim eu ter ido com ela. “Meu Deus, e agora? Como vai ser?” Eu ficava querendo protegê-la, e não sabia o que fazer. Ninguém nem imagina a Tatiana [criança com autismo] com algum problema. A gente olha para a Tatiana. Só quem sabe mesmo, né. Eu fico: “Será que é mesmo?” Mas a gente vê que tem as questões. Mas a Lara, não. **A Lara chama a atenção.** (Entrevista, professora de referência, 2019, grifos nossos)

A professora de apoio também concorda com a fala da professora de referência no sentido de que a Lara, por ter uma deficiência física, além da dificuldade na fala, será alvo de discriminação pela sociedade. Na visão da professora de apoio, a escola auxiliou no desenvolvimento da autoestima dela. Nesse cenário, uma das estratégias observadas em campo e descrita nos trechos abaixo que podem ter favorecido essa autoestima elevada foi por permitir momentos de expressão da fala, demarcando o protagonismo da Lara, mesmo diante das dificuldades de articulação e compreensão da linguagem oral:

A Lara tem uma coisa física. Uma falta de um membro. Eu acho assim: **ela vai ser discriminada, porque ela já tem a falta do braço e a fala dela.** Ela, você vê, tem uma autoestima muito grande. Ela fala e acha que todo mundo entende o que ela fala. **Eu acho que a escola ajudou muito na questão da autoestima dela.** (Entrevista, professora de apoio, 2019, grifos nossos)

O trecho abaixo revela outra situação vivenciada no contexto na EMEI com uma criança da turma em que as diferenças da Lara também se tornaram foco:

Uma criança perguntou: “Por que a Lara não tem o braço?” Foi esse ano. Eu falei com a Lara: “Você quer responder? Ou eu respondo?” Ela está com dúvida, ela quer saber. É natural mesmo que ela não sabe. “Você quer responder?” “Eu quero.” Ela foi e respondeu. Eu fui e complementei para ela que algumas pessoas nascem, outras acontece acidente, que vem a perder, às vezes, o braço, uma perna. Que isso acontece. “Ah, então tá.” Depois, ela nem tocou mais no assunto. Ficou satisfeita e pronto. (Entrevista, professora de referência, 2019)

Os depoimentos retratam situações de discriminação e preconceito em relação à deficiência física e elucidam a importância da mediação do adulto diante de situações em que há o reconhecimento da diversidade entre os sujeitos por meio da escuta e da valorização do protagonismo da criança com deficiência. A professora possibilitou a interação entre elas no sentido de esclarecer as dúvidas frente às diferenças observadas, além de proporcionar a agência das crianças.

Para Gaitán (1998), o protagonismo infantil é um processo social que torna real a visão da criança como sujeito de direitos. O estudo de Gouvêa, Carvalho e Silva (2021), embora não tenha focalizado nas crianças com deficiência, analisa a participação da criança como ator social em dois movimentos: o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Os resultados evidenciaram que, mesmo que haja tensões nas relações hierárquicas de poder entre adultos e crianças visto o protagonismo infantil, ambos os movimentos demarcaram avanços no que tange à participação infantil e ao reconhecimento destas crianças como sujeitos de direitos, valorizando, assim, o protagonismo das crianças.

O depoimento da professora corrobora a pesquisa delineada e evidencia o apoio da professora recebido por Lara, fazendo com que ela saia do lugar de vítima pelo fato de ter uma deficiência e se coloque no lugar de um sujeito de direitos que frequenta um espaço coletivo, no contexto da EI. Para além disso, também um sujeito que compartilha com seus pares a sua experiência e que revela a diversidade existente na turma, demarcando a perspectiva da educação inclusiva. Ferreira *et al.* (2022) acrescentam que no ambiente escolar existem diversos tipos de relações interpessoais e que o contato entre pares, com diferentes atitudes, costumes e valores favorece a aprendizagem diante da diversidade humana e contribui para o combate do preconceito e da discriminação de crianças com deficiência matriculadas na turma.

Este item analisou as especificidades da Lara destacando algumas estratégias que favoreceram o seu processo de escolarização através dos apoios que recebeu, dentre eles, podemos citar; o uso de fita adesiva para prender a folha de atividade; o suporte da auxiliar de apoio ao educando na atividade de recorte e dos colegas da turma, principalmente no manuseio de zíper a partir da ação das professoras que os ensinou a cuidarem do outro, no caso, da Lara; a parceria família-escola e o encaminhamento para profissionais especializados para realizar um trabalho colaborativo; as ações das docentes que possibilitaram o protagonismo e a participação da Lara em todas as atividades, dentre outros. Essa discussão sobre a especificidade de cada criança com deficiência da turma possibilita criar lentes que nos ajudam a compreender as relações existentes em turmas de EI que têm crianças PAEE

matriculadas, de forma a efetivar uma educação inclusiva de qualidade para este público pautada na valorização da diversidade.

### *6.2.2 Conhecendo as singularidades da Tatiana*

De acordo com os dados dos documentos institucionais, Tatiana tem o diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo e foi matriculada na EMEI no ano de 2016, portanto era o seu terceiro ano nesta instituição. O DSM-V, de 2014, conceitua o TEA como um distúrbio do desenvolvimento neurológico caracterizado por impedimentos sociocomunicativos e comportamentais.

Os relatórios da Tatiana descrevem que a sua adaptação no ambiente escolar ocorreu tranquilamente e que houve satisfação em frequentar a instituição, pois sempre ela chega alegre saudando a todos os presentes na sala. Em relação à comunicação, as professoras enfatizam que a Tatiana se expressa oralmente, com ordenação de ideias e um vocabulário variado. Porém, em alguns momentos, repete a sua fala, parecendo buscar uma melhor organização para as suas ideias. Ela tem apresentado progressos nas relações socioafetivas e em algumas situações necessita da interferência da professora a fim de auxiliá-la na resolução de conflitos.

Durante as brincadeiras, principalmente que envolvem jogos, a Tatiana apresenta dificuldades de aceitar a perda e episódios de choro, sendo este um dos aspectos que estão sendo trabalhados no cotidiano com essa criança e que serão explicitados mais adiante nas imagens. Um outro elemento descrito foi a preferência pelo brinquedo gira-gira no parque. No início do semestre, a professora da turma relatou que ela chorava toda vez que era solicitado para sair deste brinquedo para explorar o ambiente e outros brinquedos do parque. Com muito incentivo, a criança tem aceitado experimentar outros espaços e brincadeiras.

As especificidades da Tatiana se relacionam a questões ligadas ao comportamento rígido, repetitivo e rotineiro que impactam as relações vivenciadas na turma, e estas características são frequentemente notadas em crianças com o diagnóstico de transtorno do espectro do autismo. A professora de referência destaca no depoimento que não acreditava no diagnóstico da Tatiana e que, após a observação diária, começou a perceber essa questão comportamental. Durante o trabalho de campo, vivenciamos uma situação no parque que está descrita no depoimento abaixo e que ilustra essa necessidade de apoio da Tatiana quanto ao manejo de comportamento:

No início eu achava até que ela não fosse autista, porque nas primeiras semanas você não vê. É só no dia a dia que você percebe. Se você não tira a Tatiana da sua zona de conforto, se você deixar ela dominar a situação, ela é perfeita, não dá problema nenhum. Mas eu não ia deixar isso acontecer. Não ia mesmo. Como assim, você tem uma criança que você deixa no gira-gira, rodar, rodar, rodar uma tarde inteira e não faz intervenção nenhuma? Como você não deixa essa criança se frustrar, só porque ela chora? Não, eu falei “não”. Vi que isso me incomodava, ela girando, girando, girando, não fazia outra coisa. Nem interagia mais com os meninos, só ficava ali. Eu comecei a tirar ela do gira-gira. A primeira vez que eu fiz isso, ela chorou a tarde inteira. Eu deixei claro para ela: “Você pode brincar lá. Não é que seja proibido. Só que você vai fazer isso e vai brincar em outros brinquedos também. Tem um parquinho inteiro para você explorar. Você vai ficar só naquele brinquedo?” No dia seguinte, eu **conduzi ela para experimentar os outros brinquedos**. Ela não queria. Eu falei: “Hoje, eu vou levar você. Ontem, você não quis nada; hoje, nós vamos experimentar. Depois que você experimentar, você volta para o gira-gira. Mas você vai experimentar primeiro.” Aí ela aceitou. Ela já diminuiu um pouco o choro. Levei ela ao balanço, balancei ela bastante, o cabelo voou, ela ficou toda feliz. Ela já gostou. Depois, falei: “Nós vamos no escorregador.” Comecei a experimentar todos os brinquedos com ela. Depois, eu a deixei, no último momento, ir no gira-gira um pouquinho. Eu tinha prometido. Eu falei para ela que não era proibido, mas que foi combinado com ela que a gente ia experimentar outros brinquedos. Enfim, no final do ano, a Tatiana já nem procurava mais o gira-gira. Ela já brincava em todos os brinquedos, já corria, já brincou de terra, de sentar no chão. Jogar terra nos outros. De correr, esbarrar nos colegas, de criar confusão com os meninos, até de brigar. (Entrevista, professora de referência, 2019, grifos nossos)

O depoimento revela um comportamento muito comum em algumas crianças com transtorno do espectro do autismo por apresentarem preferência por brinquedos giratórios. Assim, uma das estratégias adotadas pela professora Helena foi apresentar outros brinquedos e possibilitar que ela experimentasse estes, conforme descrito no relato e nas imagens a seguir. Foi lindo ver as cenas em que a Tatiana descobre outras brincadeiras e brinquedos, explorando-os e interagindo com os pares e a professora de referência.

**Figura 105** – Tatiana brincando no gira-gira



**Fonte:** Dados de pesquisa (2019).

A Figura 106, a seguir, mostra a cena descrita no depoimento, quando Tatiana começou a brincar no escorregador, ao passo que a Figura 107 revela ela brincando com os pares fora do gira-gira. Já as Figuras 108 e 109 demonstram a Tatiana explorando outros brinquedos do parque.

**Figura 106** – Tatiana brincando no parque (A)



**Fonte:** Dados de pesquisa (2019).

**Figura 107** – Tatiana brincando no parque (B)



**Fonte:** Dados de pesquisa (2019).

**Figura 108** – Tatiana brincando no parque (C)



**Fonte:** Dados de pesquisa (2019).

**Figura 109** – Tatiana brincando no parque (D)



**Fonte:** Dados de pesquisa (2019).

Os dados analisados manifestam situações que refletem a importância da professora em organizar propostas que atendam às especificidades da criança com deficiência de forma a favorecer o seu desenvolvimento por meio das brincadeiras e interações. Os documentos normativos da área da EI consideram as interações e brincadeiras como eixos estruturantes da prática pedagógica, proporcionando o desenvolvimento das crianças no que tange a descobertas e construção de conhecimento sobre si, os outros e o mundo social (BRASIL, 2009, 2017).

Chiote (2013) destaca a necessidade de o espaço da Educação Infantil propiciar condições para que a criança com TEA possa aprender a brincar. Para a autora, o brincar é uma atividade que se aprende e desenvolve na relação com outras crianças e/ou adultos nesta etapa educacional, e é papel do professor propiciar condições para que a criança com autismo

amplie suas experiências de brincadeira neste contexto educacional junto a seus pares. Borges e Probst (2015) acrescentam a necessidade de o professor considerar as diferenças entre as crianças e suas particularidades, para que possam ser pensadas as adaptações e ações dada a realidade enfrentada no contexto educacional. Diante do exposto, uma das formas adotadas pela professora de referência, a fim de contribuir com a interação social da Tatiana no momento do parque e em outros espaços, foi estabelecer um diálogo com a família, como pode ser verificado no depoimento abaixo.

**Fiz uma reunião com a família, falei de todas as percepções de como eu via a Tatiana e que eu precisava da família para me ajudar.** Eu falei: “O trabalho não vai acontecer sozinho. Eu preciso de vocês em casa também. Eu preciso que vocês também façam isso com ela. Não deixem que ela fique somente num brinquedo, que tudo o que ela quer vocês aceitem, porque aqui vai ser diferente. Aqui, eu não vou fazer isso. Ela vai se frustrar, ela vai chorar, para ela avançar.” A família foi muito receptiva, aceitou e falou que eles iam fazer isso também em casa. Quando eu fazia um bingo... Nossa Senhora! Quando essa Tatiana não ganhava esse bingo, era um caos. Ela chorava o resto da tarde. Eu atribuo o choro dela como uma frustração. Para não perder. **Mas foi todo um trabalho, um processo.** (Entrevista, professora de referência, 2019, grifos nossos)

O relato delineado revela a importância da relação família-escola e a necessidade de existir essa parceria a partir da observação das especificidades da criança com deficiência, sendo este um dos apoios fundamentais para a escolarização deste público, questões que foram destacadas no capítulo anterior. Os dados mostram que, além do trabalho desenvolvido com a Tatiana para ela trocar de brinquedo e explorar outros espaços, o choro foi outro aspecto que foi observado e descrito nos depoimentos como uma forma de expressão por parte dela, diante das situações de frustração.

Para a professora de apoio, Alice, era desafiante lidar com este comportamento de choro, como evidencia este depoimento: “O desafio com ela é que tinha um negócio de querer a massinha rosa. Ela não admite outra cor. Ela não admite perder na brincadeira da cadeira. Ela chora. Muito desafiante” (Entrevista, professora de apoio, 2019). As imagens a seguir demonstram alguns eventos em que esse comportamento de choro por parte da Tatiana está presente. As professoras relatavam que um dos maiores desafios com a Tatiana era minimizar o choro em algumas situações de convivência com os pares e das atividades desenvolvidas na rotina quando estas não eram realizadas da maneira em que a Tatiana esperava e/ou desejava.

A Figura 110 representa uma brincadeira que ela e uma outra colega estavam fazendo ao chegar na escola, vendo quem chegava primeiro na sala de aula. A outra colega chegou primeiro que ela, e, por isso, ela começou a chorar afirmando que gostaria de ter chegado primeiro. A professora de referência acolhe a Tatiana tentando compreender o que

tinha acontecido, explica que o mais importante era ela ter chegado na escola para poder brincar com os amigos e fazer as atividades e enfatiza que estava muito feliz com sua presença, mesmo chegando após a colega.

**Figura 110** – Acolhimento da Tatiana nos momentos de choro



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

Outra situação em que observamos o choro de Tatiana foi na brincadeira da dança das cadeiras em que ela perdeu e, por isso, foi sentar-se na cadeira junto aos colegas, cena ilustrada na Figura 111. Diante disso, ela começou a chorar e foi acolhida pelo colega, conforme demonstrado na Figura 112, e pela professora de referência, na Figura 113, que tentou compreender a razão pela qual estava chorando e explicou que, neste tipo de brincadeira, podemos ganhar ou perder e o que importa é participar. Durante a observação em campo, notamos que, em diversas situações, a Tatiana apresentou este tipo de comportamento e que os adultos tentavam escutá-la valorizando a expressão dos sentimentos por parte dela e, em seguida, realizavam a mediação com ela e, quando necessário, com os pares.

**Figura 111** – Momentos de choro da Tatiana durante as brincadeiras (A)



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

**Figura 112** – Momentos de choro da Tatiana durante as brincadeiras (B)



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

**Figura 113** – Momentos de choro da Tatiana durante as brincadeiras (C)



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

Os dados analisados revelam a importância da mediação do adulto de forma a favorecer a participação das crianças nas atividades propostas e realizar a parceria família-escola, no intuito de compartilhar experiências de cuidado e educação desenvolvidas junto às crianças com deficiência a partir de suas especificidades. Deliberato, Adurens e Rocha (2021), em uma pesquisa realizada no contexto da EI com duas crianças autistas, descreveram a importância da mediação do adulto em situações de brincadeira, a fim de favorecer as interações sociais. As autoras destacam que o choro e demais comportamentos devem ser observados e discutidos em conjunto com a família com o intuito de buscar formas adequadas de expressão comunicativa. Além disso, acrescentam os interlocutores e mediadores que, como a família, os profissionais e/ou professores, podem contribuir com o desenvolvimento e enriquecimento da linguagem e comunicação da criança com TEA, o que favorece a sua interação social.

Nos depoimentos adiante, ambas as professoras revelam que houve avanços no desenvolvimento da Tatiana, principalmente em relação ao seu comportamento e à comunicação.

Sobre a Tatiana queria fazer ela avançar, sair daquele quadro dela, da zona de conforto. **Foi o desafio, eu conseguir tirar ela desse lugar em que ela estava e fazer**

**ela avançar.** Eu acho que foi muito positivo. Fiquei muito satisfeita com o desenvolvimento dela. (Entrevista, professora de referência, 2019, grifos nossos)

**Eu achei o progresso dela (Tatiana) muito grande.** (Entrevista, professora de apoio, 2019, grifos nossos)

Quanto à comunicação da Tatiana, o trecho abaixo analisa a estratégia utilizada com essa criança e os avanços que foram obtidos.

Outra coisa também que eu achei que melhorou muito na Tatiana foi a fala. No primeiro semestre, ela estava com dificuldade de falar. Então ela falava, parava, repetia a fala. Parece que ela estava tentando processar aquilo melhor. A família também notou isso e me falou. A estratégia que eu adotei quando ela ia falar, eu esperava, deixava ela falar. Depois, ela repetia, eu ouvia. Esperava o tempo dela. É isso o que tem que ser feito. Agora, ela até grita. Ela fala, reivindica, manda o colega calar a boca, que a professora está falando. “Vocês estão perturbando.” Pede para falar. Ela já fala muito mais rápido, processa tudo muito mais rápido. Com isso, eu acho que ela, graças a Deus, se desenvolveu bastante. (Entrevista, professora de referência, 2019)

Os dados deste item destacam o quanto é necessário observar as particularidades da criança com TEA, a fim de buscar intervenções de maneira a contribuir com o desenvolvimento desta criança no que se refere às habilidades sociocomunicativas e comportamentais. Esse movimento sublinha a parceria com a família como uma aliada fundamental para este processo.

### *6.2.3 Conhecendo as singularidades da Sabrina*

De acordo com os dados dos documentos institucionais, Sabrina tem o diagnóstico de Paralisia Cerebral resultante de uma alteração neurológica denominada polimicrogiria. É uma doença da classe das malformações do desenvolvimento cortical caracterizada por um número excessivo de microconvulsões na superfície cortical. Sabrina foi matriculada na EMEI no ano de 2018, portanto era o segundo ano nesta instituição.

Os relatórios descrevem que a Sabrina se locomove pela escola utilizando a cadeira de rodas conduzida pela auxiliar de apoio ao educando da turma ou pela professora. Faz acompanhamento com a equipe de inclusão da Prefeitura de Belo Horizonte, por meio do AEE. Recebe apoio da auxiliar de apoio ao educando nas atividades e nos diferentes espaços. A higiene pessoal e alimentação é realizada por esta profissional sob orientação da professora. A consistência da comida é pastosa e sem lactose. O seu desenvolvimento cognitivo tem sido estimulado por meio de atividades utilizando materiais concretos e diferenciados, como letras móveis, gravuras e o uso de diversas texturas, além de recursos adaptados para a escrita.

De acordo com as professoras, ela participa das atividades propostas e tem uma preferência pelas rodas de música e atividades com tinta. No que concerne à comunicação, utiliza do sorriso para demonstrar o que lhe agrada e de expressões faciais e movimentos de levantar os braços para sinalizar insatisfação quando contrariada.

A professora Helena revela que, no seu entendimento, o processo de escolarização da Sabrina foi o maior desafio e destaca, no relato abaixo, os avanços e as dificuldades encontradas e enfatiza a importância de valorizar a linguagem não verbal como uma forma de comunicação:

A Sabrina, para mim, foi... **O maior desafio a se pensar:** como fazer atividades para ela? Como, realmente, desenvolver um trabalho com a Sabrina? ... que seja significativo. Porque a gente sabe que o movimento dela é muito restrito. Eu acho que a Sabrina avançou na questão, que eu considero, da interação com os outros, de ela manifestar as emoções dela muito mais, através dos balbucios, dos sorrisos, da imposição dos braços quando não está gostando. O enrijecimento dos braços. Em muitos momentos, até do olhar com a gente. De olhar para a gente. Com relação às atividades, ela ainda continua com dificuldade, porque o movimento do braço dela ainda é muito rígido. A mãozinha dela ainda é muito, como fala, travada. Não, não sei. Lentidão de movimento, a rigidez das mãos. Mas, da percepção dela da escola, do ambiente e da interação dela com as crianças, eu acho que melhorou muito. **Através do olhar, dos sorrisos, balbuciados, tentando falar. Você percebia que ela estava percebendo as coisas.** Que ela estava gostando da aproximação das crianças. Quando tirava ela da cadeira, no parquinho, a demonstração de felicidade dela era visível. Isso é que eu vejo como os avanços dela. (Entrevista, professora de referência, 2019, grifos nossos)

O depoimento revela a necessidade de observar e estar atenta aos comportamentos não verbais e as intenções comunicativas expressadas pela Sabrina, de forma a possibilitar oportunidades de participação, aprendizagem e interação neste contexto educacional. Boas *et al.* (2017), ao pesquisarem os processos interacionais de crianças com deficiência múltipla, descrevem que estas, pelo fato de não terem o desenvolvimento de uma linguagem efetiva, podem ter restrições nas formas de participação nos contextos em que estão inseridas.

Para as autoras, é desafiante perceber as intenções comunicativas, uma vez que, nem sempre, os comportamentos estão explícitos. Por isso, destacam a importância de se atentar para os comportamentos não verbais com vistas a estabelecer uma comunicação efetiva com estas crianças com deficiência múltipla. Felício, Seabra Júnior e Rodrigues (2019), ao pesquisarem este público, crianças com deficiência múltipla, acrescentam a importância de prever, planejar ou propiciar situações de interação, de forma a garantir oportunidades de equiparação e recebimento de estímulos no meio em que está incluída. A seguir, as imagens revelam as singularidades da Sabrina e os comportamentos não verbais e as formas de participação nas atividades e espaços da EMEI pesquisada.

As Figuras 114 e 115 retratam momentos de interação da Sabrina com as adultas da turma – a professora de referência e a auxiliar – no ambiente de sala de aula, interação marcada pela troca de olhares e expressões faciais entre as envolvidas. A Figura 116 mostra o momento em que a Sabrina encontrou com a sua ex-professora e esboça um sorriso, direcionando o seu olhar para ela quando a viu no pátio. Já a Figura 117 revela uma cena em que ela estava em roda com os colegas fazendo uma atividade e se expressa esticando o seu corpo e sorrindo.

**Figura 114** – Singularidades da Sabrina nos espaços (A)



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

**Figura 115** – Singularidades da Sabrina nos espaços (B)



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

**Figura 116** – Singularidades da Sabrina nos espaços (C)



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

**Figura 117** – Singularidades da Sabrina nos espaços (D)



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

Essa comunicação não verbal marcada pelos sorrisos também era observada com maior ênfase no parque, como retratado no depoimento da professora Helena, principalmente nos momentos em que a Sabrina é retirada da cadeira de rodas para brincar nos brinquedos com apoio da auxiliar. Vale enfatizar que, embora as auxiliares de apoio ao educando considerassem o parque como um espaço com barreiras para o processo de escolarização das crianças com deficiência pelo fato de não ter brinquedos adaptados, elas retiravam a Sabrina da cadeira de rodas, proporcionando oportunidades de brincadeiras. A Figura 118 representa o momento em que a auxiliar Roberta retira a Sabrina da cadeira de rodas. E as Figuras 119, 120 e 121 revelam ela brincando na balança e no pula-pula e no escorregador com o apoio da auxiliar.

**Figura 118** – Comportamentos não verbais observados no parque (A)



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

**Figura 119** – Comportamentos não verbais observados no parque (B)



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

**Figura 120** – Comportamentos não verbais observados no parque (C)



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

**Figura 121** – Comportamentos não verbais observados no parque (D)



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

As imagens delineadas revelam o quanto a expressão facial e corporal da Sabrina se modifica, esboçando sorrisos quando está nos brinquedos se comparado aos momentos em que está em outros espaços da instituição. Contudo, a Figura 122 mostra uma cena observada após a higiene bucal em que a auxiliar Roberta foi arrumar o cabelo da Sabrina e ela fez esta expressão demonstrada na foto juntamente com algumas vocalizações.

**Figura 122** – Comunicação não verbal



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

No depoimento adiante, a professora de referência destaca a necessidade de estar atenta às expressões e às atitudes da Sabrina a fim de tentar compreender as suas necessidades e buscar estratégias para atendê-las e, se necessário, modificá-las, particularmente quando estas expressam algum desconforto ou desagrado, como no caso que visualizamos na Figura 122:

A Sabrina estava extremamente resmungona. Ela estava assim, demonstrando, resmungando e articulando. Eu ficava: “Roberta, será que ela está reclamando que está há muito tempo na cadeira? Quando chegar ao parquinho, vamos tirar ela da cadeira? Vamos tirar, porque ela está reclamando demais hoje. Pode ser que ela esteja insatisfeita com essa coisa da cadeira, está querendo sair.” **Então, a gente tem que ficar vendo o que pode fazer para atender, porque ela está manifestando alguma coisa ali.** Então, você fica pensando: “Vamos mudar de estratégia.” (Entrevista, professora de referência, 2019, grifos nossos)

Nesse sentido, no próximo trecho, a professora de apoio, Alice, pontua o quanto é desafiante compreender toda a demanda e/ou necessidades da Sabrina e ressalta que o olhar, a afetividade e a observação podem auxiliar neste processo comunicativo com crianças que utilizam da linguagem não verbal para se expressar.

**Eu não posso dizer que eu consigo perceber todas as demandas.** Seria mentira da minha parte. Eu vejo assim, através das expressões do rosto dela, por exemplo, se ela está abrindo a boca, eu deduzo que ela está com sono. Às vezes, se ela está cuspidando, ela não quer mais aquele alimento. São coisas assim, de observação mesmo. Agora, a necessidade profunda, eu não consigo não. Eu acho que todos nós temos uma necessidade profunda, que é de afeto. Ter esse olhar de afeto, para ela, eu acho que isso ajuda você a perceber outras coisas. Mas não quer dizer que eu perceba tudo não. (Entrevista, professora de apoio, 2019)

A Figura 123 revela a fala da professora de apoio sobre a importância do olhar, da afetividade e da observação para tentar compreender a demanda da Sabrina.

**Figura 123** – Comunicação da Sabrina com a professora de apoio



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

A dimensão afetiva aparece nos discursos das participantes e foi observada nas relações de cuidado e educação existentes na turma A. Montenegro (2005) discute que, ao propor uma educação para o cuidado, consideramos como valor o direcionamento da afetividade e da emotividade. Para Mattos (2012), a afetividade é a mediadora entre a aprendizagem e as relações no contexto de sala de aula, em busca de efetivar a escolarização das crianças com deficiência neste ambiente coletivo, considerando a especificidade de cada criança. No item 6.1, a Figura 82 demonstra o quanto esta dimensão afetiva também está presente nas relações entre as crianças da turma com a Sabrina, o que contribui com o reconhecimento da alteridade em contextos educativos e com o sentimento da Sabrina de pertencimento ao grupo.

Nessa direção, os dados analisados no depoimento adiante evidenciam o ponto de vista da professora de referência, Helena, sobre o uso de recursos de tecnologia assistiva e materiais diferenciados, de forma a favorecer a todos. Assim, estes não são propostos somente para as crianças com deficiência, e isso contribui para o fortalecimento do sentimento de pertencimento ao grupo mediante as diferenças existentes. Vale ressaltar que algumas destas estratégias adotadas em relação ao uso destes recursos foram construídas em conjunto com a pesquisadora durante o período de observação, a partir do diálogo e das necessidades apresentadas pela professora e pela coordenação.

**Na verdade, é um material que todo mundo pode usar. Não precisa ser só dela.**  
A gente poderia fazer com todo mundo. “Olha, vamos fazer.” Eu acho até bacana usar isso com todo mundo. Eu vou trabalhar com EVA, com aquela textura que achei superinteressante, que você levou. A gente poderia usar com todo mundo também. Isso é incluir, também, a criança. Faz com que ela esteja ali, junto. É isso, é pensar mais nessa questão mesmo, de ampliar esses materiais para todos. (Entrevista, professora de referência, 2019, grifos nossos)

O depoimento da professora de referência corrobora os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Zerbato e Mendes (2018) ressaltam que o DUA visa adequar o ensino com o objetivo de proporcionar a participação e a aprendizagem de todos e, assim, minimiza a necessidade de adaptações/adequações específicas para cada aluno da classe comum. A professora de referência ainda destaca, no trecho abaixo, como é o processo de elaborar as atividades personalizadas para a Sabrina, distanciando-se dos pressupostos discutidos acima em relação ao DUA, que pode ser uma estratégia utilizada na escolarização destas crianças na perspectiva da educação inclusiva.

Eu estava sempre pensando nas atividades para ela. Na hora do ACPATE [planejamento], em casa, no ônibus. É o tempo todo. Eu observo também ela, no que ela traz para mim de demanda. O que ela responde. De acordo com o que ela vem respondendo, eu penso: “A gente podia fazer isso. A Sabrina tem esse movimento. Vamos tentar fazer isso?” Vamos fazer, para ver se a gente consegue. Então foi uma coisa muito de observar mesmo. “Então vamos fazer o Para Casa desse material aqui, porque eu acho que vai ser legal para ela.” **Era muito de observar ela e ir tentando.** O planejamento é feito todo por mim. Eu penso, faço. Eu só às vezes falo para a auxiliar: “Roberta, eu quero fazer essa atividade.” Por exemplo, precisa cortar o material: “Eu queria que você cortasse para mim. Eu quero fazer isso, então você pode providenciar esse material para mim?” (Entrevista, professora de referência, 2019, grifos nossos)

O depoimento revela que a responsabilidade pelo processo educacional é da professora, que conta com a participação da auxiliar de apoio ao educando. No entanto, conforme já foi mencionado, houve somente o apoio da coordenação, ou seja, não houve a parceria com o AEE e de outra rede de apoio e/ou recursos que pudessem auxiliar a professora neste processo. A literatura aponta que, além do DUA, existem outras estratégias que podem ser utilizadas a fim de potencializar a escolarização do público-alvo da educação especial. Dentre elas, podemos citar a sala de recursos, o serviço itinerante, a consultoria e o ensino colaborativo (VILARONGA; MENDES, 2017), de modo a contribuir com as ações da professora para o planejamento e realização das atividades para a Sabrina e levar em consideração os apoios e suas intensidades de acordo com as suas necessidades individuais.

As figuras a seguir mostram os recursos utilizados e algumas atividades adaptadas para a Sabrina. Na Figura 124 visualizamos uma atividade que propõe o conhecimento da letra do nome da Sabrina por meio do uso de um EVA texturizado, podendo este ser utilizado por todos da turma. A Figura 125 ilustra um dos lápis adaptados utilizados por ela, auxiliando-a no registro das atividades propostas. As imagens também retratam o uso de alto contrastes com o intuito de favorecer o seu desempenho visual, já que ela apresenta uma baixa visão.

**Figura 124** – Exemplos de recursos e atividades adaptadas para a Sabrina (A)



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

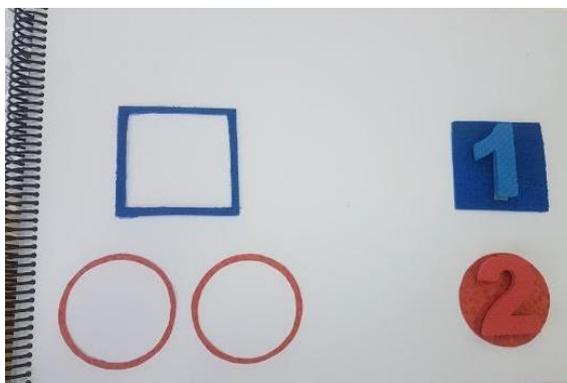
**Figura 125** – Exemplos de recursos e atividades adaptadas para a Sabrina (B)



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

Na Figura 126 observamos uma atividade adaptada que foi feita para a Sabrina levar de Para Casa e que trabalha com a mesma temática (os numerais) da atividade que foi proposta para o restante da turma. A Figura 127, por sua vez, demonstra um painel que fica do lado externo da sala expondo as atividades de toda a turma. Nesta figura, ainda que houvesse adaptações nas atividades da Sabrina, notamos que o objetivo era manter a mesma temática trabalhada com as demais crianças, porém observamos a priorização da questão do material a ser utilizado de forma a atender às especificidades da Sabrina. Também na Figura 127, em particular, podemos verificar que foi utilizado couro em vez de papel picado, dada a textura e a espessura.

**Figura 126** – Exemplos de atividades de Para Casa adaptadas para a Sabrina (A)



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

**Figura 127** – Exemplos de atividades de Para Casa adaptadas para a Sabrina (B)



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

Frisamos que este item elencou as especificidades da Sabrina e discutiu a necessidade de as professoras e auxiliares se atentarem aos comportamentos não verbais e às intenções comunicativas da Sabrina, por meio da observação e da dimensão afetiva. Além disso, os dados evidenciaram a importância de utilizar recursos de TA ou adaptados para, assim, favorecer a participação das crianças com deficiência múltipla que necessitam de apoios extensivos e permanentes, sendo estes propostos na perspectiva do desenho universal de aprendizagem.

Por fim, diante do exposto, sublinhamos que este capítulo apresentou elementos vivenciados no processo relacional entre as adultas e as crianças com deficiência e entre as crianças da turma. Foi demarcado, ainda, o protagonismo infantil e o papel das docentes nas mediações de modo a favorecer as interações e as brincadeiras na coletividade, respeitando as singularidades de cada um e (re)significando as relações de cuidado e educação existentes em uma turma de uma IEI que tem crianças com deficiência matriculadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste item destacamos os principais elementos que nortearam esta pesquisa, a partir do objetivo geral que consistiu em compreender as relações de cuidado e educação estabelecidas em uma turma de 4/5 anos de uma escola municipal de Belo Horizonte que tem crianças com deficiência matriculadas, evidenciando os alcances e as limitações deste trabalho desenvolvido. Com o advento da educação inclusiva, as crianças com deficiência estão sendo matriculadas na Educação Infantil e as relações de cuidado e educação precisam ser (re)significadas entre os diferentes atores inseridos nesse contexto, de forma a garantir uma oferta de qualidade nessa etapa educacional.

Essa tendência de aumento do número de matrículas do público-alvo da educação especial no ensino comum, reafirmada na literatura científica e na legislação nacional, aponta a importância de desenvolver estudos na área da Educação Infantil. Esse intento tem como fins reafirmar o direito à educação nessa etapa de ensino e construir saberes capazes de responder às demandas do cotidiano escolar sob a ótica da diversidade desde a interlocução entre os dois campos, Educação Infantil e Educação Especial. Sabemos o quanto é desafiante proporcionar ações que promovam práticas pedagógicas adequadas e de qualidade a essa faixa etária e, assim, contribuir, para a construção de uma concepção do que realmente significa cuidar e educar, indissociavelmente, crianças com deficiência em turmas de EI, na perspectiva da educação inclusiva.

Diante desse cenário, nos questionamos como os estudos do campo da EI tem se dedicado a discutir as ações que devem ser realizadas para promover cuidado e educação em turmas em que há crianças com deficiência matriculadas sem que haja hierarquização destas práticas no trabalho desenvolvido. Isso nos parece ser uma lacuna a ser preenchida neste campo, o que evidencia a necessidade de se obterem novas lentes para a compreensão das relações de cuidado e educação a partir do ingresso de crianças com deficiência neste contexto educacional. O mesmo acontece no campo da EE, em que notamos também a necessidade dessa área de conhecimento discutir as especificidades do contexto da Educação Infantil no que se refere às particularidades das crianças com deficiência de zero a cinco anos de idade; as atividades desenvolvidas considerando a indissociabilidade entre o cuidar e o educar; e o papel das interações e brincadeiras como eixos do trabalho desenvolvido nesta etapa educacional.

É preciso ir além da existência das diretrizes dos serviços e recursos da Educação Especial e empregar mais, por exemplo, o atendimento educacional especializado de

forma complementar e suplementar nesta etapa de ensino. Isso estreita a interlocução entre os dois campos de conhecimento frente ao processo de escolarização do público-alvo da educação especial. Dessa forma, os achados desta pesquisa buscaram estabelecer essa interlocução entre os dois campos de conhecimento, EI e EE, elucidando as relações de cuidado e educação de uma turma da pré-escola que tem três crianças com deficiência matriculadas, por meio das particularidades, das potencialidades e dos desafios deste campo relacional que visa promover o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem de todas as crianças, considerando as suas singularidades.

Essa discussão sobre a promoção do bem-estar do outro está intimamente ligada a uma categoria que foi discutida nesta pesquisa e que é entendida aqui como constituinte das relações nesse contexto coletivo, que é a categoria “cuidado”. Ao longo desta tese e principalmente no Capítulo III, sublinhamos as especificidades do cuidado no trabalho educativo, considerando-o como uma categoria analítica por entender que ele está no cerne da definição da Educação Infantil, além de considerá-lo como inerente à atividade humana. Assim, a partir dos dados analisados, o cuidado foi observado como uma prática social presente nas relações entre as adultas (professoras e auxiliares) e as crianças com deficiência e entre as crianças na turma investigada, compreendendo-o como um elo forte e imprescindível em turmas que têm crianças com deficiência matriculadas.

Ao tratarmos do processo de escolarização das crianças PAEE, essa categoria “cuidado” adquire uma centralidade ainda maior por dois motivos. O primeiro motivo é que, ao pensar o cuidado como estruturante das relações cujo objeto é o outro, devemos analisar como se configura esse trabalho voltado para as dimensões de cuidar e educar crianças com deficiência de forma indissociada em contextos coletivos, ainda mais por este ser desenvolvido por duas ou mais profissionais, ou seja, pelas professoras com o suporte da auxiliar de apoio ao educando. Este aspecto elucidava uma questão discutida durante a análise dos dados levantados no que se refere à ausência de formação específica para o trabalho desenvolvido pela auxiliar junto a este público em turmas de EI, principalmente quanto às atividades cotidianas de cuidado nesse segmento educacional. Além disso, observamos condições precárias de trabalho no que diz respeito a sua jornada, com baixo nível salarial e com responsabilidades a serem desempenhadas que não condizem com a formação exigida no ato da contratação, pelo fato de ser exigido somente o Ensino Médio para o cargo de auxiliar de apoio ao educando.

Os dados também mostraram a necessidade de haver uma boa relação entre as profissionais da turma (professoras e auxiliar) para que seja desenvolvido um trabalho educativo adequado a esta faixa etária pautado no binômio cuidar e educar. As análises

revelaram a necessidade de existir uma organização e um trabalho em equipe entre as profissionais que seja baseada na concepção que valoriza a perspectiva da educação inclusiva e do que realmente significa cuidar e educar de forma indissociada, pois a inexistência destes elementos influi diretamente nas relações com as crianças.

Por isso, uma das estratégias adotadas para favorecer essa relação entre as profissionais, no intuito de contribuir com o desenvolvimento dos processos de trabalho na turma de EI que tem crianças com deficiência, foi delimitar os papéis frente às atribuições de cada profissional. Além dessa dimensão relacional, é fundamental contar com o diálogo e a confiança entre o corpo profissional. Esse fator também contribuiu para o elo família-escola, revelando aos familiares o papel de cada um dos atores no compartilhamento das atividades de cuidado na escolarização das crianças com deficiência. A professora é responsável pelo processo integral de cuidado e educação de todas as crianças, inclusive as crianças com deficiência, mas, mesmo assim, as crianças que precisam de apoios extensivos e permanentes passam a maior parte do tempo com a auxiliar.

O segundo motivo que faz com que o cuidado tenha uma centralidade na construção de conhecimento nesta tese foi o fato de considerá-lo como parte das ações dos atores escolares no campo relacional da turma investigada e, conseqüentemente, as concepções expressas por cada um deles. Sabemos que a especificidade do trabalho do cuidado na docência na EI é propiciar experiências de cuidado de si, do outro e do ambiente, conforme já está descrito na literatura do campo estudado. Contudo, a observação e os relatos das participantes indicaram uma nova dimensão presente na categoria cuidado denominado “o ensino do cuidado do outro”, isto é, a aprendizagem do cuidado pelas crianças, favorecendo, assim, interações com seus pares pautadas no respeito e na valorização da diversidade, e contribuindo com o desenvolvimento e reconhecimento da alteridade e da interdependência entre os sujeitos.

As ações voltadas para o ensino do cuidado do outro evidenciam essa dimensão da categoria “cuidado” que vem sendo identificada mais recentemente em pesquisas sobre a EI e que ganha maior destaque em turmas com crianças com deficiência. Assim, ao lançar luz para este elemento, “o ensino do cuidado do outro” como uma nova ação de cuidado existente em turmas que tem crianças com deficiência, estamos adotando a concepção de cuidado como uma atividade indispensável à vida, o que faz com que sejam reconhecidas e desempenhadas no cotidiano as interdependências entre os sujeitos. Durante a observação em campo, notamos que essa nova dimensão, a aprendizagem do cuidado com o outro, é desafiante quando se trata das crianças com deficiência múltipla, que necessitam de apoios extensivos e permanentes, pelo fato de a professora em alguns momentos não conseguir promover situações em que as crianças

da turma tenham a oportunidade de interagir e efetivar o cuidado entre si incluindo estas crianças. Além disso, ressaltamos que para a própria professora há barreiras que impedem ou que dificultam o cuidar desta criança levando em consideração as suas singularidades.

Complementarmente, ao ensinar às crianças a sensibilidade para o cuidado do outro, estamos propondo que seja reconhecida a alteridade neste processo educativo, contribuindo para o sentimento de pertencimento das crianças com deficiência no grupo. Esse segundo motivo está intimamente vinculado às concepções expressas pelos atores escolares sobre a categoria cuidado e à visão que se tem das crianças com deficiência presentes neste campo relacional. A discussão sobre as concepções dos sujeitos é importante pelo fato de percebermos os significados e valores que norteiam as ações de cuidado, levando em conta as particularidades das crianças, além de acreditarmos que estas concepções se reproduzem nas relações de cuidado e educação presentes no cotidiano escolar.

Dessa forma, nesta tese valorizamos a concepção de deficiência como uma construção social, a partir da perspectiva do modelo social baseado na segunda geração, que parte do pressuposto de que estes sujeitos são discriminados e impedidos de participar das atividades nas diversas esferas sociais, incluindo a escola devido à existência de barreiras físicas, pedagógicas, atitudinais, tecnológicas e comunicacionais presentes no contexto institucional. A primeira geração deste modelo argumentava que as desvantagens vivenciadas pelos sujeitos resultavam dessas barreiras sociais e evidenciou que, ao excluí-las, todas as pessoas com deficiência seriam independentes. Contudo, a segunda geração deste modelo, após as críticas das feministas, enfatizava que, mesmo que todas as barreiras fossem eliminadas e houvesse um ajuste social, nem todas as pessoas com deficiência se tornariam independentes, compreendendo, assim, a deficiência como uma expressão da diversidade humana. Essa segunda geração do modelo social reconhece também o cuidado e a interdependência como princípios que estruturam a vida social trazendo bem-estar aos sujeitos.

O caso da Sabrina, por exemplo, uma das crianças da turma investigada, exemplifica os pressupostos desta segunda geração do modelo social, visto que, mesmo com os apoios extensivos e permanentes, muitas vezes ela não era independente na realização das atividades cotidianas. Neste caso, ela teria condições de igualdade para participar das atividades propostas por meio da interdependência, reafirmando que precisa do outro e/ou de determinados apoios em algumas situações a depender das necessidades particulares e circunstâncias daquele contexto social.

A discussão acerca destes dois elementos, cuidado e interdependência, está presente com maior ênfase nos achados desta tese, ao retratar o processo de escolarização de

crianças com deficiência múltipla que necessitam de apoios extensivos e permanentes, como é o caso da Sabrina. Entendemos ser importante destacar que a noção de interdependência é intrínseca ao conceito de cuidado adotado nesta tese, portanto é inerente à condição humana em toda a sua diversidade. Ao mesmo tempo, as particularidades como referidas acima, expressas por crianças com deficiência, mobilizam ações e atitudes também particulares e específicas. Reafirmamos, assim, a relevância da permanente articulação entre a universalidade da interdependência na condição humana e o direito de as crianças com deficiência terem suas necessidades e potencialidades específicas consideradas em seus contextos de vida individual e coletiva.

Diante do exposto, identificamos a existência de alguns elementos que são estruturantes e que contribuem para o processo de (re)significação das relações de cuidado e educação em turmas que têm crianças com deficiência matriculadas na EI. Exemplos mais factíveis são a necessidade de haver uma interlocução dos saberes dos dois campos de conhecimento, Educação Infantil e Educação Especial, e a reflexão acerca do que de fato significa cuidar e educar crianças com deficiência em turmas de EI. Dessa maneira, pode haver uma avaliação de: 1) como se configura esse trabalho a partir da presença de professoras e auxiliares de apoio ao educando; e 2) quais concepções estão envolvidas nestas ações.

Além dos apontamentos delineados sobre os achados desta pesquisa, focalizamos, a partir da análise dos dados, as particularidades, as potencialidades e os desafios deste campo relacional da turma pesquisada por meio das lentes da observação, dos documentos institucionais e das entrevistas realizadas com as professoras, auxiliares de apoio ao educando e coordenadora pedagógica da EMEI Rosa Flor. Destacamos alguns aspectos que estiveram presentes nas relações de cuidado e educação em uma perspectiva macro a partir da estrutura e do funcionamento da instituição, e outros em uma visão micro voltados para os atores escolares presentes naquele contexto, de forma a favorecer ou não essas relações no âmbito da EI.

O próprio fato de o ambiente ser constituído pela diversidade e reconhecido pelos atores torna-o mais rico para todos, pois vivenciam experiências de cuidado (de si, do outro, do ambiente e do ensino do cuidado do outro), de (re)organização dos processos de trabalho e de eliminação de barreiras de forma a favorecer a participação com equidade a partir das singularidades de cada uma das crianças. Ainda refletem e implementam mudanças em relação às atitudes sociais e aos aspectos de ordem institucional que precisariam ser transformados neste ambiente coletivo de cuidado e educação de crianças em parceria com a família e comunidade, na perspectiva da educação inclusiva.

Em relação à organização do cotidiano escolar, destacamos as particularidades retratadas neste campo relacional, como a necessidade de organizar os tempos, espaços e materiais para atender as especificidades de cada criança da turma em um ambiente marcado pela coletividade a fim de operacionalizar modos inclusivos de interações. Os dados elucidaram a necessidade de olhar principalmente para a dimensão temporal, pois esta influi diretamente na participação das crianças com deficiência nas atividades propostas e na organização dos ambientes, já que foi revelado que o tempo da criança com deficiência é, com frequência, diferente comparado ao restante da turma a depender das necessidades individuais e circunstâncias de uma determinada atividade e/ou situação. Os dados demonstraram também que a Sabrina e a Tatiana em alguns momentos demoraram mais tempo para se alimentarem, o que interferia na participação nas próximas atividades da rotina da turma pesquisada quando se compara com as outras crianças.

Outro elemento que devemos destacar diz respeito às atitudes. Aqui, destacamos a importância de refletir sobre as habilidades socioemocionais dos professores no exercício da docência e sobre as estratégias adotadas em sua prática docente com as crianças, frente à perspectiva da educação inclusiva. Além disso, focalizamos a importância de as mediações exercidas pelas docentes proporcionarem experiências que valorizam a diversidade e o combate à discriminação, contribuindo para o protagonismo e desenvolvimento das crianças através das interações e brincadeiras, conforme o ocorrido com a Lara, uma das crianças presentes no campo relacional da turma A.

Ainda no que diz respeito às atitudes, as análises indicaram que a dimensão corporal e afetiva esteve presente nas relações de cuidado e educação, proporcionando respostas satisfatórias de cuidado neste campo relacional entre as profissionais da turma e as crianças com deficiência e entre as crianças. Havendo crianças com deficiência matriculadas na turma, os dados analisados revelaram o esforço corporal dispendido nas ações de cuidado caracterizadas pelo ato de carregar, deslocar, retirar da cadeira de rodas estas crianças e de todas as intenções comunicativas advindas desse corpo representadas pelas expressões não verbais, particularmente pelas crianças com deficiência múltipla que necessitam de apoios extensivos e pervasivos e que utilizam de outros sentidos deste corpo para poder comunicar-se e, por conseguinte, aprender, como é o caso da Sabrina. Quanto a esta tematização, também há o reconhecimento do respeito pelo corpo do outro, em situações que envolvem a troca de fraldas, o banho etc., algo que enfatiza o cuidado que envolve o corpo de quem cuida e de quem é cuidado.

Evidenciamos que os desafios deste campo relacional reverberam elementos de ordem institucional da EMEI pesquisada e os aspectos da ordem dos sujeitos e dos atores escolares presentes no ambiente educacional. Um dos elementos destacados como desafiante e que interferiram no campo relacional da turma pesquisada foi a infraestrutura física e organizacional da instituição. Ao dar luz para a infraestrutura física da EMEI, refletimos acerca das condições físicas necessárias para atender as especificidades de cada criança, eliminando todas as barreiras para a escolarização das crianças PAEE nesta etapa de ensino. Neste item, sublinhamos, especificamente para esta EMEI, a necessidade de uma acessibilidade arquitetônica, a partir da existência de rampas em caso de manutenção do elevador e o acesso à biblioteca, e da presença de recursos materiais diferenciados.

Os pontos de maior destaque nos dados analisados de forma a favorecer as relações de cuidado e educação vivenciadas no universo singular desta EMEI pesquisada, levando em consideração as percepções das participantes, foram: o suporte de materialidade a fim de atender as especificidades das crianças com deficiência no ambiente coletivo; a necessidade de obter melhorias nos espaços do parque, devido à ausência de brinquedos adaptados; os banheiros pela falta de trocador no piso superior; e o refeitório, em decorrência do barulho e do número excessivo de pessoas no mesmo espaço durante as refeições mediante as particularidades vivenciadas por alguns alunos com TEA.

Outro aspecto em que há necessidade de melhorias a partir da ótica das análises realizadas seria a adequação postural, especialmente no caso da Sabrina, por meio de mobiliários ou posicionamentos adequados que favoreça a participação com equidade em algumas atividades. A presença de crianças com deficiência múltipla em turmas de EI demonstrou ser um elemento a ser considerado desde o ato da matrícula até a participação nas atividades propostas, refletindo quais medidas de apoio à aprendizagem precisam ser adotadas neste contexto educacional com vistas a estimular as relações de cuidado e educação entre os sujeitos nas turmas de EI. Os dados das participantes revelaram que o processo de escolarização deste público foi o mais desafiante.

Além da discussão dos desafios advindos da infraestrutura física da EMEI, também destacamos os aspectos da organização da instituição que interferiram no campo relacional da turma investigada. Em relação à infraestrutura organizacional, que consiste no planejamento, na avaliação e no desenvolvimento dos processos de trabalho em turmas com crianças com deficiência, é necessário que a equipe escolar tenha conhecimento e avalie as diretrizes das políticas educacionais locais e nacionais. Complementarmente, identificamos a necessidade de buscar redes de apoios que podem ser constituídas em parceria com os familiares,

profissionais especializados e o AEE, de forma a atender as necessidades frente à escolarização de crianças com deficiência. Por fim, também devem ser verificadas as estratégias para a provisão de recursos, sendo eles financeiros, humanos e/ou materiais, para que de fato os procedimentos internos organizacionais ocorram e, assim, sejam favorecidas as relações de cuidado e educação em turmas de EI que têm crianças com deficiência matriculadas.

Os dados trazem indicações que a equipe escolar de turmas que têm crianças com deficiência deve ser composta por professores(as), podendo ter professor(a) de referência e professor(a) de apoio, a depender das diretrizes políticas locais, e um(a) auxiliar de apoio ao educando. A presença deste último profissional em turmas que têm o PAEE contribui com o atendimento ofertado de acordo com o ponto de vista das participantes. No entanto, devemos avaliar a necessidade da existência deste profissional e o papel a ser desempenhado nos processos de organização de trabalho junto ao professor na turma. Seria também interessante essa equipe escolar contar com outros apoios representados pelas famílias e profissionais especializados, sejam eles do campo da Educação Especial e/ou de outros setores, valorizando a intersetorialidade.

O fato de eu ter uma formação nas áreas da pedagogia e da terapia ocupacional permitiu um olhar multidisciplinar que favoreceu a construção de estratégias com as professoras a partir das demandas solicitadas para apoiar o processo de escolarização das crianças com deficiência durante o período de observação. Nesta dimensão organizacional, entendemos que é necessário construir as redes de suporte, isto é, pensar estratégias para efetivar parcerias com esses apoios com o intuito de contribuir com as atividades de cuidado e educação exercidas no dia a dia com as crianças com deficiência em turmas de EI. Também é fundamental ter apoio da própria equipe gestora da instituição, principalmente nos momentos referentes ao processo de matrícula, para que possam conhecer e dialogar acerca das especificidades das crianças com deficiência que integram a turma de EI.

Sugerimos a necessidade de registrar os dados das crianças com deficiência ao longo do seu processo educativo para que seja feito um *continuum* de ações que possam ser acessadas por todos os envolvidos com o processo de escolarização. Isso pode contribuir com o desenvolvimento e a organização do trabalho para o profissional que for atender essa criança nos anos subsequentes. Um dos instrumentos de registro e avaliação que a literatura já aponta como efetivo no processo de escolarização deste público é o uso do Plano Educacional Individualizado ou Plano de Desenvolvimento Individual, no entanto a instituição pesquisada não faz uso deste recurso.

Outro aspecto desafiante revelado pelas participantes foi a falta de formação continuada para os profissionais envolvidos com o processo de escolarização do PAEE. Sabemos que uma das formas de adquirir conhecimento técnico é por meio de formações, contudo devemos problematizar o formato, o público, as expectativas, o conteúdo, dentre outros aspectos. A literatura já descreve a importância de investirmos em formação em serviço de maneira colaborativa na perspectiva da educação inclusiva, conforme reafirmado pelas auxiliares quando solicitam que as qualificações tenham um cunho prático, assim como avançarmos na formação inicial dos profissionais que carecem disso.

Após a finalização do trabalho de campo, fui convidada pela equipe gestora para fazer uma roda de conversa com todos os profissionais da instituição. Essa atividade foi realizada por meio de uma dinâmica de grupo com diversos objetos representativos para discutirmos sobre os desafios do processo de escolarização das crianças com deficiência. Foi possível perceber que essa experiência possibilitou aos participantes tomarem consciência das suas implicações pessoais e profissionais frente às ações cotidianas voltadas para a escolarização de crianças com deficiência nesta etapa educacional. Essa vivência, por um lado, reforça a importância de termos formações que trazem no seu arcabouço um conhecimento técnico a fim de subsidiar as ações de cuidado e educação voltadas para o desenvolvimento integral das crianças da turma. Por outro lado, evidencia a necessidade de toda a comunidade escolar, particularmente os profissionais da instituição, estarem implicados com a causa, de maneira coletiva e reflexiva, de forma a enriquecer este sistema de relações em instituições que acolhem e educam crianças com deficiência no contexto da EI.

As análises permitiram compreender, ainda que em parte, os princípios organizacionais dos processos de trabalho que ocorrem na turma investigada, sugerindo que, para enriquecê-los, devemos ter investimentos nas políticas públicas que garantam a formação continuada de todos os profissionais, além do estreitamento da equipe escolar na parceria família-escola e com os profissionais especializados, principalmente do AEE. Diante do exposto, consideramos a importância de ter pesquisas que enfatizam o processo de escolarização de crianças PAEE, que reconheçam essas crianças como sujeitos de direitos, buscando implementar ações de cuidado e educação pautadas na valorização da diversidade e no reconhecimento e atendimento das singularidades em sua plenitude.

Esta tese realizou um estudo de caso que evidencia os contornos de um determinado contexto escolar e seus sujeitos, então os resultados desta pesquisa não podem ser generalizados. No entanto, por tratar-se de uma rede de ensino estruturada por meio de documentos e regulamentos próprios, articulados à regulamentação nacional, bem como com

estrutura organizacional definida pela política educacional do município, considera-se que é possível indicar, como fizemos, conclusões e sugestões que possam ser apropriadas criticamente para outros contextos de Educação Infantil no que concerne a escolarização de crianças com deficiência na perspectiva da educação inclusiva. A partir disso, verificamos ser necessário desenvolver novos trabalhos de forma a ampliar as situações investigadas e considerar as percepções de outros atores presentes nestas relações, como as crianças, as famílias, outros profissionais da instituição de EI, profissionais especializados, sustentando os pressupostos do que entendemos por uma escola democrática que oferta o cuidado e educação com qualidade e pautada na perspectiva inclusiva.

## REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? *In*: FÁVERO, O.; FERREIRA, W.; IRELAND, T.; BARREIROS, D. (org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.
- ALCÂNTARA, J. N. de. **Processos de constituição da criança com deficiência intelectual na educação infantil**. 2019. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE, 2019.
- ALLES, E. P.; CASTRO, S. F. de; MENEZES, E. da C. P.; DICKEL, C. A. G. (Re) significações no processo de avaliação do sujeito jovem e adulto com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 3, p. 373-388, jul./set. 2019.
- ALMEIDA, A. **As relações entre pares em idade escolar**: um estudo de avaliação da competência social pelo método Q-sort. 1997. Tese (Doutorado) – Universidade do Minho, Portugal, 1997.
- ALMEIDA JUNIOR, C. B. de. **Deficiência física neuromotora**: um estudo das políticas e seus desdobramentos na educação infantil. 2018. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.
- ALMEIDA JUNIOR, C. B. de. Atendimento educacional especializado para a criança com deficiência física neuro motora na educação infantil: possibilidade real? **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 63-80, jan./jun. 2019.
- ALVES, F. F. P. A inclusão das crianças com deficiência na educação infantil: processo em construção. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 270-279, maio/ago. 2018.
- AMARO, D. G. **Indícios da aprendizagem de crianças com deficiência em escolar de educação infantil**: roteiro de observação no cotidiano escolar. 2004. 267 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- ANDRADE, L. A. de. **A formação para a inclusão de crianças com deficiência no contexto escolar**. 2019. 61 f. Monografia (Especialização em Educação Inclusiva) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.
- TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. São Paulo: Editora Moderna, 2021.
- AQUINO, A. B. de. **Contribuições do uso da comunicação alternativa para crianças com deficiência intelectual na educação infantil**. 2018. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.
- ARAÚJO, A. C.; LOTUFO NETO, F. A nova classificação americana para os transtornos mentais – o DSM-5. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, [S. l.] v. XVI, n. 1, p. 67-82, 2014.

ARMSTRONG, F. Curricula, 'management' and special inclusive education. *In*: CLOUGH, P. (ed.). **Managing inclusive education: from policy to experience**. London: Paul Chopman, 1998. p. 48-63.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ASSOCIATION OF INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITY. **Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports**. 11th ed. [S. l.]: The AAIDD Ad Hoc Committee on Terminology and classification, 2010.

AZEVEDO, C. C. de; PINTO, C. S.; GUERRA, L. B. O desenvolvimento da consciência fonológica em crianças com síndrome de down pode facilitar a alfabetização e contribuir para a inclusão escolar no ensino regular? **Rev. CEFAC**, [S. l.], v. 14, n. 6, p. 1057-1060, nov./dez. 2012.

AZEVEDO, M. A. R. de; CUNHA, G. R. da. Gestão escolar e educação inclusiva: uma parceria necessária e emergente na escola. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 18, n. 31, p. 53-72, jul./dez. 2008.

AZEVEDO, T. L. de; RIOS, G. A.; BATALIOTTI, S. E.; LOURENÇO, G. F. Uso da audiodescrição no brincar de uma criança com de síndrome de down na educação infantil. **Revista Educação Especial**, Santa Maria. v. 32, n. e3, p. 1-15, 2019.

BALEOTTI, L. R.; MAGOGA, J. C.; GRITTI, C. C. Percepção de professores da educação infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental acerca da inclusão escolar do aluno com deficiência física. **Rev. Ciênc. Ext.**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 182, 2011.

BALEOTTI, L. R.; OMOTE, S. A concepção de deficiência em discussão: ponto de vista de docentes de Terapia Ocupacional. **Cad. Ter. Ocup**, UFSCar, São Carlos, v. 22, n. 1, p. 71-78, 2014.

BARBOSA, M. C. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BELO HORIZONTE. **Decreto n. 16.690, de 1º de setembro de 2017**. Dispõe sobre a organização da Secretaria Municipal de Belo Horizonte. Belo Horizonte, MG, 2017. Disponível: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/decreto/2017/1669/16690/decreto-n-16690-2017-dispoe-sobre-a-organizacao-da-secretaria-municipal-de-educacao>. Acesso em: 5 ago. 2022.

BELO HORIZONTE. **Lei n. 8.679, 11 de novembro de 2003**. Cria as Unidades Municipais de Educação Infantil e o cargo de Educador Infantil, altera as Leis n. 7.235/96 e 7.577/98 e dá outras providências. Belo Horizonte: Câmaras Técnicas do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte (CME/BH), 2003.

BELO HORIZONTE. **Lei n. 10.572, 13 de dezembro de 2012.** Transforma o cargo público de Educador Infantil no cargo público efetivo de Professor para a Educação Infantil e dá outras providências. Belo Horizonte: Câmaras Técnicas do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte (CME/BH), 2012.

BELO HORIZONTE. **Lei n. 11.132, de 18 de setembro de 2018.** Estabelece autonomia das Unidades Municipais de Educação Infantil - Umeis, transformando-as em Escolas Municipais de Educação Infantil - Emeis, cria o cargo comissionado de Diretor de Emei, as funções públicas comissionadas de Vice-Diretor de Emei e de Coordenador Pedagógico Geral, o cargo comissionado de Secretário Escolar, os cargos públicos de Bibliotecário Escolar e de Assistente Administrativo Educacional e dá outras providências. Belo Horizonte, MG, 2018a. Disponível: <https://bityli.com/zgDebo>. Acesso em: 5 ago. 2022.

BELO HORIZONTE. **Resolução CME/BH n. 001/2000.** Fixa normas para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Belo Horizonte: Câmaras Técnicas do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte (CME/BH), 2000.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **1º Termo Aditivo ao Contrato 009.0.2018 para prestação de serviços que entre si celebram o Município de Belo Horizonte e a MGS – Minas Gerais Administração e Serviços S.A.** Belo Horizonte, 2018b. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/educacao/1%C2%BA%20Termo%20Aditivo%20MGS%20-%20Auxiliar%20de%20Educando.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2022.

BENINCASA, M. C. **Educação Especial e Educação Infantil: uma análise de serviços especializados no município de Porto Alegre.** 2011. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BERSCH, R. **Introdução à tecnologia assistiva.** Porto Alegre: [s. n.], 2017. Disponível em: [https://www.assistiva.com.br/Introducao\\_Tecnologia\\_Assistiva.pdf](https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf). Acesso em: 5 ago. 2022.

BEZERRA, S. S. **O sentir do trabalho para pessoa com deficiência intelectual.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2017.

BITENCOURT, L. C. A. **Docência com bebês: experiências sociais e dimensão sensorial no trabalho de professoras e auxiliares no cuidado e educação de bebês em uma Instituição de Educação Infantil.** 2020. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

BITENCOURT, L. C. A.; SILVA, I. de O. e. O cuidado e educação das(os) bebês em contexto coletivo: a construção da experiência da Auxiliar de Apoio à Educação Infantil na interação com Bebês e Professoras. **Revista Zero-a-seis**, [S. l.], v. 19, n. 36 p. 379-396, jul./dez. 2017.

BOAS, D. C. V.; FERREIRA, L. P.; MOURA, M. C. de; MAIA, S. R.; AMARAL, I. Análise dos processos de atenção e interação em criança com deficiência múltipla sensorial. **Audiol Commun Res.**, [S. l.], v. 22, n. e1718, p. 1-7, 2017.

BORGES, A. A. P.; TORRES, J. P. Educação Especial na perspectiva inclusiva no Brasil: análise da influência internacional no contexto local. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 148-170, jan./abr. 2020.

BORGES, L.; GUALDA, D. S.; CIA, F. Relação família e escola e educação especial: opinião de professores. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 25, n. 48, p. 168-185, jan./abr. 2015.

BORGES, R. M. R.; PROBST, M. Transtorno do espectro autista (TEA) e as artes: o ensino da arte no universo autista. **Revista de Educação Dom Alberto**, [S. l.], v. 1, n. 7, jan./jul. 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial**: seção 1, Brasília, DF, edição 189, p. 6, 1º out. 2020a. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Decreto-10502-2020-09-30.pdf>

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 5 ago. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 5 ago. 2022.

BRASIL. **Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/110098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm). Acesso em: 5 ago. 2022.

BRASIL. **Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm). Acesso em: 5 ago. 2022.

BRASIL. **Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm). Acesso em: 5 ago. 2022.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.796%2C%20DE%204%20DE](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.796%2C%20DE%204%20DE)

%20ABRIL%20DE%202013.&text=Altera%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20dar%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 5 ago. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 5 ago. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.257, de 8 de março de 2016.** Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.680, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Brasília, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm#:~:text=%E2%80%9C%20Art.,do%20Sistema%20C3%9Anico%20de%20Sa%C3%BAde](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm#:~:text=%E2%80%9C%20Art.,do%20Sistema%20C3%9Anico%20de%20Sa%C3%BAde). Acesso em: 5 ago. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 5 ago. 2022.

BRASIL. **Lei Federal no 14.333, de 4 de maio de 2022.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a garantia de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos adequados à idade e às necessidades específicas de cada aluno. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2022/lei-14333-4-maio-2022-792590-norma-pl.html>. Acesso em: 1º set. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial:** equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020b.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** São Paulo: Ministério da Educação e Cultura (MEC): Secretaria de Educação Especial (SEESP), 2001a. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, 2013b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 5 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 19, de 8 de setembro de 2010**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2010. Disponível: <https://lepedi-ufrrj.com.br/wp-content/uploads/2020/09/Nota-t%C3%A9cnica-n%C2%BA.-19-Profissionais-de-apoio.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE**. Orientação aos sistemas de ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília, DF, 2013c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192). Acesso em: 5 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009, de 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009a. Disponível: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf). Acesso em: 5 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009b. Disponível: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 5 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CEB/CNE nº 5, de 18 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009c. Disponível: [http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf). Acesso em: 5 ago. 2022.

BRUNO, M. M. G. **Avaliação educacional de alunos com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil**. Dourados: Editora da UFGD, 2009.

BRUNO, M. M. G. Avaliação educacional para alunos com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil: uma proposta de adaptação e elaboração de instrumentos. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., out. 2007, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, MG: ANPED, 2007. p. 1-18.

BRUNO, M. M. G. **Educação infantil**: saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla. Brasília, DF: MEC/SEE, 2006.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? *In*: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A (org.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira e Marin, 2008. p. 43-63.

CALÇA de posicionamento. **Ita assistida**, [S. l.], 2022. Disponível em: <https://www.itaassistiva.com.br/brinquedos-adaptados-e-lazer/calca-de-posicionamento>. Acesso em: 18 ago. 2022.

CALHEIROS, D. S. **Rede de apoio à escolarização inclusiva na educação básica: dos limites às possibilidades**. 2019. 204 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

CALIXTO, H. R. da S.; RIBEIRO, A. E. do A. A educação de surdos em Duque de Caxias: marcos históricos. **Periferia: Educação, Cultura e Comunicação**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 45-65, jul./dez. 2016.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, [S. l.], v. 28, n. 3, p. 315-324, jul./set. 2012.  
CAMIZÃO, A. C.; VICTOR, S. L.; CONDE, P. S. Estimulação precoce na educação especial: algumas provocações. In: REUNIÃO NACIONAL ANPED, 30., out. 2017, São Luís. **Anais [...]**. São Luís, MA: ANPED, 2017. p. 1-15.

CAMPOS, M. M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Por uma política de formação do profissional da educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Ensino Fundamental, 1994. p. 32-42.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. **Educação**, [S. l.], v. 32, n. 3, p. 355-364, set./dez. 2009.

CAPUTO, S. G. Fotografia e pesquisa em diálogo sobre o olhar e a construção do objeto. **TEIAS**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 4, p. 1-10, jul./dez. 2001.

CARVALHO, M. P. de. Ensino, uma atividade relacional. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], n. 11, p. 17-32, 1999.

CARVALHO, E. N. S. de; MACIEL, D. M. M. de A. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation – AAMR: sistema 2002. **Temas da Psicologia da SBP**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 147-156, 2003.

CARVALHO, E. N. S. de. **Interação entre pares na educação infantil: exclusão-inclusão de crianças com deficiência intelectual**. 2007. 252 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

CENCI, A.; DAMIANI, M. F. Desenvolvimento da teoria histórico-cultural da atividade em três gerações: Vygotsky, Leontiev e Engeström. **Roteiro**, [S. l.], v. 43, n. 3, p. 919-948, 2018.

CERISARA, A. B. Educar e cuidar: por onde anda a Educação Infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. Especial, p. 11-21, jul./dez. 1999.

CHAGAS, M. F. L.; DIAS, F. K. D. Alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares de Mossoró-RN. **HOLOS**, [S. l.], v. 5, ano 30, 144-153, 2014.

CHIOTE, F. de A. B. A mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar da criança com autismo na educação infantil. **Pró-Discente: Caderno de Prod. Acad. Cient. Prog. Pós-Grad. Educ.**, Vitória, v. 19, n. 2, p. 56-71, jul./dez. 2013.

COAN, I. B. F.; ALMEIDA, M. L. P. Histórico da proposta curricular de Santa Catarina no âmbito das políticas públicas para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (1989-2005). **HOLOS**, [S. l.], v. 6, p. 251-276, 2015.

COLPO, L. C.; ZANON, R. B.; PEZZI, F. A. S. Indicativos de empatia em crianças no contexto da inclusão escolar. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 3, p. 27320-27340, mar. 2021.

CONTI, L. M. C. **Leitura compartilhada e promoção do letramento emergente de pré-escolares com deficiência intelectual**. 2014. 112 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, M. C. de A.; NEPOMUCENO, M. F.; REZENDE, M. G.; GOMES, R. P. Estudos sobre deficiência e discriminação no Brasil: direitos humanos em foco. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João Del-Rei, v. 6, n. 1, p. 155-157, jan./jul. 2011.

COTONHOTO, L. A. Alguns dos sentidos, dizeres e saberes nas pesquisas sobre o currículo na educação infantil na perspectiva inclusiva. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., out. 2011, Natal. **Anais [...]**. Natal, RN: ANPED, 2011.

CRUZ, D. M. e M. **O que a família de crianças com deficiência tem a nos dizer sobre a inclusão escolar de seus filhos?** 2013. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

DALL'ACQUA, M. J. C. Atuação de professores do ensino itinerante face à inclusão de crianças com baixa visão na educação infantil. **Paidéia**, [S. l.], v. 17, n. 36, p. 115-122, 2007.

DELIBERATO, D.; ADURENS, F. D. L.; ROCHA, A. N. D. C. Brincar e contar histórias com crianças com Transtorno do Espectro Autista: mediação do adulto. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 27, p. 73-88, jan./dez. 2021.

DIAS, F. L. **A inclusão da criança com deficiência, um olhar do professor**. 2013. Monografia (Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2012.

DINIZ, N. L. **Um estudo sobre o atendimento em creches às crianças com deficiência ou transtorno do desenvolvimento: o que dizem familiares e profissionais de um município paulista**. 2016. 115f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2016.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

DUMONT-PENA, E. **Cuidar: relações sociais, práticas e sentidos no contexto da Educação Infantil**. 2015. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

DUMONT-PENA, E.; SILVA, I. de O. e. **Aprender a cuidar**: diálogos entre saúde e educação. São Paulo: Editora Cortez, 2018.

EMEI ROSA FLOR. **Projeto Político Pedagógico**. Belo Horizonte: EMEI Rosa Flor, 2017.

FARIA, P. M. F. de; CAMARGO, D. de. As emoções do professor frente ao processo de inclusão escolar: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. 2, p. 217-228, abr./jun. 2018.

FARIAS, I. M. de; MARANHÃO, R. V. de; CUNHA, A. C. B. da. Interação professor-aluno com autismo no contexto da Educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da experiência de aprendizagem mediada. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 14, n. 3, p. 365-384, set./dez. 2008.

FELÍCIO, F. A. dos S.; SEABRA JUNIOR, M. O.; RODRIGUES, V. Brinquedos educativos associados à contação de histórias aplicados a uma criança com deficiência múltipla. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 1, p. 67-84, jan./mar. 2019.

FERREIRA, A. P. A.; SÁ-SILVA, J. R.; LIMA, M. R. e S.; PADILHA, M. dos S. Concepções docentes sobre práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 9, n. 19, p. 84-104, jan./abr. 2022.

FERREIRA, R. F. A. **Desafios e conquistas da inclusão de uma criança autista em uma classe de educação infantil**. 2013. 51 f. Monografia (Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

FERREIRA, R. F. A. **Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na educação infantil**: o desafio da formação de professoras. 2017. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

FIETZ, H. M. Deficiência, cuidado e dependência: reflexões sobre redes de cuidado em uma família em contexto de pobreza urbana. **Teoria e Cultura**, Juiz de Fora, v. 11, n. 3, p. 101-114, abril. 2017.

GAITÁN, A. Protagonismo infantil. In: VERAZZI, B. A.; BENES, R. (org.). **La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño**: visiones y perspectivas. Bogotá: Unicef, 1998. p. 85-104.

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão**: uma análise no campo da educação especial brasileira. 2004. 224 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

GARDOU, C. **A sociedade inclusiva**: falamos dela! Não há vida minúscula. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2018.

GERTEL, M. C. R.; MAIA, S. M. O fonoaudiólogo e a escola: reflexões acerca da inclusão escolar: estudo de caso. **Rev. Cefac**, [S. l.], v. 13, n. 5, p. 954-961, 2011.

GIOVANETTI, M. A. G. de C. A relação educativa na educação de jovens e adultos: suas repercussões no enfrentamento das ressonâncias da condição de exclusão social. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., out. 2003, Poços de Caldas. **Anais [...]**. Poços de Caldas, MG: ANPED, 2003.

GLAT, R. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 24, Edição Especial, p. 9-20, 2018.

GODÓI, A. M. de. **Saberes e práticas da inclusão**: dificuldades acentuadas de aprendizagem – deficiência múltipla. Brasília: MEC, 2006.

GOMES, N. M. **A formação continuada de professores para a acessibilidade**: um estudo sobre o trabalho com as crianças com TEA em uma Escola de Educação Infantil de Belo Horizonte. 2019. 61 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Formação de Educadores para a Educação Básica) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

GOMES, C.; SOUZA, V. L. T. Psicologia e inclusão escolar: reflexões sobre o processo de subjetivação de professores. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 588-60, 2012.

GONZAGA, A. K. de S. **O processo de inclusão de pessoas com deficiência e a educação infantil**: um estudo de caso na escola de educação básica - UFPB. 2010. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

GOUVÊA, M. C. S. de; CARVALHO, L. D.; SILVA, I. de O. e. Movimentos sociais, participação infantil e direitos da criança no Brasil. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, p. 1-18, 2021.

GREGORUTTI, C. C. **A tarefa de casa e o envolvimento familiar na inclusão escolar de alunos com deficiência física**. 2017. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília/SP, 2017.

GUALDA, D. S. **Variáveis familiares de crianças com deficiência e os tipos de escolarização inclusiva e segregada**. 2015. 161 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

HABOWSKI, A. C.; CONTE, E.; PUGENS, N. de B. A perspectiva da alteridade na educação. *Conjectura*: **Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 23, n. 1, p. 179-197, jan./abr. 2018.

HIRATA, H. Teorias e práticas do care: estado sucinto da arte, dados de pesquisa e pontos em debate. *In*: FARIA, N.; MORENO, R. (org.). **Cuidado, trabalho e autonomia das mulheres**. São Paulo: SOF, 2010. p. 42- 56.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar**. Brasília: INEP, 2020. Brasília: MEC, 2021.

JESUS, D. M; VIEIRA, A. B.; AGUIAR, A. M. B. de; RODRIGUES, C. H. Atendimento educacional especializado e processos de avaliação: o que dizem as narrativas dos professores? **Revista Cocar**, Belém, n. 1, p. 11-36, jan./jul. 2015.

JORQUEIRA, A. C. **Expectativa do professor com relação a atuação do fisioterapeuta no processo de inclusão escolar com ênfase no brincar da criança com deficiência física.**

2006. 192 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2006.

KASSAR, M. de C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 61-79, 1999.

KITTAY, E. F. The ethics of care, dependence, and disability. **Ratio Juris**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 49-58, mar. 2011.

KOVALESKI, J.; BLACK, L. Multi-tier service delivery: current status and future directions. *In*: GLOVER, T.; VAUGHN, S. (ed.). **The promise of response to intervention: evaluating current science and practice.** New York: Guilford, 2010. p. 23-56.

KRAMER, S. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. *In*: MACHADO, A. L. de A. (org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2002.

LANSDOWN, G. **Me haces caso?** El derecho de los niños pequeños a participar em las decisiones que los afectan. La Haya: Fundación Bernard van Leer, 2005. (Cadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano).

LIMA, M. B. B. da S. **Leituras pedagógicas das crianças com deficiência em creches e pré-escolas de Campina Grande-PB.** 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

LOPES, C. A. O. **O brincar e a criança com deficiência física na educação infantil: o que pensam as crianças e suas professoras.** 2012. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

LOPES, M. M. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar.** 2018. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

LOPES, M. M.; MENDES, E. G. Profissionais de apoio à inclusão escolar: motivos para demandas e atribuições. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-18, 2021.

LUZ, I. R. da. Contribuições da sociologia da infância à Educação Infantil. **Revista Paidéia**, [S. l.], ano V, n. 4, p. 11-40, 2008.

LUZ, M. H. S. da; GOMES, C. A.; LIRA, A. Narrativas sobre a inclusão de uma criança autista: desafios à prática docente. **Educación**, [S. l.], v. XXVI, n. 50, p. 123-142, mar. 2017.

MACHADO, V. F. **Educação física, educação infantil e inclusão: repercussões da formação inicial.** 2019. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2019.

MARANHÃO, D. G. O cuidado de si e do outro. **Revista Educação**, [S. l.], Número temático: Educação Infantil, p. 14-24, out. 2011.

MARANHÃO, D. G.; SARTI, C. A. Cuidado compartilhado: negociações entre famílias e profissionais em uma creche. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, [S. l.], v. 11, n. 22, p. 257-270, maio/ago., 2007.

MARTINS, C. de A. F. **A inclusão de crianças com deficiência na educação infantil: políticas públicas na visão dos professores.** 2018. 151 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista, Franca, 2018.

MATTOS, S. M. N. Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 44, p. 217-233, abr./jun. 2012.

MATURANA, A. P. P. M.; CIA, F. Educação especial e a relação família-escola: análise da produção científica de teses e dissertações. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 349-358, maio/ago. 2015.

MAZZOTA, M. J. S.; SOUSA, S. M. Z. L. Inclusão Escolar e Educação Especial: considerações sobre a política educacional brasileira. **Estilos da clínica**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 96-108, 2000.

MEIRELLES, M. C. B. **Educação infantil e atendimento educacional especializado: configurações de serviços educativos no Brasil e na Itália.** 2016. 177 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

MELO, A. C. F. B. S (org.). **Proposições curriculares para a educação infantil: desafios da formação.** Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED), 2014.

MELO, A. C. F. B. S (org.). **Proposições curriculares para a educação infantil: eixos estruturadores.** Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED), 2015.

MELO, F. R. L. V. de M.; FERREIRA, C. C. de A. O cuidar do aluno com deficiência física na educação infantil sob a ótica das professoras. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 15, n. 1, p. 121-140, jan./abr. 2009.

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

MENDES, E. G. Inclusão: é possível começar pelas creches? *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 29., out. 2006, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, MG: ANPED, 2006b. p. 1-17.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

MENDES, E. G. **Raízes históricas da educação inclusiva**. Marília: UNESP, 2001. (Texto produzido para o Seminário Avançado sobre Educação Inclusiva, na UNESP).

MENDES, E. G.; CIA, F. Constituição de uma rede colaborativa de pesquisa: o Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP). **Ci. Huma. e Soc. em Rev.**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 12, p. 13-29, jan./jun., 2012.

MENDES, M. T. da S. **Ensino Colaborativo na educação infantil para favorecer o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual**. 2016. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

MENEZES, V. C. **A promoção da educação inclusiva em uma comunidade escolar de Belo Horizonte – MG**. 2019. 81 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Inclusiva) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

MINAYO, M. C. de S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Revista Ciência e Saúde Coletiva**, [S. l.], n. 17, p. 621-626, 2012.

MINAYO, M. C. S. Introdução. *In*: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (org.). **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. p. 19-51.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MIRANDA, M. de J. C. **Educação infantil**: percepção de profissionais e familiares sobre inclusão, aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência, em Maringá/BR e em Guadalajara/ES. 2011. 478 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, 2011.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOLINIER, P.; PAPERMAN, P. Descompartimentar a noção de cuidado? **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 18, p. 43-57, set./dez. 2015.

MONTENEGRO, T. Diferenças de gênero e desenvolvimento moral das mulheres. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 493-508, jul./dez. 2003.

MONTENEGRO, T. Educação Infantil: a dimensão moral da função de cuidar. **Psicologia da Educação**, [S. l.], n. 20, p. 77-101, jun. 2005.

MOREIRA, L. L. **Práticas de educação inclusiva em uma unidade municipal de educação infantil de Belo Horizonte**: um estudo de caso. 2013. 43 f. Monografia (Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

NEPOMUCENO, M. F.; ASSIS, R. M. de; FREITAS, M. N. C. Apropriação do termo “Pessoas com Deficiência”. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 33, n. e15, p. 1-27, 2020.

OLIVEIRA, J. P. de; ARAUJO, M. A. A participação de uma criança com síndrome de down em práticas pedagógicas na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 1, p. 869-882, abr. 2019.

OLIVEIRA, K. C. B. da S. **Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da educação infantil**: considerações sobre a infância e a criança com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. 2013. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

OLIVEIRA, R. C. de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista de Antropologia**, [S. l.], v. 39, n. 1, p. 13-37, 1996.

OLIVEIRA, Z. M. R. A Universidade na formação dos profissionais de educação infantil. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994. p. 64-68.

OMOTE, S. Atitudes sociais em relação à inclusão: recentes avanços em pesquisa. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 24, Edição Especial, p. 21-32, 2018.

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão. **Ponto de vista**, Marília, v. 1, n. 1, p. 4-13, 1999.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)**. São Paulo: Editora da USP, 2003.

OSTETTO, L. E. **Educação infantil e arte**: sentidos e práticas possíveis. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2011. p. 27-39. (Cadernos de Formação da UNIVESP).

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Aspectos da avaliação dos alunos no atendimento educacional especializado das salas de recursos multifuncionais. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 32, n. e104, p. 1-20, 2019.

PELOSI, M. B.; NUNES, L. R. D. P. A ação conjunta dos profissionais da saúde e da educação na escola inclusiva. **Rev. Ter. Ocup. Univ.**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 52-59, jan./abr. 2011.

PEREIRA, L. E. R. **Percepção de educadores sobre o processo de inclusão em uma unidade municipal de educação infantil**. 2012. 60 f. Trabalho de Conclusão (Curso de Especialização em Educação Infantil) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

PINHEIRO, F. C. **A inclusão de crianças com deficiência intelectual em creches e pré-escolas**: dificuldades e possibilidade. 2015. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015.

- PINTO, J. H.; CÂNDIDO, G. V. Inclusão escolar e nomenclaturas para as pessoas com deficiência: algumas reflexões com professores de Damolândia/GO. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 311-337, jul./set. 2020.
- PINTO, M. de F. N.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. O trabalho docente na Educação Infantil pública em Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 17, n. 51, set./dez. 2012.
- PLAISANCE, E. Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 230-238, maio/ago. 2015.
- PLAISANCE, E. Ética e inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 40, n. 139, p. 13-43, jan./abr. 2010.
- PLAISANCE, E. Para uma sociologia da pequena infância. **Cedes**, São Paulo, v. 25, n. 86, p. 220-241, abr. 2004.
- PLAISANCE, E. Um currículo inclusivo é possível? **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 14, n. 1, p. 1-16, jan./abr. 2021.
- PLANO Inclinado. **Vanzetti**, [S. l.], 2022. Disponível em: <https://www.vanzetti.com.br/produto/plano-inclinado/>. Acesso em: 18 ago. 2022.
- PLETSCH, M. D. Deficiência múltipla: formação de professores e processos de ensino-aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 45, n. 155, p. 12-29, jan./mar. 2015.
- PRESOTI, M. de L. B. **A inclusão de crianças com deficiências na educação infantil**. 2013. 41 f. Monografia (Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- RAHME, M. M. F. Apresentação. *In*: GARDOU, C. **A sociedade inclusiva**. Falemos dela! Não há vida minúscula. Belo Horizonte, MG: Fino Traço: Editora UFMG, 2018. p. 9-11.
- RAHME, M. M. F. Inclusão e internacionalização dos direitos à educação: as experiências brasileira, norte-americana e italiana. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 95-110, jan./mar. 2013.
- ROCHA, A. N. D. C.; DELIBERATO, D. Tecnologia assistiva para a criança com paralisia cerebral na escola: identificação das necessidades. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 18, n. 1, p. 71-92, jan./mar. 2012.
- ROCHA, M. G. de S. da. **Os sentidos e significados da escolarização de sujeitos com Deficiência múltipla**. 2018. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu/RJ, 2018.
- ROCHA, M. G. de S. da; PLETSCH, M. D. Deficiência múltipla: disputas conceituais e políticas educacionais no Brasil. **Revista Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 22, n. 1, p. 112-125, jan./abr. 2015.

ROCHA, M. G. de S. da.; PLETSCHE, M. D. Deficiência múltipla, sistemas de apoio e processos de escolarização. **Horizontes**, [S. l.], v. 36, n. 3, p. 99-110, set./dez. 2018.

ROCCO, G. A. C. Os estudos sobre deficiência na educação: caminhos para a efetivação de uma educação geográfica inclusiva. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, p. 121-130, jan./jun. 2016.

RODRIGUES, G. N. **Formação e autonomia docente: desafios à inclusão na educação infantil**. 2013. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.

ROSADO, A. C. da S.; CAMPOS, Kátia P. B. “Meu Deus, o que eu vou fazer com essa criança?!”: experiências de professoras da educação infantil sobre a inclusão escolar de crianças com autismo. *In: REUNIÃO NACIONAL ANPED*, 40., set./out. 2021, Belém. **Anais [...]**. Belém, PA: AMPED, 2021. p. 1-5.

SAARBACH, L. L. M. **A relação entre stress ocupacional dos professores e a inclusão de alunos com deficiências**: um estudo de caso na educação infantil de escolas públicas e particulares no município de Macapá, no Estado do Amapá-Brasil. 2020. 113 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor) – Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2020.

SALIBA, D. M. R. **Práticas pedagógicas na educação infantil para desenvolver autonomia da criança com Síndrome de Down**. 2015. 65 f. Trabalho de Conclusão (Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SANTOS, E. C. F. dos. **Entre labirintos de percepções e conhecimentos sobre deficiência visual**: marcas nas práticas pedagógicas de docentes da educação infantil. 2018. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

SANTOS, E. J. **O auxiliar de apoio ao educando na inclusão da criança com deficiência**. 2019. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Inclusiva) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

SANTOS, P. S. dos. **A coordenação pedagógica como apoio ao professor na inclusão de estudantes com deficiência**. 2019. 83 f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Educação Inclusiva) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

SANTOS, S. L. S. dos. **As dificuldades do dia-a-dia dos professores da educação infantil ao lidar com a inclusão**. 2019. 24 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Inclusiva) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociologia**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SCORSOLINI-COMIN, F.; AMORIM, K. de S. “Em meu gesto existe o teu gesto”: corporeidade na inclusão de crianças deficientes. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 261-269, 2010.

SIAULYS, M. O. C. **Brincar para todos**. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Laramara, 2005.

SILVA, C. C. B. da; MOLERO, E. S. da S.; ROMAN, M. D. A interface entre saúde e educação: percepções de educadores sobre educação inclusiva. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 109-115, jan./abr. 2016.

SILVA, E. de B. T. Do sentido filosófico à significação pedagógica do cuidado. **Revista Contemporânea de Educação**, [S. l.], v. 12, n. 25, p. 469-485, set./dez. 2017.

SILVA, I. de O. e. **Profissionais de creche no coração da cidade**: a luta pelo reconhecimento profissional em Belo Horizonte. 2004. 297f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

SILVA, I. de O. e. Professoras da Educação Infantil: formação, identidade e profissionalização. **Docência na Educação Infantil**, ano XXIII, boletim 10, p. 28-35, jun. 2013.

SILVA, I. de O. e. O trabalho docente na educação infantil: dilemas e tensões. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., out. 2007, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, MG: ANPED, 2007. p. 1-18.

SILVA, I. de O. e. Educação Infantil no Brasil. **Pensar a Educação em revista**, Curitiba/Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 3-33, jan./mar. 2016.

SILVA, I. de O. e; LUZ, I. R. da. Meninos na Educação Infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero. **Cadernos Pagu**, [S. l.], v. 34, p. 17-39, jan./jun. 2010.

SILVA, I. de O. e; LUZ, I. R. da. Relações entre famílias e instituições de educação infantil: o compartilhamento do cuidado e educação das crianças. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 50, p. 1-22, jul./set. 2019.

SILVA, M. S. F. da; FONSECA, G. F.; BRITO, M. L. de A.; SHITSUKA, R.; SHITSUKA, D. S. M. As crianças com deficiência na educação infantil: concepções e práticas pedagógicas. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 33, p. 299-315 jan./abr. 2018.

SILVA, T. M. da C.; ZALAMENA, C. A. B.; BALK, R. de S.; Educação inclusiva e redes de apoio: reflexões a partir de uma realidade escolar. **Revista Contexto e Educação**, [S. l.], ano 34, n. 109, p. 25-35, set./dez. 2019.

SILVEIRA, K. A.; ENUMO, S. R. F.; ROSA, E. M. Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão de literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 4, p. 695-708, out./dez. 2012.

SIMIANO, L. P.; VASQUES, C. K. Entre palavras e vida: uma leitura sobre documentação pedagógica e narrativa no contexto da educação infantil inclusiva. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 3, p. 281-298, set./dez. 2015.

SIMONELLI, A. P. **Contribuições da análise da atividade e do modelo social para a inclusão no trabalho de pessoas com deficiência**. 2009. 221 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

SIQUEIRA, R. M. Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criação. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., out. 2012, Porto de Galinhas. **Anais [...]**. Porto de Galinhas, PE: ANPED, 2012. p. 1-16.

SOUZA, A. C. de; BEZERRA, G.; BEZERRA, M. A inclusão escolar no município de Paranaíba (MS): reflexões sobre a atuação profissional do monitor de alunos com deficiência. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 14, n. 29, p. 635-664, jul./dez. 2012.

SOUZA, F. C. de. **Educação infantil, educação especial e planos nacionais de educação no Brasil pós 1990**. 2018. 217 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SOUZA, F. C. de; PRIETO, R. G. Educação Infantil e Educação Especial: desafios para as políticas de formação docente. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 4, Especial, p. 148-161, set./dez. 2018.

SOUZA, L. A. de; ORTEGA, L. M. M. R. O lugar das interações sociais na educação infantil: contribuições da sociologia da infância e da psicologia histórico-cultural as pesquisas nesse campo. **Pedagogia em ação**, Campinas, v. 8, n. 1, p. 1-14, 2016.

SOUZA, M. S. de; SOUZA, R. L. de; PROTTE DE PAULA, N. C.; BRAGA, P. P. Interface entre saúde e educação no processo de inclusão escolar. **Revista de Enfermagem do Centro Oeste Mineiro**, [S. l.], v. 10, p. 1-10, 2020.

SOUZA, V. L. V. de. **Ações colaborativas em Comunicação Alternativa para crianças com deficiência no ensino infantil**. 2015. 347 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

TEIXEIRA, I. A. de C. Da condição docente: primeiras aproximações. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007.

TRONTO, J. Beyond gender difference to a theory of care. **Signs**, Chicago, v. 12, n. 4, p. 644-663, 1987.

TRONTO, J. Moral boundaries. **A political argument of care**. New York: Routledge, 1993.

TRONTO, J. Mulheres e cuidados: o que as feministas podem aprender sobre a moralidade a partir disso? *In*: JAGGAR, A. M.; BORDO, S. R. (ed.). **Gênero, corpo, conhecimento**. Tradução de Brítta Lemos de Freitas. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1997. p. 186-203.

TRONTO, J. The Value of Care. A response to can working families ever win? **Boston Review**, [S. l.], p. 1-2, Feb./Mar., 2002.

TRONTO, J. Assistência democrática e democracias assistenciais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 285-308, maio/ago., 2007.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Unesco, 1998. Disponível: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-4c15e4dd-3add-4506-9adc-0ca5bc448538>. Acesso em: 5 ago. 2022.

VALLE, J. W.; CONNOR, D. J. **Ressignificando a deficiência**: da abordagem social às práticas inclusivas nas escolas. Porto Alegre: AMGH, 2014.

VICARI, L. P. L.; RAHME, M. M. F. Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, p. 1-23, 2020.

VIEGAS, M. A. **Criança especial na educação infantil**: estudo de caso “paralisia cerebral triplegia mista”. 2012. 60 f. Trabalho de Conclusão (Curso de Especialização em Educação Infantil) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2012.

VIEIRA, C. M.; DENARI, F. E. Concepções infantis sobre a deficiência mental: efeitos de um programa informativo. In: ALMEIDA, M. A.; MENDES, N. G. M.; HAYASHI, M. C. P. I. (org.). **Temas em Educação Especial**: deficiências sensoriais e deficiência mental. São Carlos: UFSCar, 2008. p. 289-297.

VIEIRA, L. M. F. O perfil das professoras e educadoras da educação infantil no Brasil. **Salto para o Futuro**, [S. l.], v. XXIII, p. 16-27, 2013.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Formação de professores como estratégia para realização do coensino. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 19-32, 2017.

VITTA, F. C. F. de. A inclusão da criança com necessidades especiais na visão de Berçaristas. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 40, n. 139, p. 75-93, jan./abr. 2010.

VITTA, F. C. F. de; VITTA, A. de; MONTEIRO, A. S. R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 16, n. 3, p. 415-428, set./dez., 2010.

YIN. R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 147-155, abr./jun. 2018.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. 1-19, 2021.

ZUTTIN, F. S.; MARTINEZ, C. M. S. **Efeitos dos recursos de baixa tecnologia assistiva nas atividades lúdicas para crianças com paralisia cerebral na Educação Infantil**. 2010. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – Termos de consentimento livre e esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

[Para coordenação]

É com imenso prazer que convidamos o(a) Sr.(a) coordenador(a) dessa instituição, a contribuir com a pesquisa intitulada: “**Relações entre adultos e crianças com deficiência no processo de inclusão escolar da Educação Infantil**”, projeto de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, sob responsabilidade da doutoranda Fabiana Silva Zuttin Cavalcante tendo como orientadora a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel de Oliveira e Silva.

O objetivo da pesquisa é compreender as relações entre os adultos (professoras(es) da Educação Infantil e auxiliares de apoio à inclusão) e a(s) criança(s) com deficiência, no processo de inclusão escolar, em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte e essa escola foi escolhida para a realização deste estudo.

A coleta de dados será feita por meio de entrevistas (com adultos) e observação participante da dinâmica do contexto escolar. Essas entrevistas serão gravadas e transcritas e se constituirão principalmente de relatos sobre informações referentes às relações estabelecidas neste processo educacional inclusivo. Os locais e horários das entrevistas serão combinados com você, respeitando sua disponibilidade e preferência. Você não terá nenhum custo com a pesquisa. Informamos que os depoimentos coletados nas entrevistas serão confidenciais e utilizados exclusivamente no contexto do referido estudo. Além disso, informamos que você pode a qualquer momento se recusar a participar, caso não se sinta à vontade para fornecer as informações, e que a retirada da autorização não lhe causará qualquer prejuízo.

Temos a expectativa de que a pesquisa: (I) contribua para construção de conhecimentos acerca do processo inclusivo da criança com deficiência no contexto da Educação Infantil, (II) sirva para impulsionar novas concepções no campo da Educação Especial, capaz de olhar de forma considerável para as relações interpessoais entre os diferentes atores escolares, (III) contribua com a construção de conhecimentos sobre a indissociabilidade entre cuidado e educação de crianças com deficiência na Educação Infantil.

Devido ao caráter da investigação, o risco ou possibilidade de afetar qualquer participante da pesquisa é mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, caminhar, ler, etc. A fim de minimizar qualquer risco de desconforto ou constrangimento durante a pesquisa, a pesquisadora agirá de maneira extremamente respeitosa e ética, independentemente das opiniões ou posicionamentos da(o) pesquisada(o). Mas, caso haja danos decorrentes da pesquisa, a pesquisadora assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

Para qualquer dúvida ou questão que surgir durante a pesquisa fornecemos abaixo nossos contatos: Isabel de Oliveira e Silva – fone: 3409-6363 e e-mail: isabel.os@uol.com.br; Fabiana Silva Zuttin Cavalcante – fone: 31660586 e e-mail: fabianazuttin@yahoo.com.br. Em caso de questionamentos de ordem ética, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética da UFMG: Av. Antônio Carlos, 6627- Campus Pampulha. Unidade Administrativa II – 2º andar – sala: 2005. (3409-4592; e-mail: coep@prpq.ufmg.br).

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido seguirá em duas vias, com espaço destinado para assinatura.

Caso esteja de acordo com os termos acima solicitamos que você leia e assine a declaração abaixo:

### DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_, declaro que li as informações contidas neste documento, fui informado(a) pelos pesquisadores: Isabel de Oliveira e Silva e Fabiana Silva Zuttin Cavalcante, dos procedimentos utilizados, do sigilo das informações,

e que posso a qualquer momento retirar meu consentimento. Declaro ainda ter recebido uma via do presente termo. Sendo assim, concordo em participar da pesquisa.

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do(a) entrevistado(a)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel de Oliveira e Silva

---

Fabiana Silva Zuttin Cavalcante

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

[Para professoras(es)]

É com imenso prazer que convidamos o(a) Sr.(a), professor(a) dessa instituição, a contribuir com a pesquisa intitulada: “**Relações entre adultos e crianças com deficiência no processo de inclusão escolar da Educação Infantil**”, projeto de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, sob responsabilidade da doutoranda Fabiana Silva Zuttin Cavalcante tendo como orientadora a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel de Oliveira e Silva.

O objetivo da pesquisa é compreender as relações entre os adultos (professoras(es) da Educação Infantil e auxiliares de apoio à inclusão) e a(s) criança(s) com deficiência, no processo de inclusão escolar, em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte e essa escola foi escolhida para a realização deste estudo.

A coleta de dados será feita por meio de entrevistas (com adultos) e observação participante da dinâmica do contexto escolar. Essas entrevistas serão gravadas e transcritas e se constituirão principalmente de relatos sobre informações referentes às relações estabelecidas neste processo educacional inclusivo. Os locais e horários das entrevistas serão combinados com você, respeitando sua disponibilidade e preferência. Você não terá nenhum custo com a pesquisa. Informamos que os depoimentos coletados nas entrevistas serão confidenciais e utilizados exclusivamente no contexto do referido estudo. Além disso, informamos que você pode, a qualquer momento, se recusar a participar, caso não se sinta à vontade para fornecer as informações, e que a retirada da autorização não lhe causará qualquer prejuízo.

Temos a expectativa de que a pesquisa: (I) contribua para construção de conhecimentos acerca do processo inclusivo da criança com deficiência no contexto da Educação Infantil, (II) sirva para impulsionar novas concepções no campo da Educação Especial, capaz de olhar de forma considerável para as relações interpessoais entre os diferentes atores escolares, (III) contribua com a construção de conhecimentos sobre a indissociabilidade entre cuidado e educação de crianças com deficiência na Educação Infantil, tendo as professoras e auxiliares como protagonistas.

Devido ao caráter da investigação, o risco ou possibilidade de afetar qualquer participante da pesquisa é mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, caminhar, ler, etc. A fim de minimizar qualquer risco de desconforto ou constrangimento durante a pesquisa, a pesquisadora agirá de maneira extremamente respeitosa e ética, independentemente das opiniões ou posicionamentos da(o) pesquisada(o). Mas, caso haja danos decorrentes da pesquisa, a pesquisadora assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

Para qualquer dúvida ou questão que surgir durante a pesquisa fornecemos abaixo nossos contatos: Isabel de Oliveira e Silva – fone: 3409-6363 e e-mail: isabel.os@uol.com.br; Fabiana Silva Zuttin Cavalcante – fone: 31660586 e e-mail: fabianazuttin@yahoo.com.br. Em caso de questionamentos de ordem ética, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética da UFMG: Av. Antônio Carlos, 6627- Campus Pampulha. Unidade Administrativa II – 2º andar – sala: 2005. (3409-4592; e-mail: coep@prpq.ufmg.br).

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido seguirá em duas vias, com espaço destinado para assinatura.

Caso esteja de acordo com os termos acima solicitamos que você leia e assine a declaração abaixo:

### DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_, declaro que li as informações contidas neste documento, fui informado(a) pelos pesquisadores: Isabel de Oliveira e Silva e Fabiana Silva Zuttin Cavalcante, dos procedimentos utilizados, do sigilo das informações, e que posso a qualquer momento retirar meu consentimento. Declaro ainda ter recebido uma via do presente termo. Sendo assim, concordo em participar da pesquisa.

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do(a) entrevistado(a)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel de Oliveira e Silva

---

Fabiana Silva Zuttin Cavalcante

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

[Para auxiliares de apoio à inclusão]

É com imenso prazer que convidamos o(a) Sr.(a) Auxiliar de apoio à inclusão dessa instituição, a contribuir com a pesquisa intitulada: **“Relações entre adultos e crianças com deficiência no processo de inclusão escolar da Educação Infantil”**, projeto de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, sob responsabilidade da doutoranda Fabiana Silva Zuttin Cavalcante tendo como orientadora a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel de Oliveira e Silva.

O objetivo da pesquisa é compreender as relações entre os adultos (professoras(es) da Educação Infantil e auxiliares de apoio à inclusão) e a(s) criança(s) com deficiência, no processo de inclusão escolar, em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte e essa escola foi escolhida para a realização deste estudo.

A coleta de dados será feita por meio de entrevistas (com adultos) e observação participante da dinâmica do contexto escolar. Essas entrevistas serão gravadas e transcritas e se constituirão principalmente de relatos sobre informações referentes às relações estabelecidas neste processo educacional inclusivo. Os locais e horários das entrevistas serão combinados com você, respeitando sua disponibilidade e preferência. Você não terá nenhum custo com a pesquisa. Informamos que os depoimentos coletados nas entrevistas serão confidenciais e utilizados exclusivamente no contexto do referido estudo. Além disso, informamos que você pode a qualquer momento se recusar a participar, caso não se sinta à vontade para fornecer as informações, e que a retirada da autorização não lhe causará qualquer prejuízo.

Temos a expectativa de que a pesquisa: (I) contribua para construção de conhecimentos acerca do processo inclusivo da criança com deficiência no contexto da Educação Infantil, (II) sirva para impulsionar novas concepções no campo da Educação Especial, capaz de olhar de forma considerável para as relações interpessoais entre os diferentes atores escolares, (III) contribua com a construção de conhecimentos sobre a indissociabilidade entre cuidado e educação de crianças com deficiência na Educação Infantil.

Devido ao caráter da investigação, o risco ou possibilidade de afetar qualquer participante da pesquisa é mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, caminhar, ler, etc. A fim de minimizar qualquer risco de desconforto ou constrangimento durante a pesquisa, a pesquisadora agirá de maneira extremamente respeitosa e ética independentemente das opiniões ou posicionamentos da(o) pesquisada(o). Mas, caso haja danos decorrentes da pesquisa, a pesquisadora assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

Para qualquer dúvida ou questão que surgir durante a pesquisa fornecemos abaixo nossos contatos: Isabel de Oliveira e Silva – fone: 3409-6363 e e-mail: isabel.os@uol.com.br; Fabiana Silva Zuttin Cavalcante – fone: 31660586 e e-mail: fabianazuttin@yahoo.com.br. Em caso de questionamentos de ordem ética, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética da UFMG: Av. Antônio Carlos, 6627- Campus Pampulha. Unidade Administrativa II – 2º andar – sala: 2005. (3409-4592; e-mail: coep@prpq.ufmg.br).

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido seguirá em duas vias, com espaço destinado para assinatura.

Caso esteja de acordo com os termos acima solicitamos que você leia e assine a declaração abaixo:

### DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_, declaro que li as informações contidas neste documento, fui informado(a) pelos pesquisadores: Isabel de Oliveira e Silva e Fabiana Silva Zuttin Cavalcante, dos procedimentos utilizados, do sigilo das

informações, e que posso a qualquer momento retirar meu consentimento. Declaro ainda ter recebido uma via do presente termo. Sendo assim, concordo em participar da pesquisa.

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do(a) entrevistado(a)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel de Oliveira e Silva

---

Fabiana Silva Zuttin Cavalcante

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

[Para familiares e/ou responsáveis autorizarem a participação das crianças]

É com imensa satisfação que pedimos sua autorização para que seu(a) filho(a) possa contribuir com a pesquisa intitulada: **“Relações entre adultos e crianças com deficiência no processo de inclusão escolar da Educação Infantil”**, projeto de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, sob responsabilidade da doutoranda Fabiana Silva Zuttin Cavalcante tendo como orientadora a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel de Oliveira e Silva.

O objetivo da pesquisa é compreender as relações entre os adultos (professoras(es) da Educação Infantil e auxiliares de apoio à inclusão) e a(s) criança(s) com deficiência, no processo de inclusão escolar, em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte a qual a(o) sua(seu) filha(o) frequenta.

A produção dos dados será feita por meio de observação da dinâmica do contexto escolar, com o propósito de compreender como se estabelecem as relações entre os adultos e as crianças matriculadas na pré-escola. As informações advindas da observação serão registradas em um diário de campo, podendo também utilizar outros recursos audiovisuais para esse registro, como fotografias e filmagens. Essas observações se constituirão principalmente de anotações e gravações sobre informações referentes às relações estabelecidas neste processo educacional inclusivo. Você não terá nenhum custo com a pesquisa. Informamos que os dados coletados nas observações serão confidenciais e utilizados exclusivamente no contexto do referido estudo. Além disso, informamos que o(a) Sr.(a) pode a qualquer momento recusar a participação de sua(seu) filha(o), caso não se sinta confortável de fornecer as informações, e que a retirada da autorização não lhe causará qualquer prejuízo.

Temos a expectativa de que a pesquisa: (I) contribua para construção de conhecimentos acerca do processo inclusivo da criança com deficiência no contexto da Educação Infantil, (II) sirva para impulsionar novas concepções no campo da Educação Especial, capaz de olhar de forma considerável para as relações interpessoais entre os diferentes atores escolares, (III) contribua com a construção de conhecimentos sobre a indissociabilidade entre cuidado e educação de crianças com deficiência na Educação Infantil.

Devido ao caráter da investigação, o risco ou possibilidade de afetar qualquer participante da pesquisa é mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, caminhar, ler, etc. A fim de minimizar qualquer risco de desconforto ou constrangimento durante a pesquisa, a pesquisadora agirá de maneira extremamente respeitosa e ética independentemente das opiniões ou posicionamentos das(os) participantes da pesquisa. Mas, caso haja danos decorrentes da pesquisa, a pesquisadora assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

Para esclarecer qualquer dúvida ou questão que surgir durante a pesquisa fornecemos nossos contatos: Isabel de Oliveira e Silva – fone: (31) 3409-6363 e e-mail: isabel.os@uol.com.br; Fabiana Silva Zuttin Cavalcante – fone: (31) 31660586; (31) 997143048 e e-mail: fabianazuttin@yahoo.com.br. Em caso de questionamentos de ordem ética, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética da UFMG: Av. Antônio Carlos, 6627- Campus Pampulha. Unidade Administrativa II – 2º andar – sala: 2005. (3409-4592; e-mail: coep@prpq.ufmg.br).

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido seguirá em duas vias, com espaço destinado para assinatura.

Caso esteja de acordo com os termos acima solicitamos que você leia e assine a declaração abaixo:

### **DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_, responsável pela criança \_\_\_\_\_, declaro que li as informações contidas neste documento, fui informado(a) pelas pesquisadoras: Isabel de Oliveira e Silva e Fabiana Silva Zuttin Cavalcante, dos procedimentos utilizados, do sigilo das informações, e que posso a qualquer momento retirar meu consentimento. Autorizo a participação da criança sob

minha responsabilidade, permitindo a gravação e utilização de imagens, exclusivamente no âmbito da pesquisa. Declaro ainda ter recebido uma via do presente termo. Sendo assim, concordo que a criança sob minha responsabilidade participe da pesquisa.

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do(a) responsável

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel de Oliveira e Silva

---

Fabiana Silva Zuttin Cavalcante

## APÊNDICE B – Roteiros de entrevista

### ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A COORDENADORA

#### Contextualização geral

1. Pedir para a coordenadora relatar sobre a sua trajetória profissional antes do ingresso na Educação;
2. Pedir para a coordenadora contar a sua trajetória na Educação e principalmente na Educação Infantil.
3. Pedir para a coordenadora relatar sobre a sua trajetória acadêmica/formação profissional.
4. Pedir para a coordenadora relatar sobre sua inserção na PBH, na EMEI Rosa Flor, bem como sua trajetória com as crianças com deficiência.
5. Pedir para a coordenadora relatar sobre a dinâmica de funcionamento geral da EMEI Rosa Flor, enfatizando as ações desenvolvidas com as crianças com deficiência.
6. Pedir para a coordenadora relatar sobre os documentos da instituição (PPP, regimento, etc) e sua relação com a matrícula de crianças com deficiência.
7. Pedir para a coordenadora relatar sobre outras situações e/ou trabalhos em que teve contato com pessoas com deficiência.

#### Percepção da coordenadora

1. Como avalia as instalações e materiais da EMEI relacionadas ao trabalho que você realiza?
2. Você considera que há algo que possa melhorar nas instalações e materiais da EMEI que venha a facilitar o seu trabalho e a prática com as crianças com deficiência?
3. Você considera essa escola inclusiva? Que características ela apresenta que favorece a inclusão das crianças com deficiência? E quais características você acha que precisam ser melhoradas?
4. Você pode descrever um dia da rotina que para você funcionou muito bem?
5. Você pode descrever um dia da rotina que para você não funcionou muito bem?
6. Como avalia o uso do PPP na sua prática diária? Ele te ajuda? De que forma? Há outros documentos que contribuem na sua prática? Quais?

7. Como ocorre o planejamento pedagógico dessa instituição? Com qual frequência? Quem participa? Esse planejamento leva em consideração as crianças com deficiência? Como?
8. Como são organizadas as matrículas das crianças com deficiência? E a distribuição por sala e por professores? Como ocorre?
9. Como avalia o período de matrícula e “adaptação” dessas crianças com deficiência no contexto da pré-escola? Quais aspectos considera mais importantes nessa situação? Como é o trabalho desenvolvido com os professores, familiares e demais profissionais da instituição nesse período?
10. Você sente falta de algo para a realização do seu trabalho, de uma forma geral e no que diz respeito às crianças com deficiência?
11. O que mais contribui/facilita o seu trabalho no dia a dia em relação às crianças com deficiência?
12. Como foi a sua formação para atuar com crianças com deficiência? Você recebeu alguma formação específica? Qual?
13. Como você aprendeu a coordenar práticas de cuidado e educação de crianças com deficiência (alimentação, higiene, vestuário, etc)? O que você considera mais importante nessas situações? Como avalia o seu trabalho com as professoras e auxiliares de apoio à inclusão durante a realização dessas atividades?
14. Como você compreende as demandas das professoras e auxiliares de apoio à inclusão em relação ao trabalho desenvolvido com as crianças com deficiência?
15. Para você, qual o seu papel em relação ao trabalho desenvolvido com as crianças com deficiência?
16. Para você, quais são as funções e papéis educacionais das professoras e auxiliares de apoio à inclusão?
17. O que você considera mais importante na realização desse trabalho com as crianças com deficiência?
18. Você tem um vínculo mais forte com algum profissional e/ou alguma criança? Ou por algum grupo de crianças? Sabe explicar o motivo?
19. Você registra e/ou avalia o seu trabalho? Como você faz isso?
20. Como você avalia hoje a sua trajetória profissional? Existe alguma atividade e/ou concepção que você considerava importante e hoje não considera mais?
21. Você já fez alguma coisa na prática, que hoje não faz mais? Por quê?
22. Conte um pouco sobre a sua relação no dia-a-dia de trabalho com a direção? Como você avalia o trabalho da direção em relação às práticas desenvolvidas com as crianças com deficiência?
23. Conte um pouco sobre a sua relação no dia-a-dia de trabalho com a coordenadora do período integral? Como você avalia o trabalho da coordenadora em relação às crianças com deficiência?

24. Conte um pouco sobre a sua relação no dia-a-dia de trabalho com as professoras e auxiliares de apoio à inclusão de crianças com deficiência? Como avalia o trabalho dessas profissionais (professoras e auxiliares de apoio à inclusão)?
25. Conte um pouco sobre a sua relação no dia-a-dia de trabalho com as crianças com e sem deficiência? E como avalia a relação entre os adultos dessa instituição em relação às crianças com deficiência? Na sua opinião, há diferença na relação dos adultos com as crianças com e sem deficiência?
26. Conte um pouco sobre a sua relação no dia-a-dia de trabalho com outros profissionais da escola. Como avalia a relação desses profissionais com as crianças com deficiência?
27. Conte um pouco sobre a sua relação no dia-a-dia de trabalho com as famílias e a comunidade. Como avalia a relação das famílias de crianças sem deficiência com as famílias de crianças com deficiência?
28. Conte um pouco sobre a sua relação no dia-a-dia de trabalho com os profissionais externos que acompanham o desenvolvimento das crianças com deficiência? Como avalia o trabalho desses profissionais?
29. Qual a experiência mais importante para você durante todo esse tempo de trabalho com as crianças com deficiência?
30. O que significa para você ser coordenadora de uma escola de Educação Infantil? E que tem crianças com deficiência matriculada?

### **Percepção da coordenadora em relação ao desenvolvimento das crianças com deficiência**

1. Alguma situação marcou você no primeiro contato com as crianças com deficiência?
2. Em sua opinião, o que as crianças com deficiência aprendem aqui na EMEI? Como elas aprendem? Elas participam de outros serviços de atendimento? Como avalia, essa parceria entre escola e esses serviços?
3. Quais atitudes você considera importante para o desenvolvimento dessas crianças?
4. Como avalia o desenvolvimento dessas crianças ao longo do ano? Quais as mudanças que observa no primeiro semestre? E no segundo semestre?
5. O que mais lhe chama a atenção no desenvolvimento dessas crianças com deficiência?
6. Quais as estratégias que você usa para tentar resolver os desafios cotidianos em relação a essas crianças?
7. Quais estratégias você usa para construir vínculos com essas crianças?
8. Como você estabelece contato com as famílias? Quais são as estratégias que você mais usa?
9. Você tem contato com outros profissionais que cuidam dessas crianças? Como é a sua relação com eles?

10. O que você gostaria de saber mais sobre as crianças com deficiência? Você considera que a ausência dessas informações influencia no seu trabalho?
11. O que você pensa sobre as ações de cuidado e educação na Educação Infantil e como essas ações se relacionam uma com a outra, em especial com as crianças com deficiência?
12. O que você pensa sobre essas crianças sendo cuidadas e educadas em contexto coletivo?
13. Há algum episódio na sua vida pessoal que você considera determinante e/ou marcante para o trabalho que você realiza?
14. Quando você pensa em uma EMEI ideal para as crianças com deficiência e para o seu trabalho o que te vem à cabeça?

## **ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS**

### **Contextualização geral**

1. Pedir para as professoras contarem sobre o percurso profissional antes do ingresso na Educação;
2. Pedir para as professoras contarem o seu percurso na Educação e principalmente na Educação Infantil.
3. Pedir para as professoras falarem sobre a sua trajetória acadêmica/formação profissional.
4. Pedir para as professoras falarem sobre sua inserção na PBH, na EMEI Rosa Flor, bem como sua experiência com as crianças com deficiência.
5. Pedir para as professoras falarem sobre outros trabalhos e/ou situações em que tiveram contato com pessoas com deficiência.

### **Percepção sobre aspectos institucionais e pedagógicos**

1. Como avalia as instalações e materiais da EMEI em relação ao trabalho que você realiza?
2. Você considera que tem algo que possa melhorar nas instalações e materiais da EMEI, que venha a facilitar o seu trabalho?
3. Você considera essa escola inclusiva? Quais características ela apresenta que favorece a inclusão das crianças com deficiência? E quais características você acha que precisam ser melhoradas?
4. Você pode descrever um dia de rotina que, para você, funcionou muito bem?
5. Você pode descrever um dia de rotina que, para você, não funcionou muito bem?
6. Você conhece algum documento institucional de orientação da sua prática?
7. Você conhece o Projeto Político Pedagógico (PPP) da EMEI? Ele te ajuda na sua prática diária? De que forma?

8. Como você planeja o trabalho com toda a turma? Como as crianças com deficiência participam desse planejamento?
9. Você sente falta de algo para a realização do seu trabalho?
10. O que mais contribui/facilita o seu trabalho no dia a dia?
11. Como foi a sua formação para atuar com crianças com deficiência? Você recebeu alguma formação específica? Qual?
12. Você escolheu atuar com crianças com deficiência, ou elas foram matriculadas na sua sala? Conte um pouco sobre o processo de matrícula dessas crianças e como observa essa fase inicial, quando chegam na sua sala? Se puder mencione como são as relações entre essas crianças e os adultos presentes, bem como entre os pares.
13. Você registra e/ou avalia o seu trabalho? Como você faz isso?
14. Como você compreende as demandas das crianças no dia a dia?
15. Você tem um vínculo mais forte com alguma criança? Ou por algum grupo de crianças? Sabe explicar o motivo?
16. Como você avalia hoje o seu percurso profissional? Existe alguma atividade e/ou concepção que você considerava importante e hoje não considera mais?
17. Você já fez alguma coisa na prática que hoje não faz mais? Por quê?
18. O que você pensa do trabalho das professoras que atuam nesta turma no mesmo turno que você?
19. O que você pensa do trabalho das auxiliares de apoio à inclusão que atuam nesta turma no mesmo turno que você?
20. Como avalia as funções e papéis educacionais entre você e a auxiliar de apoio à inclusão?
21. Como você aprendeu a cuidar e educar crianças com deficiência (alimentação, higiene, vestuário, etc)? O que você considera mais importante nesses momentos?
22. O que você considera mais importante nas atividades de sua rotina com essas crianças?
23. Qual a experiência mais importante para você durante todo o tempo de trabalho com essas crianças?
24. Há algo que você considera marcante neste percurso profissional na EMEI Rosa Flor? Conte um pouco sobre esse fato.
25. Há algum episódio na sua vida pessoal que você considera determinante e/ou marcante para a sua carreira profissional com essas crianças com deficiência?

### **Percepção da professora com relação ao desenvolvimento das crianças**

1. O que você pensa em relação ao desenvolvimento das crianças com deficiência com as quais você trabalha?
2. Alguma situação marcou você no primeiro contato com essas crianças?

3. O que as crianças com deficiência aprendem aqui na EMEI? Como elas aprendem?
4. Como você descreve a sua relação com as crianças com deficiência?
5. Quais atitudes você considera importantes para o desenvolvimento dessas crianças?
6. Como avalia o desenvolvimento dessas crianças no primeiro semestre e no segundo semestre? Você percebe que há mudanças ao longo do ano?
7. O que mais lhe chama a atenção no desenvolvimento dessas crianças com deficiência?
8. Quais os desafios em relação a essas crianças no dia a dia do seu trabalho?
9. Quais estratégias você usa para tentar resolver os desafios cotidianos em relação a essas crianças?
10. Quais estratégias você usa para construir vínculos com essas crianças?
11. Como você estabelece contato com as famílias? Quais são as estratégias que você mais usa?
12. Você tem contato com outros profissionais que cuidam dessas crianças? Como é a sua relação com eles?
13. O que você gostaria de saber mais sobre as crianças com deficiência? Você considera que a ausência dessas informações influencia seu trabalho?
14. Como se sente no término do seu trabalho diariamente? Você sente que o dia foi muito cansativo? Quais situações levaram você a se sentir assim?
15. O que você pensa sobre as ações de cuidado e educação na Educação Infantil? Como essas ações se relacionam umas com as outras, em especial com as crianças com deficiência?
16. O que você pensa sobre essas crianças sendo cuidadas e educadas em contexto coletivo?
17. Quando você pensa em uma EMEI ideal para as crianças com deficiência e para o seu trabalho o que lhe vem à cabeça?

### **Percepção da professora sobre sua profissão**

1. O que significa para você ser professora de crianças com deficiência na Educação Infantil?
2. Conte um pouco sobre os desafios/pontos que sugerem algum tipo de transformação durante o seu trabalho diário.
3. No seu trabalho, consegue descrever situações e/ou condições que considera favorável?
4. Você teve alguma situação que lhe trouxe alegria? E tristeza? Conte um pouco sobre esses momentos:
  - Sobre a sua relação no dia-a-dia de trabalho com a auxiliar de apoio à inclusão;
  - Sobre a sua relação no dia-a-dia de trabalho com as crianças com deficiência;
  - Sobre sua relação no dia-a-dia de trabalho com as professoras que trabalham no mesmo turno que você;
  - Sobre sua relação no dia-a-dia de trabalho com as professoras que trabalham nos outros turnos (incluindo intermediário);

- Sobre sua relação no dia-a-dia de trabalho com a gestão (coordenação e direção);
- Sobre sua relação no dia-a-dia de trabalho com outros profissionais da escola;
- Sobre sua relação no dia-a-dia de trabalho com as famílias e a comunidade.

## **ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A AUXILIAR DE APOIO AO EDUCANDO**

### **Contextualização geral**

1. Pedir para a auxiliar contar sobre o percurso profissional antes do ingresso na Educação;
2. Pedir para a auxiliar contar sobre seu percurso na Educação e principalmente na Educação Infantil.
3. Pedir para a auxiliar falar sobre a sua formação profissional.
4. Pedir para a auxiliar contar sobre a sua experiência de cuidado com crianças com deficiência, principalmente em contexto coletivo.
5. Pedir para a auxiliar relatar o que pensa sobre o processo inclusivo de crianças com deficiência na pré-escola.
6. Pedir para a auxiliar falar sobre os seus trabalhos anteriores à EMEI Rosa Flor.
7. Pedir para a auxiliar falar sobre sua inserção na PBH e na EMEI Rosa Flor.

### **Percepção sobre aspectos institucionais e pedagógicos**

1. Como avalia as instalações e materiais da EMEI em relação ao trabalho que você realiza?
2. Você considera que há algo que possa melhorar nas instalações e materiais da EMEI, que venha a facilitar o seu trabalho?
3. Você considera essa escola inclusiva? Quais características ela apresenta que favorecem a inclusão das crianças com deficiência? E quais características você acha que precisam ser melhoradas?
4. Você pode descrever um dia de rotina que para você foi muito bom?
5. Você pode descrever um dia de rotina que para você não foi bom?
6. Como foi a sua formação para exercer a função de auxiliar de apoio à inclusão?
7. Você conhece o Projeto Político Pedagógico (PPP) da EMEI? Ele te ajuda na sua prática diária? De que forma?
8. Você participa dos planejamentos das práticas realizadas com essas crianças? De que forma? Com qual frequência?
9. Você sente falta de algo para a realização do seu trabalho?
10. O que mais contribui/facilita o seu trabalho no dia a dia?

11. Como foi a sua formação para atuar com crianças com deficiência? Você recebeu alguma formação específica? Qual?
12. Você registra e/ou avalia o seu trabalho? Como você faz isso?
13. Como você compreende as demandas das crianças no dia a dia?
14. Como você aprendeu a cuidar das crianças com deficiência (alimentação, higiene, vestuário, etc)? O que você considera mais importante nesses momentos de cuidado?
15. Você tem vínculo mais forte com alguma criança? Ou com algum grupo de crianças? Sabe explicar o motivo?
16. O que você pensa hoje do seu trabalho? Existe alguma atividade e/ou concepção que você considerava importante e hoje não considera mais?
17. O que você pensa do trabalho das professoras que atuam com você nesta turma?
18. Como avalia as funções e papéis educacionais entre você e a auxiliar de apoio à inclusão?
19. Existe alguma atividade na sua rotina que considera mais importante? Qual seria? Sabe explicar o motivo?
20. O que você considera mais importante quando realiza as atividades de sua rotina com essas crianças com deficiência?
21. Qual a experiência mais importante para você durante todo esse tempo de trabalho com essas crianças com deficiência?
22. Há algo que você considera marcante no seu percurso profissional na EMEI Rosa Flor?
23. Há algum episódio na sua vida pessoal que você considera determinante e/ou marcante para a sua carreira profissional com essas crianças com deficiência?

### **Percepção da auxiliar com relação ao desenvolvimento das crianças**

1. O que você pensa em relação ao desenvolvimento das crianças com as quais você trabalha?
2. O que as crianças com deficiência aprendem aqui na EMEI? Como elas aprendem?
3. Como você descreve a sua relação com as crianças com deficiência?
4. Quais atitudes você considera importante para o desenvolvimento dessas crianças?
5. O que mais lhe chama a atenção no desenvolvimento dessas crianças com deficiência?
6. Como avalia o desenvolvimento dessas crianças no primeiro semestre e no segundo semestre? Você percebe que há mudanças ao longo do ano?
7. Quais os desafios em relação a essas crianças no dia a dia do seu trabalho?
8. Quais as estratégias que você usa para tentar resolver os desafios cotidianos em relação a essas crianças?
9. Quais estratégias você usa para construir vínculos com essas crianças?
10. Como você estabelece contato com as famílias? Quais são as estratégias que você mais usa?

11. Você tem contato com outros profissionais que cuidam dessas crianças? Como é a sua relação com eles?
12. O que você gostaria de saber mais sobre as crianças com deficiência? Você considera que a ausência dessas informações influencia no seu trabalho?
13. Como se sente no término do seu trabalho diariamente? Você sente que o dia foi muito cansativo? Quais situações levaram você a se sentir assim?
14. O que você pensa sobre as ações de cuidado e educação na Educação Infantil e como essas ações se relacionam umas com as outras, em especial com relação às crianças com deficiência?
15. O que você pensa sobre essas crianças sendo cuidadas e educadas em contexto coletivo?
16. Quando você pensa em uma EMEI ideal para as crianças com deficiência e para o seu trabalho o que lhe vem à cabeça?
17. Há algum episódio na sua vida pessoal que você considera determinante e/ou marcante para o trabalho que você realiza?

**Percepção da auxiliar de apoio à inclusão sobre seu trabalho:**

1. O que você faz como auxiliar numa turma de pré-escola que tem crianças com deficiência matriculada?
2. Conte um pouco sobre os desafios/pontos que sugerem algum tipo de transformação durante o seu trabalho diário.
3. No seu trabalho, você consegue descrever situações e/ou condições que considera favoráveis/positivas?
4. Você teve alguma situação que lhe trouxe alegria? E tristeza? Conte um pouco sobre esses momentos:
  - Sobre a sua relação no dia-a-dia de trabalho com as professoras do turno da manhã que atuam na mesma turma;
  - Sobre a sua relação no dia-a-dia de trabalho com as crianças;
  - Sobre a sua relação no dia-a-dia de trabalho com a gestão (coordenação, direção)
  - Sobre sua relação no dia-a-dia de trabalho com outros profissionais da escola (funcionários da limpeza, cozinha, secretaria, etc);
  - Sobre sua relação no dia-a-dia de trabalho com as famílias e a comunidade.