



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO**

---

**Simone Denise Gonçalves Ferreira França**

**IDENTIFICAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA E/OU ATRASO  
NO DESENVOLVIMENTO: AVALIAÇÃO DE PROFESSOR NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL CEI-UFGD DOURADOS/MS.**

Dourados – MS  
2018



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO**

---

Simone Denise Gonçalves Ferreira França

**IDENTIFICAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA E/OU ATRASO  
NO DESENVOLVIMENTO: AVALIAÇÃO DE PROFESSOR NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL CEI-UFGD DOURADOS/MS.**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação. Linha de pesquisa: Educação e Diversidade, nível de mestrado.  
Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Morgana de Fátima Agostini Martins.

Dourados – MS

2018

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).**

|       |   |
|-------|---|
| F814i | <p>França, Simone Denise Gonçalves Ferreira.</p> <p>Identificação de crianças com deficiência e/ou atraso no desenvolvimento: avaliação de professor na educação infantil CEI-UFGD Dourados-MS /Simone Denise Gonçalves Ferreira França – Dourados, MS : UFGD, 2018.<br/>83f.</p> <p>Orientadora: Profa Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins<br/>Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação<br/>Universidade Federal da Grande Dourados.</p> <p>1. Educação Inclusiva. 2. Educação infantil. 3. Desenvolvimento infantil (Psicologia). 4. Crianças com deficiência – Intervenção precoce. I. Título.</p> |
|-------|---|

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFGD.**

**©Todos os direitos reservados. Permitido a publicação parcial desde que citada a fonte**

## **COMISSÃO EXAMINADORA**

**Dourados, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.**

---

Professora Doutora Morgana de Fátima Agostini Martins-UFGD

---

Professora Doutora Relma Urel Carbone Carneiro- UNESP

---

Professora Doutora Thaise da Silva-UFGD

## **SUPLENTE**

---

Professor Doutor Reinaldo dos Santos-UFGD

*Dedico este trabalho ao meu amado esposo Marcio Alves França, meus filhos Thainá Carolina, Marcio Gabriel, minha Mãe Irene e minha Sogra Nadir. Não consigo expressar o tamanho do amor, incentivo, compreensão e dedicação de vocês que abraçaram comigo este projeto.*

## AGRADECIMENTOS

À Deus minha eterna gratidão por ter me proporcionado um momento único e de muito aprendizado nesses dois anos de mestrado. Foram muitas lutas, mas também muitas vitórias.

Ao meu amado esposo Marcio por sua paciência, sensibilidade e seu apoio incondicional.

À minha filha Thainá pelo incentivo e carinho em qualquer momento.

Ao meu filho Marcio Gabriel pelo companheirismo, atenção e dedicação.

À minha mãe Irene que muitas vezes me amparou e a minha sogra Nadir que não me deixou desistir de um sonho, que sempre me apoiou em meus projetos e me deu suporte emocional quando eu mais precisei.

A minha querida orientadora Professora Dr<sup>a</sup> Morgana de Fátima Agostini Martins, pela paciência, compreensão, companheirismo, amizade, dedicação, atenção e principalmente pela generosidade despendida durante as orientações em dividir comigo seus conhecimentos.

Aos meus amigos e amigas Fabiana, Ivone, Luciane, Dorca, Ilma, Aurélio, Washington, Priscila, Gabriela e Jaqueline pelo companheirismo, dedicação e amor demonstrado nessa trajetória, sem os quais jamais teria chegado até aqui. E aos demais colegas de turma de mestrado.

Aos professores Dr<sup>a</sup>. Relma Urel Carbone Carneiro, membro titular da banca, à Dr<sup>a</sup> Thaise da Silva, membro titular e Dr. Reinaldo dos Santos, que contribuíram com valiosas colaborações como examinadores na validação do instrumento utilizado no primeiro momento deste estudo. A vocês minha gratidão pelo empenho e dedicação, agregando imenso valor com a experiência que possuem na área de estudos com Educação Especial e Educação Infantil.

Quero dizer que me sinto honrada em ter os ilustres professores da área de Educação Especial, me apoiando e colaborando com este estudo. Desejo à vocês muito sucesso e muita saúde para continuarem sendo exemplo de pessoas como vocês são. E aos demais professores do mestrado, que contribuíram significativamente para o meu conhecimento demonstro minha gratidão.

Em especial quero agradecer à Secretaria de Educação do Município de Dourados/MS, ao Centro de Educação CEI-UFGD pela confiança e cooperação para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Muito obrigada por fazerem parte desta trajetória, desejo a vocês minha eterna gratidão e admiração, que em sua caminhada Deus possa realizar todos os sonhos e desejos de cada um de vocês.

## RESUMO

O presente trabalho busca colaborar com questões voltadas a Educação Especial na Educação Infantil com vistas a identificar crianças consideradas com deficiência e/ou atraso no desenvolvimento, matriculados no CEI-UFGD, Dourados/MS, na faixa etária de quatro meses à cinco anos, partindo dos seguintes questionamentos: quantas e quem são as crianças identificadas com deficiência e/ou atraso no desenvolvimento na Educação Infantil? Quais são as práticas de avaliações e os procedimentos realizados pelos CEIMs deste Município à partir da suspeita de deficiência e/ou atraso do desenvolvimento? De que forma tem sido realizadas as avaliações? Assim, o objetivo geral consistiu em conhecer as estratégias utilizadas pelos professores, para identificação de crianças consideradas com deficiência e/ou atraso no desenvolvimento na Educação Infantil do Município. Os objetivos específicos foram: Elaborar um protocolo semiestruturado de desenvolvimento infantil como instrumento de avaliação e acompanhamento de crianças consideradas com deficiência e/ou atraso no desenvolvimento, bem como caracterizar as crianças consideradas com deficiência e/ou atraso no desenvolvimento, identificadas por seus professores no Centro de Educação Infantil CEI-UFGD do Município de Dourados /MS. O estudo foi realizado com 15 professores. O instrumento para coleta de dados consistiu em um questionário (APÊNDICE A) semiestruturado composto por três partes. A caracterização dos professores seguida por oito questões fechadas e cinco abertas. Questões estas que abordam percepções dos professores no processo de desenvolvimento da criança. Dezoito itens são apresentados em forma de afirmativas que abordam habilidades das áreas de linguagem, habilidades motoras e sociais, a qual foi atribuído um valor de zero a dois pontos conforme as habilidades apresentadas, com exceção do item D e L onde a pontuação ao final foi inversa, pois a afirmativa aponta a presença de habilidades inversas. Os resultados foram analisados à percepção da Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano proposta por Bronfenbrenner. Grande parte dos professores enfatizam que os prejuízos aparecem em áreas de desenvolvimento das habilidades de linguagem e das habilidades sociais que dependendo da faixa etária pode significar prejuízo marcante, podendo interferir na aquisição de ferramentas para resolução de problemas e de pensamento abstrato no desenvolvimento futuro da criança. Ainda podemos inferir que à demanda de crianças com deficiência e/ou atraso no desenvolvimento matriculadas nos Centros de Educação Infantil tem aumentado e que segundo os dados coletados os professores que atuam no CEIMs demonstraram dificuldade em identifica-las, neste sentido a oferta de formações específicas poderiam ajudar os professores a identificar e direcionar esta demanda.

**Palavras-chave:** Educação Especial; Educação Infantil; Avaliação; Intervenção Precoce; Professores.



## ABSTRACT

The present work seeks to collaborate with issues related to Special Education in Early Childhood Education with a view to identifying children considered disabled and / or retarded in development, enrolled in the CEI-UFGD, Dourados / MS, aged between four months and five years, starting of the following questions: how many and who are the children identified with deficiency and / or developmental delay in Early Childhood Education? What are the evaluation practices and procedures performed by the CEIMs of this Municipality from the suspicion of deficiency and / or development delay? How have evaluations been carried out? Thus, the general objective was to know the strategies used by teachers, to identify children with disabilities and / or developmental delays in the Early Childhood Education of the Municipality. The specific objectives were: To elaborate a semistructured protocol for children's development as an instrument for the evaluation and follow-up of children with disabilities and / or developmental delays, as well as to characterize children considered to be deficient and / or delayed in development identified by their teachers in the Center of Early Childhood Education CEI-UFGD of the Municipality of Dourados / MS. The study was carried out with 15 teachers. The instrument for data collection consisted of a semi-structured questionnaire (APPENDIX A) composed of three parts. The characterization of teachers followed by eight closed questions and five open questions. These questions address teachers' perceptions in the child's developmental process. Eighteen items are presented in the form of statements that address abilities in the areas of language, motor and social skills, which were assigned a value from zero to two points according to the skills presented, except for item D and L where the score at the end was inversely, because the affirmative points to the presence of inverse skills. The results were analyzed to the perception of the Human Development Ecological Theory proposed by Bronfenbrenner. Most teachers emphasize that impairments appear in areas of development of language skills and social skills that depending on the age range can mean marked impairment and may interfere with the acquisition of tools for problem solving and abstract thinking in the child's future development . We can still infer that the demand for children with disabilities and / or developmental delays enrolled in the Centers for Early Childhood Education has increased and according to the data collected, the teachers who work in the CEIMs have demonstrated difficulty in identifying them, in this sense the provision of specific training could help teachers identify and address this demand.

**Keyword:** Special Education; Child education; Evaluation; Early intervention; Teachers.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES**

**AEE** – Atendimento Educacional Especializado

**CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CEIM** – Centro de Educação Infantil Municipal

**CEI- UFGD-** Centro de Educação Infantil –Universidade Federal da Grande Dourados

**CNE** – Conselho Nacional de Educação

**CNIS** - Cadastro Nacional de Informações Sociais

**ELIs** - Equipes Locais de Intervenções

**FHC** – Fernando Henrique Cardoso

**FUNDECT** - Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul.

**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**IPI** - Intervenção Precoce na Infância

**IPSS** - Instituições Particulares de Solidariedade Social

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**LDBEN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEC** – Ministério da Educação

**MS** – Mato Grosso do Sul

**NEE** - Necessidades Educativas Especiais

**NUEDESP** - Núcleo de Educação Especial

**OIT** - Organização Internacional do Trabalho

**OMS** - Organização Mundial de Saúde

**ONU** – Organização das Nações Unidas

**PAEE** – Público Alvo da Educação Especial

**PAISC** - Programa de Assistência Integral à Saúde da Criança

**PAISM** - Programa de Assistência Integral à Saúde da Mulher

**PAISMC** - Programa de Assistência integral à saúde da Mulher e da Criança

**PDDE** - Programa Dinheiro Direto na Escola

**PDE** - Plano de Desenvolvimento da Escola

**PIIP** - Plano Individual de Intervenção Precoce

**PME** – Plano Municipal de Educação

**PNE** – Política Nacional de Educação

**PNUD** - Programa das Nações Unidas para Desenvolvimento

**PPP** - Projeto Político Pedagógico

**RCNEI** - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

**REME** - Referencial Municipal de Ensino

**SEE** – Serviço Educacional Especializado

**SEMED** – Secretaria Municipal de Educação

**SNIPi** - Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

**SRM** – Sala de Recursos Multifuncionais

**UFGD** – Universidade Federal da Grande Dourados

**UNESCO** - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

**UNICEF** - Fundo das Nações Unidas para a Infância

## LISTA DE QUADROS

|                   |  |    |
|-------------------|--|----|
| <b>Quadro 01.</b> | Apresentação de uma proposta de ciclo de intervenção (IPI).  | 40 |
| <b>Quadro 02.</b> | Elementos de um ciclo de intervenção para a avaliação.   | 41 |
| <b>Quadro 03.</b> | Materiais Disponibilizados pelo MEC-SRM tipo I e II.   | 45 |
| <b>Quadro 04.</b> | Delineamento do estudo.  | 48 |
| <b>Quadro 05.</b> | Número de alunos atendidos no CEI-UFGD, com a respectiva faixa etária.   | 50 |
| <b>Quadro 06.</b> | Sistematização da equipe de profissionais que atuam no CEI-UFGD  | 50 |
| <b>Quadro 07.</b> | Sistematização segundo observação dos professores entrevistados, quanto a identificação dos alunos com deficiência e/ou atraso do desenvolvimento. | 52 |
| <b>Quadro 08.</b> | Número de auxílio/apoio para auxiliar o trabalho dos professores que atendem crianças com deficiência e/ou atraso no desenvolvimento CEI-UFGD.     | 55 |
| <b>Quadro 09.</b> | Número de crianças com atraso no desenvolvimento segundo a percepção dos professores.  | 55 |
| <b>Quadro 10.</b> | Número de crianças sem laudo identificadas pelos professores quanto as habilidades de linguagem, motoras e sociais.                                | 56 |
| <b>Quadro 11.</b> | Sistematização das habilidades referentes a questão número 13 do questionário.   | 57 |
| <b>Quadro 12.</b> | Sistematização dos resultados conforme habilidades referentes a questão número 13 do questionário.   | 58 |

## LISTA DE FIGURAS

|                   |   |    |
|-------------------|---|----|
| <b>Figura 1.</b>  | Níveis da abordagem sistêmica de desenvolvimento, suas interações, influências recíprocas e efeitos de fatores de risco e fatores protetores. | 34 |
| <b>Figura 2.</b>  | Equipe de Interserviços e Transdisciplinaridade.  | 35 |
| <b>Figura 3.</b>  | Frequência do tempo de atuação dos professores na Educação Infantil.  | 51 |
| <b>Figura 4.</b>  | Frequência da faixa etária dos professores da Educação Infantil CEI-UFGD.   | 51 |
| <b>Figura 5.</b>  | Crianças que apresentam prejuízo indicadas pelo professor 3.  | 59 |
| <b>Figura 6.</b>  | Crianças que apresentam prejuízo indicadas pelo professor 5.  | 60 |
| <b>Figura 7.</b>  | Crianças que apresentam prejuízos indicadas pelo professor 7.   | 62 |
| <b>Figura 8.</b>  | Crianças que apresentam prejuízos indicadas pelo professor 8.   | 62 |
| <b>Figura 9.</b>  | Crianças que apresentam prejuízos indicadas pelo professor 9.   | 63 |
| <b>Figura 10.</b> | Crianças que apresentam prejuízos indicadas pelo professor 10.  | 64 |
| <b>Figura 11.</b> | Crianças que apresentam prejuízos indicadas pelo professor 11.  | 65 |
| <b>Figura 12.</b> | Crianças que apresentam prejuízos indicadas pelo professor 15.  | 66 |

## SUMÁRIO

|  |    |
|--|----|
| <b>APRESENTAÇÃO</b> .....  | 14 |
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | 16 |
| <b>CAPÍTULO 1 - A INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA</b> .....                                      | 19 |
| 1.1. Inclusão escolar na educação infantil em Dourados-MS .....  | 26 |
| <b>CAPÍTULO 2 - INTERVENÇÃO PRECOCE NUMA PERSPECTIVA DA TEORIA ECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO</b> ..... | 31 |
| 2.1. Intervenção precoce na infância.....  | 33 |
| 2.2. Intervenção precoce na infância entre a família e “mãe –filho” .....                                    | 38 |
| <b>CAPÍTULO 3 - MÉTODO</b> .....   | 44 |
| 3.1 <i>Lócus de estudo</i> .....   | 45 |
| 3.2 Procedimento de coletas de dados .....   | 47 |
| 3.3 Descrição das etapas .....   | 48 |
| 3.4 Instrumentos.....  | 49 |
| 3.5 Participantes.....   | 50 |
| 3.6 Procedimento de análise dos dados.....   | 53 |
| <b>CAPÍTULO 4 - RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....  | 54 |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....  | 67 |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....   | 70 |
| <b>APÊNDICES</b> .....   | 74 |

## APRESENTAÇÃO

Nasci em 02 de junho de 1973, em Presidente Prudente- SP. Meus pais vieram para o Mato Grosso do Sul em busca de trabalho quando eu tinha apenas 2 anos de idade. Minha infância foi humilde, meu pai trabalhava como vendedor de balança, nessa época existiam muitas fazendas por aqui e o pouco que recebia tinha de ser dividido entre três filhos.

Iniciei minha trajetória acadêmica como professora de Música, onde tive contato com crianças com deficiência e senti a necessidade de aprofundar meus estudos. Optei em fazer o curso de Pedagogia, já atuando nessa área fui apresentada a Educação Especial.

Após alguns anos em sala de aula decidi fazer uma pós-graduação em Gestão Escolar, pensando estar nessa área minha contribuição para a Educação, não satisfeita logo resolvi fazer minha segunda pós em Educação Especial, onde pude aprofundar ainda mais meus conhecimentos em relação Educação e me tornar a profissional que sou hoje.

Bom, não parei por aí fiz outra Pós-graduação, mas agora em Psicopedagogia e outra de Neuropedagogia onde interliguei meus trabalhos com a música e as crianças especiais, nesta época fui chamada para atuar na Prefeitura Municipal de Dourados como a primeira psicopedagoga da REME.

Alguns anos depois fui promovida a Coordenadora Geral do Núcleo de Educação Infantil do Município, onde minhas contribuições frente à Educação Especial na Educação Infantil poderiam fazer a diferença.

A escolha pelo Mestrado em Educação se deve ao fato de minha trajetória acadêmica e por saber da fragilidade em que se encontram nossas crianças da Educação Infantil em relação à Educação Especial.

A partir do ingresso no mestrado, na área de Educação e Diversidade, pude aprofundar ainda mais temáticas voltadas à inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades. Sobre o Atendimento Educacional Especializado e as Salas de Recursos. Em conversa com minha orientadora e entendendo a urgência da necessidade de um olhar voltado a Educação Infantil e a Educação Especial foi me apresentado uma pesquisa, cujo trabalho em questão integra um projeto aprovado no edital “FUNDECT/CAPES Nº 11/2015 – EDUCA-MS” que busca contribuir com a formação de professores na Educação Infantil em diferentes frentes. Com isso, comecei a levantar estudos

e pesquisas referentes à temática e percebi que a Educação Especial e a Educação Infantil têm sido amplamente discutidas em estudos nacionais e que não havia nenhum estudo dedicado a identificar as crianças com deficiência e/ou atraso do desenvolvimento na Educação Infantil, e partindo da proposta inicial desse trabalho da qual essa pesquisa faz parte, optamos por trabalhar com esta temática.

Hoje atuo como Psicopedagoga clínica e institucional em uma rede privada e trabalho com crianças Público Alvo da Educação Especial.



## INTRODUÇÃO

Educação Infantil tem sido a porta de entrada para a escolarização de crianças com deficiências que quando inseridas no ensino comum, tem um número cada vez maior. A Educação Especial institui o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como serviço de apoio para esses indivíduos. As crianças com deficiências e outros quadros de atrasos no desenvolvimento iniciam sua caminhada escolar no espaço da Educação Infantil e por isso voltamos nosso olhar a essa população.

O interesse pela temática se deu a partir de minha trajetória acadêmica e profissional, na qual surgiram inquietações e indagações vivenciadas e compartilhadas por mim e por profissionais da área de educação, quando atuei como professora da educação infantil e como psicopedagoga clínica e institucional. Posteriormente, com minha experiência na Secretaria de Educação atuando como Coordenadora do Núcleo de Educação Infantil do Município de Dourados/MS.

Indagações que me levam a refletir qual o significado da palavra inclusão frente à Educação Infantil, pois, observou-se que houve um aumento considerável nos últimos anos das crianças matriculadas nos Centros de Educação Infantil que estavam sendo encaminhadas e recebiam codiagnósticos de deficiência e/ou atraso no desenvolvimento, e com isso deveríamos voltar nossos olhares para este foco.

Sendo a inclusão um movimento mundial de luta, porque não voltarmos nossos olhares às crianças da Educação Infantil, e repensarmos o sentido que se atribui à Educação Especial na Educação Infantil, quais práticas estão sendo utilizadas? Quais abordagens estão sendo seguidas? Serão estas as mesmas utilizadas para o ensino fundamental e/ou anos finais? Para isso faz-se necessário atualizar nossas concepções, redefinir o processo de construção de todo indivíduo, compreender sua complexibilidade e atitude, rompendo paradigmas, ou seja, é na Educação Infantil que tudo se inicia e devemos romper barreiras e ampliar nossos olhares com vistas a aumentar e a fomentar discussões e práticas favorecedoras do desenvolvimento infantil.

Dentre as indagações foram levantadas algumas questões: quantas e quem são as crianças identificadas com deficiência e/ou atraso do desenvolvimento na Educação Infantil do Centro de Educação Infantil CEI-UFGD do Município de Dourados/MS? Quais são as práticas de avaliações e os procedimentos realizados pelos CEIMs deste Município a partir da

suspeita de deficiência e/ou atraso do desenvolvimento? De que forma têm sido realizadas as avaliações?

Para isso foi necessário traçarmos os objetivos. Sendo assim, definimos como objetivo geral: conhecer as estratégias utilizadas pelos professores, para identificação de crianças consideradas com deficiências e/ou atraso no desenvolvimento na Educação Infantil do Município; e como objetivo específico: elaborar um protocolo semiestruturado de desenvolvimento infantil como instrumento de avaliação e acompanhamento de crianças consideradas com deficiência e/ou atraso no desenvolvimento, bem como caracterizar as crianças consideradas com deficiência e/ou atraso no desenvolvimento identificadas por seus professores no Centro de Educação Infantil CEI-UFGD do Município de Dourados/MS.

Para o desenvolvimento desta pesquisa utilizamos a abordagem quantitativa, e como metodologia utilizamos a pesquisa descritiva e analítica, pois segundo (GATTI, 2002, p. 9), “Pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa”, dito isso, subentende-se que pesquisar é buscar o conhecimento sobre algo que supra nossas necessidades científicas, ampliando nosso conhecimento, pois devemos ir além dos fatos em busca de novas informações, ou seja, novos conceitos.

Acredita-se que a análise das estratégias e dos procedimentos utilizados pelos professores seja o primeiro passo para direcionarmos a demanda de crianças com deficiência e/ou atraso no desenvolvimento já existente nos Centros de Educação Infantil e que os professores na maioria das vezes não conseguem identificar.

Entende-se que a trajetória percorrida para o desenvolvimento deste trabalho será de grande contribuição para os docentes e discentes da educação infantil bem como para a inclusão de crianças com deficiência e/ou atraso no desenvolvimento e que o processo de construção do objeto de investigação se deu na sobreposição de experiências e práticas ao longo de minha trajetória acadêmica e profissional, estando intimamente ligadas a meu objeto de estudo, uma vez que atuo como Psicopedagoga Clínica, na qualidade de coautora desenvolvendo um trabalho ligado diretamente à inclusão de crianças com deficiência e/ou atraso no desenvolvimento.

Espera-se que esta pesquisa possa de fato contribuir com o campo de pesquisa em Educação Especial e na apreensão das práticas utilizadas para analisar as estratégias na identificação de crianças de quatro meses a cinco anos de idade com deficiência e/ou com atrasos no desenvolvimento. Ao realizar um mapeamento das estratégias utilizadas,

poderemos disponibilizá-las para a rede de ensino, além de favorecer a discussão sobre as políticas de inclusão escolar adotada pelo município até o momento.

Também buscamos fortalecer a interlocução entre os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação desenvolvidos no estado de Mato Grosso do Sul, a fim de ampliar o diálogo entre a comunidade acadêmica e os gestores das Políticas de Educação.

Organizamos o trabalho em quatro capítulos. O primeiro capítulo busca traçar a Trajetória das Políticas de Educação Especial voltadas às pessoas com deficiência, buscando conhecer direitos e deveres a partir da legislação brasileira com olhar para a Educação Infantil. O segundo capítulo tem por objetivo discutir o processo de Intervenção Precoce, destacando formas de avaliações e intervenções utilizadas pelos professores com crianças com deficiência e/ou atraso de desenvolvimento ao abordar pressupostos trabalhados pelo autor Bronfenbrenner. A perspectiva ecológica do desenvolvimento humano, proposta pelo mesmo autor, será utilizada para compreender o microssistema, escola assim como o mesossistema no qual ocorre a relação entre o professor e o aluno, tecendo suas contribuições para a Educação Especial nos Centros de Educação Infantil. O terceiro capítulo apresentará o caminho metodológico da pesquisa e os dados levantados, os resultados obtidos, assim como as discussões serão apresentados no quarto capítulo, por fim as considerações finais.

## CAPÍTULO 1

### A INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA

Neste capítulo será apresentado o caminho das Políticas de Educação Especial voltado às pessoas com deficiência, buscando conhecer direitos e deveres a partir da legislação brasileira, com olhar para a Educação Infantil.

Após o término da Segunda Guerra Mundial, com intuito de amenizar as barbáries cometidas pelos regimes totalitários, principalmente pelo massacre efetivado pelo nazismo, surgiram discussões a favor de direitos que salvaguardassem medidas de proteção a todas as pessoas. No Brasil houve muitas formas de violência desde o período da ditadura em 1970, que após uma década começa a fomentar debates e seminários de mobilização social para criar uma cultura política inovada em defesa dos direitos humanos e para a construção da cidadania.

Os Direitos Humanos são universais no sentido de que aquilo que é considerado um direito humano no Brasil também deverá sê-lo com o mesmo nível de exigência, de responsabilidade e de garantia em qualquer país do mundo, porque eles não se referem a um membro de uma sociedade política; a um membro de um Estado; eles se referem à pessoa humana na sua universalidade. Por isso são chamados de direitos naturais, porque dizem respeito à dignidade da natureza humana. São naturais, também, porque existem antes de qualquer lei, e não precisam estar especificados numa lei, para serem exigidos, reconhecidos, protegidos e promovidos (BENEVIDES, 2009, p. 5).

A construção da cidadania e a garantia de direitos humanos são fatores determinantes de ordem jurídico-política vigentes em um Estado ou País, com intuito de garantir direitos universais que estão inseridos na constituição de cada nação, que independente de sua nacionalidade define os direitos da cidadania, de acordo com as determinações das leis vigentes de cada país (BENEVIDES, 2009).

Há grande luta em defesa dos Direitos Humanos, porém, ainda ocorrem divergências entre a sociedade e a política quando o assunto é em defesa dos direitos humanos e sociais. A Carta Internacional dos Direitos Humanos é considerada o elo entre as nações e tem como intuito proteger e prover os direitos do ser humano. Este documento é constituído por três decretos, conforme ficha informativa das Nações Unidas (2004, p. 3): “A Declaração

Universal dos Direitos Humanos de 1948; O Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos e Culturais das Nações Unidas e O Pacto Internacional sobre os Direitos Humanos de 1966”.

Os pactos são documentos jurídicos, que impõem os direitos e deveres de cada cidadão, buscando o direito humano, as obrigações da legislação e política com a sociedade. As Nações Unidas (2004) mediante preocupação com os direitos humanos criaram várias organizações, como: Organização Internacional do Trabalho (OIT); Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Programa das Nações Unidas para Desenvolvimento (PNUD) e a Organização Mundial de Saúde (OMS). No artigo 25º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração das Nações Unidas sobre o Progresso Social e o Desenvolvimento em 1996 reconhecem que toda a pessoa tem direito a um nível de vida suficiente para assegurar o bem-estar de sua família, a moradia, à assistência médica, segurança no desemprego e aos serviços sociais necessários.

No Brasil, em termos de organização de direitos às pessoas com deficiência podemos destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, foi sancionada pelo direito das pessoas do Público Alvo da Educação Especial (PAEE) à educação, conforme artigo 58 que para integrá-los na comunidade a sua educação deveria ser adequada ao sistema geral educacional. E a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais deveria ser administrada nos mesmos serviços educacionais organizados para população em geral ou por meio de serviços educacionais especiais (MAZZOTTA, 2005).

Com a Lei, se estabelece critérios para Educação Infantil e essa concretiza como identidade no Brasil. Adota-se a carga horária anual mínima de 800 horas, distribuída por no mínimo 200 dias letivos, conforme a lei nº 12. 796/2013, sendo obrigatório o controle de frequência e também das avaliações dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Assim, conta-se com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil que é um conjunto de ações para auxiliar o professor.

Desse modo, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil orienta aos professores para que reflitam sobre o trabalho realizado com as crianças de zero a seis anos nas instituições de Educação Infantil. Sabe-se que para orientação, a área dispõe das “Diretrizes Curriculares Nacionais”, que de certa forma representam as diretrizes obrigatórias a serem adotadas por todas as instituições de Educação Infantil no país (BRASIL, 2009).

A Lei nº 9.394/96, Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelece e sanciona a seguinte lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013 da Educação Infantil, Brasil (2013):

Art. 29º. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30º. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31º. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (BRASIL, 2013 p. 4).

As diretrizes definem os fundamentos norteadores que as Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem respeitar; Brasil (1998, p. 339), os princípios básicos na educação, como:

- I. Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum.
- II. Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática.
- III. Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

A Declaração de Salamanca (1994) assegura aos deficientes a melhoria da sua condição social e econômica, principalmente diante das seguintes questões: a) educação especial e gratuita; b) assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do país; proibição de discriminação, no âmbito de trabalho, no serviço público e salários; c) possibilidade ao acesso a edifícios e logradouros públicos (BRASIL, 2010).

Nessa perspectiva, ao se fazer a opção pela construção de um sistema educacional inclusivo, em acordo com os postulados da Declaração de Salamanca (1994), do qual o Brasil é signatário, foi iniciada no Brasil uma reformulação das modalidades de atendimento e de serviços para os alunos com deficiência (BRASIL, 2010).

Estes princípios estavam presentes desde a Declaração de Guatemala de 1990, que estabeleceu na Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (termo não mais utilizado), de acordo com o Decreto da Lei nº 3.956 de outubro de 2001, e garantiu que as crianças e jovens com deficiência tivessem seus direitos assegurados (BRASIL, 2001).

Não aceitar a matrícula de alunos com deficiência nas instituições de ensino é considerado crime, previsto na atual legislação. Neste caso, é claramente configurado crime a conduta discriminatória à pessoa com deficiência no ambiente escolar, conforme o Artigo 8º da Lei N. 7.853/89, que constitui crime punível com reclusão de 2 a 5 anos, além de constituir multa (BRASIL, 2015).

Assim, a criminalização de certas atitudes, portanto, serve para impedir que as pessoas com deficiência sejam privadas de direitos, constitucionalmente garantidos, apenas pela forma preconceituosa de agir parte dos responsáveis por assegurar o exercício destes direitos.

A Lei Federal 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, postula o direito à Educação Inclusiva, e alicerça garantias de direitos às pessoas com deficiência e estabelece sanções para atitudes discriminatórias, assegurando e promovendo em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiência tendo como objetivo sua inclusão e cidadania, passando a vigorar em janeiro de 2016 (BRASIL, 2015).

A lei nº 13.146 destina-se a assegurar e promover em condições de igualdade o exercício dos direitos das liberdades fundamentais por pessoas com deficiência visando sua inclusão social e sua cidadania (BRASIL, 2015).

Dentre outros benefícios, julga-se o mais importante a própria conceituação do que seja “Pessoa com Deficiência”. Considera a pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que com interação com um ou mais barreiras pode obstruir sua participação efetiva na sociedade. Ficando clara a obrigatoriedade de buscar adaptações e recursos de tecnologia assistiva que permita as pessoas com deficiência participarem efetivamente de todos e qualquer ato da vida civil, questões pertinentes à acessibilidade também deverão estar à disposição das pessoas com deficiência, ou seja, o tratamento justo que garanta a pessoa com deficiência sua participação na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Desde sempre a educação para alunos com necessidades especiais, infelizmente, se moldou em um sistema paralelo e segregado. Atualmente, os profissionais de Educação Especial buscam novas alternativas para o desenvolvimento escolar, com menos segregação por parte dos educandos no ambiente escolar e com mais altas expectativas, proporcionando desempenho na educação inclusiva (SILVA, 2010).

Oliveira (2002) afirma que a Educação Inclusiva, é vista como novo paradigma para a Educação. As escolas não se mostram preparadas, para enfrentar uma concepção diferenciada no âmbito escolar, pois, ainda o que se vê na prática pedagógica é um ensino mediano, ou seja, não está dentro dos padrões exigidos para todos. Nota-se que algumas mudanças e alterações significativas devem ocorrer buscando conscientizar toda a escola e comunidade sobre a necessidade de uma escolarização de qualidade.

Silva (2010) afirma que a pessoa acometida com deficiência, certamente terá dificuldade no interagir no convívio físico e social. É necessário que programas e recursos com especialização na educação inclusiva sejam adotados para desenvolver o potencial das crianças, adolescentes e adultos com necessidades especiais.

A Educação Especial na perspectiva da inclusão é uma modalidade de ensino que transpassa todos os níveis, etapas e modalidades para que se possa realizar atendimento educacional especializado, auxiliando no processo de ensino e aprendizagem nas instituições de ensino comum. Segundo Ministério da Educação (2015), mudanças são necessárias na educação inclusiva, porém o que as tornam mais difícil de executar seria o modo ou como devam ser executadas, para contribuir com desenvolvimento e desempenho dos alunos com necessidades especiais.

A Lei nº 5.692/71 estabelece critérios para funcionamento de projetos para o PAEE para “formação dos professores, ampliação da rede, classes para deficientes físicos, capacitação de professores, avaliação de deficientes, instrumento de avaliação e adequação do SEE” (MAZZOTA, 2005, p. 169). Todos estes projetos têm o intuito de garantir qualificação dos professores, oferecendo curso de formação de professores para trabalharem com pessoas com necessidades educacionais especiais, capacitação dos professores responsáveis pela educação de pessoas com necessidades especiais na rede de ensino.

É necessária uma visão mais ampla em relação ao tema discutido, para tanto Mazzotta (2005, p. 115) explica que a “Visão dinâmica seria o mais adequado para proporcionar capacitação para Educação Especial, porém, as propostas e ações estabelecidas pelo MEC não



estão focadas em uma visão dinâmica”, nesse sentido, infelizmente, a política educacional brasileira assume uma visão estática, em que as leis são elaboradas pelos órgãos federais específicos.

A atuação do professor na escolarização e inclusão escolar aponta situações, nas quais o educador deve ter jogo de cintura, pois não é fácil lidar com situações que desfavoreçam as crianças com problemas especiais, isto é, o educador deve saber qual caminho e metas deve seguir para auxiliar estas crianças, em que “exige que tomadas de atitudes imediatas, no entanto para que isto ocorra é necessário disponibilidade a abertura de aprender sempre, aproveitando todo e qualquer momento de formação e informação” (BRASIL, 2006, p. 38).

A Resolução N. 2 de 11 de fevereiro de 2001, reforça e define do que se trata professores capacitados e especializados em Educação Especial, conforme parágrafos 1º e 2º a seguir:

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais àqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequado ao desenvolvimento de competências e valores para:

I – perceber as necessidades educacionais especiais 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.

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001, p. 4-5).

Cabe ressaltar que existe ainda a necessidade de investir em procedimentos que auxiliem aos alunos com deficiência, bem como na preparação de seus professores, diretores e outros agentes educativos, juntamente aos familiares e colegas que estão diretamente envolvidos com o desenvolvimento social, interpessoal e sócio emocional do aluno com necessidades educacionais especiais.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) deve estar inter-relacionado com a proposta de inclusão escolar, na organização do trabalho em conjunto para planejar e desenvolver métodos que favoreçam as atividades no espaço escolar previstos pelas leis da Educação Inclusiva, buscando um caminho mais fácil e digno para os alunos que necessitam de apoio pedagógico e social.

Na visão geral, a Educação Especial é definida como área de atendimento educacional, com alternativas de procedimentos didáticos específicos e adequados às necessidades educativas do aluno da educação especial, implicando em espaços físicos, recursos humanos e materiais diferenciados, com uma visão reducionista restringindo o trabalho educacional. Assim, a preocupação dos professores, quando o assunto é Educação Inclusiva, não basta só incluir um aluno no âmbito escolar, todos os envolvidos na organização da escola têm que trabalhar em conjunto para dar suporte ao professor e ao aluno.

Nessa perspectiva, o papel da gestão escolar atuando no processo inclusivo passará pelo gestor que deve ser o principal incentivador do comportamento do professor que demonstra pensamentos e ações cooperativas a serviço da inclusão. É comum que os professores temam inovação e assumam riscos que sejam encarados de forma negativa e com desconfiança pelos pares que estão aferrados aos modelos já existentes no âmbito escolar. Assim, o diretor é de fundamental importância na superação dessas barreiras previsíveis e pode fazê-lo através de palavras e ações adequadas que reforçam o apoio aos professores (BRASIL, 2006).

A relação entre o gestor escolar e a inclusão escolar reconhece que a prática dessa educação requer alterações importantes nos sistemas de ensino e nas escolas. Os gestores escolares são essenciais nesse processo, pois lideram e mantêm a estabilidade do sistema. Dessa maneira, as mudanças a serem apontadas referem-se, então, à construção de uma escola inclusiva, que para isso envolve vários níveis do sistema administrativo, através das secretarias de educação, organização das escolas e procedimentos didáticos em sala de aula, ou seja, o papel do diretor é de suma importância em cada área, envolvendo diferentes níveis de pessoal tanto administrativo quanto docente.

Para tanto, construir uma comunidade inclusiva engloba o planejamento e o desenvolvimento curricular, preparação da equipe para trabalhar de maneira cooperativa e o compartilhamento de seus saberes, a fim de desenvolver um programa de equipe em progresso contínuo e a criação de dispositivos de comunicação entre a comunidade e a escola, bem como a criação de tempo para reflexão sobre a prática desenvolvida.

Nesse sentido, a burocracia, nas escolas, diminuiu o poder de decisão dos professores, ocorrendo serviços despersonalizados e ineficientes, impedindo a consolidação do modelo de trabalho cooperativo essencial para a educação inclusiva. Sendo assim, o desenvolvimento de todos proporciona uma oportunidade de identificar as lideranças na unidade escolar, o que encoraja a ajuda mútua entre os professores e, assim, reforça comportamentos de inter-relação no âmbito escolar.

O gestor escolar pode colaborar com o estabelecimento da colaboração, no ambiente escolar, com o aprimoramento do contato e da interação entre os professores e demais funcionários. Enfatizamos que o gestor escolar é o grande responsável para que a inclusão ocorra na escola, abrindo espaços e promovendo trocas de experiências importantes, desenvolvendo uma gestão democrática e participativa dentro, é claro, de suas possibilidades e de acordo com o contexto em que atua na comunidade, o que favorece a formação e a consolidação de equipes de trabalho.

Assim, o gestor escolar que se propõe a atuar numa prática inclusiva envolve-se na organização das reuniões pedagógicas, desenvolve ações relacionadas à acessibilidade universal, identifica e realiza as adaptações curriculares de grande porte e possibilita o intercâmbio e o suporte entre os profissionais externos e a comunidade escolar. E, diante da orientação inclusiva, as funções do gestor escolar incluem a definição dos objetivos da instituição, o estímulo à capacitação de professores, o fortalecimento de apoio às interações e aos processos que se compatibilizem com a filosofia da escola.

Diante disso, a troca de informações profissionais é imprescindível à melhoria da qualidade educacional, assim, a ação pedagógica refletida, individual ou coletivamente, possibilita a articulação e construção de uma nova prática inclusiva de qualidade.

### **1.1 Inclusão escolar na educação infantil em Dourados-MS**

O Plano Municipal de Educação de Dourados estabelece a Lei nº 3.904 de 23 de junho de 2015, pela Câmara Municipal aprovando a seguinte lei para educação inclusiva:

Art. 1º. Fica aprovado o Plano Municipal de Educação (PME) do município de Dourados, com vigência decenal, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal, no art. 194. Da Constituição Estadual, no art. 8º da Lei

Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Lei Estadual nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014, que aprovou o Plano Estadual de Educação (PEE-MS) (PME, 2015, p.14).

Com isso, as diretrizes do PME garantem auxiliar na erradicação do analfabetismo, para universalização ao atendimento escolar, superar as desigualdades, melhorias da educação, buscar formação ao trabalho da cidadania, ética e sociedade. Assim, promove uma gestão democrática na educação pública, a valorização dos profissionais de educação e a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental para atingir as metas e estratégias da (PME, 2015).

Segundo Aranda (2013), em atendimento às incumbências delimitadas aos entes federativos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996), o Município de Dourados atende à educação básica nos níveis da Educação Infantil e Ensino Fundamental em projetos e ações da Coordenação da União, conforme:

Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola): ferramenta gerencial que auxilia a escola a realizar melhor o seu trabalho: focaliza sua energia, assegura que sua equipe trabalhe pra atingir os mesmos objetivos e avaliar e adequar sua direção em resposta a um ambiente em constante mudança. Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE): consiste na assistência financeira às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantida por entidades sem fins lucrativos. O objetivo desses recursos é a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar e a elevação dos índices de desempenho da educação básica. Programa de Ações Articuladas (PAR): ações e metas apoiadas técnica ou financeiramente pelo MEC, é decorrente do “Compromisso de Todos pela Educação”. Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Pró-Infância): é parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação e tem como principal objetivo prestar assistência financeira, em caráter suplementar, ao Distrito Federal e aos municípios que efetuaram o Termo de Adesão ao Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação e elaboraram o Plano de Ações Articuladas (PAR) (ARANDA, 2013, p. 160-161).

Por esse prisma, tais leis oferecem e implementam a parceria entre Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) em prol da “melhoria do processo de alfabetização das crianças” (ARANDA, 2013, p. 161) para auxiliar, garantir, prover o desenvolvimento e melhorias do ensino básico de Dourados-MS, nas escolas públicas.

Segundo Oliveira (2002), até pouco tempo a principal função do atendimento às crianças de zero a seis anos se comprometia com funções exclusivamente assistencialistas. Esse cenário está mudando e vem exigindo um compromisso de formação e desenvolvimento do educando, perante seus conceitos, procedimentos e atitudes aplicados na didática do ano letivo. Formar e desenvolver requer ofertas “ensino e aprendizagem” que estão baseados em princípios que auxiliem nas decisões e ações do professor e que orientem as crianças em suas necessidades futuras.

De acordo com Valiengo (2008), a criança passa por diversas transformações necessárias no seu desenvolvimento, principalmente nos três primeiros anos de vida. É um período de conhecimento e descobertas, a ampliação do vocabulário através da linguagem oral em que se observam as regras rudimentares no contexto social em que vive.

Sendo assim, as crianças com deficiência, assim como os demais, constroem suas estruturas comportamentais nos primeiros anos, além de algumas atividades, conforme explica Valiengo (2008, p. 21):

- I. Comunicação-emocional (no primeiro ano de vida) – a criança observa e se interessa pelo adulto;
- II. Atividade objetual (entre 2 e 3 anos) – o interesse pelo adulto se transfere ao objeto. Por meio da observação do adulto, a criança manipula os objetos;
- III. Jogo dramático ou de faz-de-conta (entre 3 e 6 anos) – na brincadeira, a criança imita o adulto e representa simbolicamente o que ainda não sabe fazer sozinha.

Em relação à inclusão escolar, há muito a ser explorado, considerando a grande necessidade de se aprofundar os conhecimentos para melhorar o atendimento da diversidade em sala de aula, em todos os níveis e modalidades do sistema educacional.

A realidade demonstra que as instituições de ensino não estão devidamente preparadas e nem estruturadas para incluir os alunos com deficiência e dar atendimento adequado a essa clientela, demonstrando que ainda há grande falta dos órgãos responsáveis pela educação, transformando em realidade o caráter inclusivo da educação.

Muito se tem pesquisado e publicado acerca dos avanços da ciência na área da Educação Especial para crianças com deficiência, entretanto, essa realidade não revela avanços significativos na educação e, embora divulgações feitas pelo Governo Federal

demonstrem o crescimento de matrículas de pessoas com deficiência no ensino comum, estudos têm mostrado que a escola não tem adequado seus espaços para atender às necessidades específicas de alunos da Educação Especial, particularmente os alunos com Deficiência Intelectual (BRASIL, 2015).

A partir de vários movimentos criaram-se instituições especializadas no atendimento à pessoa com deficiência, sendo autônomas e de caráter filantrópico, mostrando por meios de pesquisas e análises das políticas nacionais, que no país a educação de uma pessoa com deficiência é marcada por sua trajetória em instituições privadas de caráter filantrópico, considerando que o espaço educacional separado das instituições regulares é o espaço mais adequado para a sua educação (BRASIL, 2015).

O papel das escolas especiais para alunos com deficiência continua ativo nas escolas regulares até o início desse século. Sendo que, as escolas regulares, não se estruturaram adequadamente para receber a esses alunos, tendo em consideração que as escolas especiais e as instituições continuam a comandar a educação dos alunos com deficiência, por negligência do Estado brasileiro.

Vemos a precariedade da inclusão escolar, pois os alunos com deficiência apresentam uma forma diferenciada para lidar com o próprio saber, que a escola, muitas vezes, não disponibiliza, podendo acontecer isso com qualquer tipo de aluno, mas o aluno com deficiência denuncia a impossibilidade de a escola atingir esse objetivo com seu fracasso.

A constituição Federal de 1988 admite que o atendimento educacional especializado também possa ser oferecido fora da rede regular de ensino, em qualquer instituição, já que seria apenas um complemento, e não um substitutivo, do ensino ministrado na rede regular para todos os alunos (MANTOAN, 2006).

A SRM<sup>1</sup>, na educação básica, é a referência para o atendimento educacional especializado, com fundamentos pedagógicos que complementam a escolarização de alunos que apresentam deficiência intelectual, deficiência física, visual, auditiva, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. O fato do aluno com deficiência estar matriculado na rede pública de ensino, tornou-se importante, pois oferece o apoio

---

<sup>1</sup> Sala de recurso multifuncional (SRM)- ambientes dotados de equipamento, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado que tem o objetivo de promover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

complementar necessário para que ele desempenhe suas habilidades e permaneça na classe comum, com sucesso escolar.

A recusa de um aluno com deficiência em uma escola regular é passível de condenação, ou seja, assegura o direito de qualquer criança a frequentar o ensino regular. Dessa forma, caso haja qualquer tipo de infração com relação à aceitação, os envolvidos

podem entrar em contato com a Secretaria de Educação e, caso não haja uma justificativa consistente para tal ato, será avaliada a necessidade de um processo judicial.

De acordo com a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, é estabelecido que:

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Enfim, esta Lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008. Em conformidade com o procedimento previsto no § 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, data de início de sua vigência no plano interno (BRASIL, 2015, p. 1).

Acreditamos que para a superação dos problemas encontrados é necessário um planejamento que envolva atividades diversificadas e individualizadas, bem como brincadeiras, jogos pedagógicos para colocá-las em prática com base nas teorias do desenvolvimento, para desenvolver este projeto com o intuito de auxiliar as crianças com deficiência.

## **CAPÍTULO 2**

### **INTERVENÇÃO PRECOCE NUMA PERSPECTIVA DA TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO**

Para pensar em possibilidades de atendimento, neste capítulo serão apresentados os principais conceitos que compõe ideia de intervenção precoce, buscando compreender ações possíveis nos Centros de Educação Infantil (CEIMs), aproximando a Teoria Biológica do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner como contribuição na construção do conceito de desenvolvimento humano e de criança em desenvolvimento.

Urie Bronfenbrenner, no final dos anos 70, desenvolveu a teoria ecológica do desenvolvimento que trouxe para o campo científico importantes contribuições para o planejamento e desenvolvimento de pesquisas em ambientes naturais.

Bronfenbrenner, psicólogo americano, nasceu em Moscou em 29 de Abril de 1917, seus escritos faziam uma séria crítica ao modo tradicional de se estudar o desenvolvimento humano e essas investigações focavam, somente, a pessoa em desenvolvimento dentro de ambiente restrito e estático, sem a devida consideração das múltiplas influências dos contextos em que os sujeitos viviam (BRONFENBRENNER, 1979; 1996).

Entre 1979 e 1986, Bronfenbrenner com o processo de desenvolvimento no domínio da perspectiva bioecológica e com seu modelo ecológico do desenvolvimento, contribui com a prática de intervenções precoces na infância, ampliando a compreensão e proporcionando contribuições no processo de desenvolvimento de interação entre crianças e seus cuidadores.

Bronfenbrenner (1996), com sua abordagem ecológica do desenvolvimento privilegia estudos em desenvolvimento em ambientes naturais, diferentemente de experiências em laboratório, visando apreender a realidade de forma abrangente, tal como é vivida e percebida pelo ser humano no contexto em que vive.

Sua relação com a Educação Especial se torna ainda mais proximal por se tratar de experiências cotidianas vivenciadas em vários ambientes pelo ser humano e que não se limita a um ambiente único e imediato onde papéis e relações interpessoais vivenciadas pela pessoa em desenvolvimento em um determinado ambiente estabelece relações face a face com



características físicas, sociais sustentando atividades mais complexas em um contexto imediato.

A intervenção precoce é vista como ferramenta a favor da inclusão escolar e abre espaço para a discussão de outros fatores envolvidos no processo de desenvolvimento, numa perspectiva de escola inclusiva, que vai além dos atributos da criança que está sendo inserida e passa a olhares mais atentos às avaliações e estratégias realizadas com crianças com deficiência e /ou atraso no desenvolvimento na educação infantil. Tais fatores fazem refletir e repensar as práticas pedagógicas e outros componentes ganham destaque dentre novos olhares sob uma perspectiva de educação inclusiva.

Em se tratando de uma educação inclusiva o meio que a envolve passa ser agente importante para o processo de desenvolvimento dos alunos e da comunidade que procura respostas para diversidade dos alunos, questão de grande importância para crianças com necessidades educacionais especiais (NEE), que faz com que a educação inclusiva abraça seus espaços educativos interagindo com outros espaços sociais e políticos.

A escola confronta-se com a necessidade de repensar seu papel na sociedade por isso se faz necessário estruturar respostas adequadas a sua integração para que a inclusão aconteça, assim o meio atrativo passa a ser conduzido para o processo de desenvolvimento do indivíduo, sendo esta orientação consistente com o modelo de Bronfenbrenner (1979-1986), que considera o indivíduo e o ambiente como dimensões dinâmicas e interativas.

Bronfenbrenner, mesmo sendo um autor dirigido para a área da psicologia do desenvolvimento, trouxe importantes contribuições para a área educacional e isso beneficiou as relações que se estabelecem entre o indivíduo e o meio, ao considerar que o contexto de desenvolvimento deve ser estruturado em quatro sistemas que são organizados progressivamente: o microsistema, mesossistema, ecossistema e macrosistema.

[...] o estudo científico da acomodação progressiva, mútua, entre um ser humano ativo, em desenvolvimento, e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos em que a pessoa em desenvolvimento vive, conforme esse processo é afetado pelas relações entre esses ambientes, e pelos contextos mais amplos em que os ambientes estão inseridos (BRONFENBRENNER, 1996, p. 18).

A escola é um ambiente transformador na vida de todas as crianças e o professor é agente ativo e indissociável dessa investigação. Bronfenbrenner organiza o sistema bioecológico do desenvolvimento em sistemas que se sobrepõem. Para ele, o microsistema

refere-se às atividades e aos papéis desempenhados e às relações interpessoais existentes entre o sujeito e seu ambiente, vivenciados durante certo período de tempo (o que está próximo ao sujeito), sendo referenciado ao “professor x aluno” ou “aluno x professor”.

Nesse contexto, Bronfenbrenner defende a ideia de que o mesossistema está relacionado com as inter-relações entre dois ou mais cenários do microssistema, também conhecido como os sistemas do microssistema em que o sujeito participa ativamente e afeta indiretamente o seu desenvolvimento, tratando-se de contextos, no caso de uma criança, de suas interações escolares, familiares e grupo de amigos.

O ecossistema remete para um ou mais contextos mais vastos em que o sujeito não tem necessidade de participar diretamente, mas que influencia o microssistema. É o caso do local de trabalho dos pais, o círculo de amigos dos pais, a comunidade social e programas. Por fim, o macrossistema integra os três anteriores sistemas e está ligada às crenças, ideologias, valores, estilos de vida inerentes a cada sociedade, numa determinada época. Inclui os aspectos legislativos e públicos, mas igualmente as representações que os diferentes agentes têm sobre o sujeito.

Bronfenbrenner (1996) afirma que, ao invés de dar toda a atenção e importância aos processos psicológicos mais tradicionais como motivação, percepção, aprendizagem ou pensamento, enfatiza a possibilidade de alteração desses processos em função da exposição e/u interação do indivíduo em desenvolvimento com o ambiente em que se vive. O autor o salienta no modelo ecológico original, que além dos ambientes, as estruturas interpessoais são contextos importantes para o desenvolvimento humano, a relação entre as pessoas, estabelecendo condições para a formação de díades a existência de reciprocidade nas relações interpessoais. Sendo assim o autor considera “uma díade é formada sempre que duas pessoas prestam atenção nas atividades uma da outra ou delas participam” (p.46).

## **2.1 Intervenção precoce na infância**

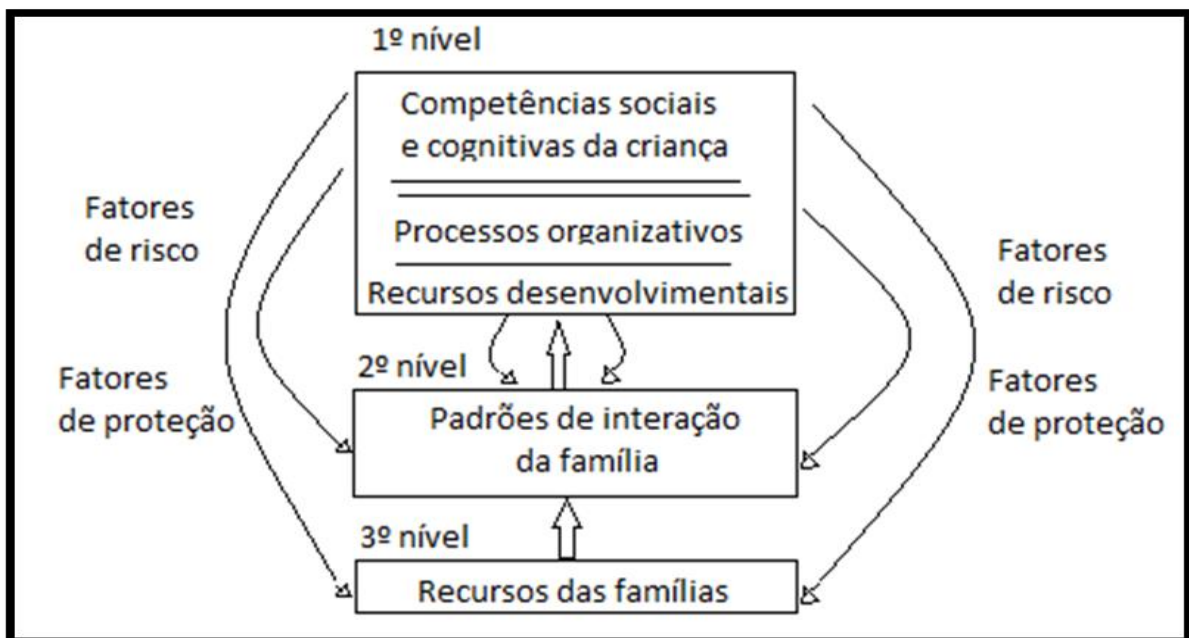
A Intervenção Precoce na Infância (IPI) surgiu principalmente nos países europeus por meio de programas políticos que contribuíam para o reforço social nas famílias, buscando sensibilidade às influências ambientais, causado por um período crítico na procura de uma reestruturação familiar.

Busca-se mostrar a necessidade de inovar na construção das experiências e oportunidades proporcionadas aos bebês e crianças de zero a seis anos (CARVALHO *et al.*, 2016).

Na educação regular, partindo do pressuposto que as estratégias sociais da IPI precisam ser modificadas, busca-se apresentar perspectivas e possibilidades que permeiem uma sociedade mais igualitária voltada para o social, com recursos e técnicas inovadoras que possam contribuir tanto no processo de socialização, como na valorização da saúde, promovendo o desenvolvimento e a utilização de competências, como também influenciar as interações pró-sociais entre pessoas e materiais (CARVALHO *et al.*, 2016).

A Intervenção Precoce na Infância busca estabelecer padrões de interação das famílias, para alcançar os objetivos estratégicos em níveis mais positivos no desenvolvimento como mostra a figura 1 (GURALNICK, 2011, p. 9).

**Figura 1.** Níveis da abordagem sistêmica de desenvolvimento, suas interações, influências recíprocas e efeitos de fatores de risco e fatores protetores.



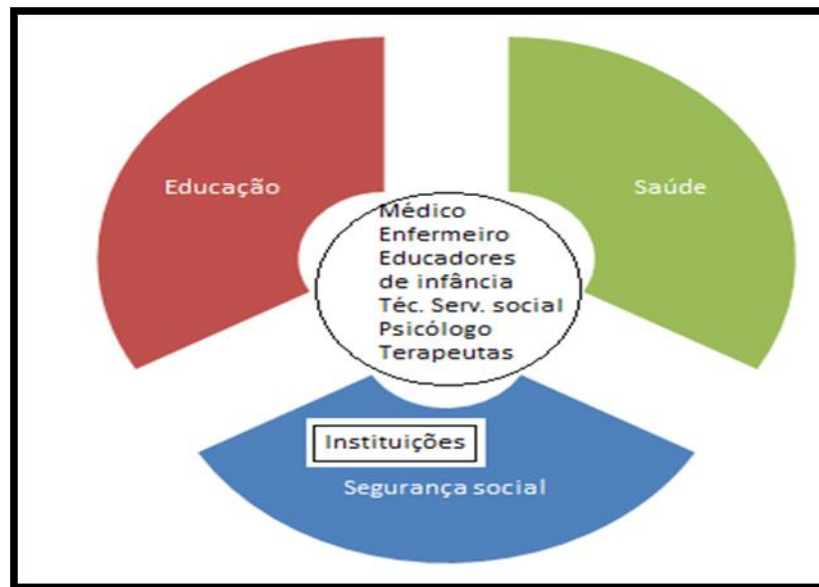
Fonte: (GURALNICK, 2011, p. 9).

No Brasil o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI) - Decreto lei nº 281/2009, estabelece o trabalho em conjunto entre os Ministérios da Saúde, Educação e Seguridade Social e o Estatuto das Instituições Particulares de Solidariedade Social

(IPSS). O IPSS foi promulgado pela Lei nº 76/2015, de 28 de julho, procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 172-A/2014, de 14 de novembro e sexta alteração ao Estatuto das Instituições Particulares de Solidariedade Social, por apreciação parlamentar (CNIS, 2017).

Carvalho *et al.*, (2016) descrevem as três Equipes de Interserviços e serviços transdisciplinares (ELIs), conforme a figura 2.

**Figura 2:** Equipes de Interserviços e Transdisciplinares (ELIs).



Fonte: Carvalho *et al.*, (2016)

É essencial que ocorra uma coerência entre a educação, a saúde e a segurança social, todos os profissionais precisam estar envolvidos para melhor atender as pessoas que precisam de um atendimento especializado. Qualquer sujeito que apresente alguma dificuldade de aprendizagem ou algum transtorno, síndrome ou deficiência, pode precisar ser atendido por diferentes profissionais que, irão trabalhar individualmente, mas que devem se relacionar entre si, para que assim consigam efetivar o trabalho realizado em cada área, um dando suporte ao outro, buscando com isso contribuir para o desenvolvimento geral desse sujeito.

Nesse sentido, entendemos que os programas de IPI, ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e ao criar alternativas para superá-las, assumem questões significativas na discussão da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão.

A Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), teve como um de seus objetivos a intervenção precoce de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais e com dificuldades de aprendizado. A oferta dos serviços da Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, ainda possui muitos problemas devido à falta de experiência da escola, professor e comunidade. A declaração de Guatemala 1990 aponta que crianças e jovens com deficiência têm sido discriminados. Por isso é de extrema importância tomar medidas para que as crianças com quadros síndromicos sejam inseridas nas escolas e sua comunidade. Métodos e intervenções na sala de aula ajudariam no aprendizado e no desenvolvimento das crianças com problema neurológico (BRASIL, 2009).

A aprendizagem é concretizada por meio de ações conscientes e planejada com intuito de interferir no processo de desenvolvimento do “sujeito”. As ações de aprendizagem não se efetivam de forma isolada, ao contrário, elas se realizam por meio de diversas zonas cerebrais, principalmente como a memória, atenção e linguagem que são ativadas quando o sujeito resolve uma tarefa escolar apresentada pelo professor.

Para Vygotsky (2003) o brincar e o desenho são formas necessárias e importantes no desenvolvimento da escrita, pois ajuda o aluno a desenvolver suas habilidades mentais. O brincar e o desenho devem ocorrer mesmo antes da escrita propriamente dita, trata-se de um desenvolvimento organizado para ativar neurônios e relações nervosas da criança no desenvolvimento da escrita.

A Intervenção Precoce na Infância contribui para que as crianças possam adquirir algumas habilidades que favoreçam a alfabetização e explica que é necessário compreender a ligação simbólica entre as letras e os sons das palavras, ter distinção das letras e capacidade de ouvir e ter consciência dos sons da fala, com suas distinções relevantes na língua.

A deficiência intelectual foi tratada durante muitos anos como doença mental, tanto que o termo utilizado para nomeá-la foi influenciado pelos conhecimentos e tecnologias da medicina, na literatura pode-se encontrar também, no século XIX, como debilidade mental e infradotação, no início do século XX, como imbecilidade e retardo mental, sendo classificados como leve, moderado, severo e profundo e também como déficit intelectual/cognitivo, no final do século XX e início do XXI como deficiência mental (OMS, 2010).

Nos eventos pela Organização Pan-Americana da Saúde (OPS) e pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em Montreal Canadá a expressão deficiência intelectual foi

difundida, por meio do documento Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual (OPS/OMS, 2009).

De acordo com Brasil (2009, p. 23), surgiram várias medidas de acessibilidade para inclusão social e Intervenção Precoce na Infância que se adequam aos sistemas escolares e suas necessidades, conforme as seis dimensões de acessibilidade:

- Acessibilidade arquitetônica – deve ser usada sem barreiras ambientais físicas em todos os ambientes internos e externos nas escolas e nos transportes coletivos.
- Acessibilidade comunicacional – adota-se uma comunicação sem barreiras interpessoal, linguagem de sinais, corporal e gestual. E na comunicação escrita utiliza-se jornal, livro, revista, apostila, dentre outros, incluindo texto em braile, para aluno com baixa visão o uso do *notebook* e comunicação virtual.
- Acessibilidade metodológica – utilizada sem barreiras nos métodos e técnicas de estudo para ação comunitária e auxilia na educação dos filhos, com novos métodos e técnicas voltados nas relações familiares.
- Acessibilidade instrumental – utilizada nos instrumentos e utensílios dos estudos como: lápis, caneta, régua, teclado de computador e materiais pedagógicos. Atividades da vida cotidiana, lazer, esporte e recreação.
- Acessibilidade programática – é uma medida invisível embutida em políticas públicas, decretos, portarias, resoluções, medidas provisórias, dentre outras e em diversas normas de um modo geral.
- Acessibilidade atitudinal – é uma medida que busca por meio de programas e práticas sensibilizar e conscientizar as pessoas de modo geral e da convivência na diversidade humana, “com intuito de auxiliar na quebra dos preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações”.

Sabe-se que há mudanças na Educação em geral e é necessário enfrentar os desafios da inclusão escolar, por meio de ações para que seja concretizada. Em vista de realizar um serviço de Intervenção Precoce na Infância (IPI) há que se pensar primeiramente em estratégias de avaliação.

Assim é possível falar em três gerações de Programas de Intervenção Precoce na Infância de (IPI) que seguem relacionadas.

- A primeira geração de Programas de Intervenção Precoce na Infância surgiu em 1960 nos Estados Unidos com uma filosofia idêntica a dos programas de educação compensatória para crianças em desvantagem social, tais como o *Head Start*, segundo Pinto *et al.* (2009), programas para as crianças com deficiência em que se inicia serviços e práticas para estruturar as diferenças e desigualdades sociais.

- A segunda geração de Programas de Intervenção Precoce na Infância surgiu no final da década de 70 com propostas teóricas do modelo ecológico-sistêmico e bioecológico de Bronfenbrenner (1979-1986). Enfim, sofrendo uma evolução substancial decorrente dos progressos científicos e da investigação nos domínios das ciências do desenvolvimento, das ciências da educação, das ciências sociais e áreas afins.
- A terceira geração de Programas de Intervenção Precoce na Infância surgiu na década de 90, tem como intuito de proporcionar as práticas de ajuda centradas na família e engloba os seguintes elementos fundamentais: a) as oportunidades de aprendizagem da criança; b) O apoio às competências dos pais e c) o enfoque nos recursos da família e da comunidade (DUNST, 2000).

## 2.2. O papel da família na Intervenção Precoce.

A família é vista como a principal responsável na educação e saúde das crianças, pois por meio dela se transmite valores, crenças, ideais e significados que estão presentes nas sociedades exercendo influência no comportamento dos indivíduos, especialmente das crianças. Acontecimentos e conhecimentos familiares propiciam a formação de repertórios comportamentais e também de habilidades sociais, principalmente na infância (ARPINI, *et al.*, 2015).

A *European Agency for Development in Special Needs Education* (2005, p. 17) define que:

IPI é um conjunto de serviços/recursos para crianças em idades precoces e suas famílias, que são disponibilizados quando solicitados pela família, num certo período da vida da criança, incluindo qualquer ação realizada quando a criança necessita de apoio especializado para:

- I. Assegurar e incrementar o seu desenvolvimento pessoal;
- II. Fortalecer as auto competências da família;
- III. E promover a sua inclusão social. Estas ações devem ser realizadas no contexto natural das crianças, preferencialmente a nível local, com uma abordagem em equipa multidimensional orientada para a família.

Essas vivências integram a experiência coletiva e individual da IPI que organiza, interfere e a torna uma unidade dinâmica, estruturando as formas de interação social. E, por meio das interações familiares se concretizam as transformações nas sociedades que, por sua vez, influenciam as relações familiares futuras, caracterizando-se por um processo de

influências bidirecionais, entre os membros familiares e os diferentes ambientes que compõem os sistemas sociais, dentre eles a escola e inclusão social (ARPINI, *et al.*, 2015).

Dessa forma, a atuação da família nos Programas de IPI está vinculada na dimensão inclusiva e na sua prática para garantir melhorias na realidade social e incrementar o desenvolvimento pessoal de cada pessoa, uma vez que a dimensão familiar está envolvida com a realidade social entre as relações das classes sociais. Os profissionais de educação têm o papel de atuar na construção de uma nova realidade educacional e cultural, para amenizar a desigualdade social e contribuir para construção dos direitos multidimensionais orientados pela família (ARPINI, *et al.*, 2015).

Segundo Simeonsson *et al.*, (1996), o ciclo de intervenção dos serviços personalizados para as crianças e suas famílias se caracteriza por um processo contínuo dos encontros individualizados no contexto da relação de colaboração entre a família e os profissionais, conforme Quadro 1.



**Quadro 1.** Apresentação de uma proposta de ciclo de intervenção (IPI).

| <b>Encontros</b>                         | <b>Expectativas e atividades</b>  |
|--|---|
| Referenciação                            | Comunicar e formalizar aos serviços de IPI a situação de crianças e suas famílias, no sentido de se encontrarem respostas adequadas.  |
| Primeiros contatos                       | Identificar expectativas da família em relação à intervenção.   |
| Avaliação em IPI                         | Identificar preocupações, prioridades e recursos da família, conhecer as competências funcionais da criança e as características dos contextos.   |
| Desenvolvimento do PIIP                  | Estabelecer um compromisso e definir objetivos, atividades e recursos que apoiem as expectativas e as necessidades da família e da criança.   |
| Implementação e monitorização            | Por em prática as estratégias e as atividades nos vários contextos naturais das crianças (domicílio e contextos formais de educação e cuidados) e monitorar o processo e plano de intervenção.  |
| Avaliação dos resultados e da satisfação | Avaliar os resultados de intervenção e satisfação da família na perspectiva do seu controle sobre o processo e do seu fortalecimento e não só ao nível da concretização dos objetivos.  |
| Transição                                | Planificar e preparar cuidadosamente a mudança na vida das crianças e famílias, nomeadamente quando termina o programa de intervenção precoce e se dá passagem para outro contexto ou serviço, para que ocorra da forma mais harmoniosa possível. |

Fonte: Simeonsson *et al.*, (1996).

A família deve e pode contribuir na intervenção dos serviços personalizados das necessidades sociais e nas expressões da questão de inclusão social das crianças, isso é necessário para problematizar e desnaturalizar as diversas formas de discriminação, para garantir autonomia e os direitos dos cidadãos que estão previstos no projeto ético-político profissional. O profissional de Educação tem a tarefa de lutar pela participação social,

emancipação, autonomia, desenvolvimento dos sujeitos sociais, com a ampliação dos direitos sociais e da cidadania.

A Intervenção Precoce na Infância (IPI) na aprendizagem é um processo de atividades pessoais reflexivas e sistemáticas, que dependem da didática e potencialidade do educando. O aprendizado só ocorre quando se satisfaz os motivos individuais que, evidentemente, impulsionam o indivíduo à atividade necessária para aprender, pois procura atender a aspectos importantes e necessários que envolvam atividades, verificação da aprendizagem, cooperações entre grupos e aceitação social que estão presentes nesta proposta de aprendizagem.

A avaliação na Intervenção Precoce na Infância (IPI) é realizada seguindo critérios pelo uso de métodos qualitativos e quantitativos e que podem proporcionar uma visão mais abrangente do programa IPI, conforme quadro 2.

**Quadro 2.** Elementos de um ciclo de intervenção para a avaliação.

| <b>Elementos do ciclo de intervenção</b>   | <b>Utilização dos dados da avaliação</b>                          | <b>Fonte e natureza dos dados</b>  |
|--|---|--|
| Primeiros contatos                         | Documentar as expectativas das famílias e dos profissionais       | Questionário sobre as expectativas da família e dos profissionais; entrevista, etc.  |
| Avaliação                                  | Obter indicadores mensuráveis da criança e da família             | Preocupações e necessidade da criança/família: <i>Birth to three</i> ; Escola de necessidades da família-ENF; entrevista, etc.   |
| Desenvolvimento do PIIP                    | Elaborar um plano de intervenção personalizado.                   | Protocolo do PIIP (objetivos, estratégias, intervenientes prazos, resultados, implicações)   |
| Implementação e monitorização dos serviços | Verificar a fidelidade na implementação da intervenção.           | Escala de registro sequenciada de objetivos ( <i>Goal Attainment Scale</i> )   |
| Avaliação dos resultados e da satisfação   | Comprovar a satisfação, os resultados esperados e outros efeitos. | Questionário de satisfação da família.<br><i>Follow-up</i> dos objetivos da escala.<br><i>Follow-up</i> dos resultados das crianças e da família ( <i>Birth to Three; Enf. Etc.</i> ). |

Fonte: retirado de Simeonsson *et al.* (1996).

Há várias práticas recomendadas na avaliação de programas de IPI (Carvalho et al. 2016), pode ser utilizada para o aperfeiçoamento contínuo do programa, quando o enfoque é colocado tanto nos processos e na implementação como nos resultados. Ao longo do tempo as evidências mostram que a IPI influencia a melhoria das práticas. Ela também assegura o envolvimento ativo das famílias, como parceiras em todo o processo, incluindo o desenvolvimento de métodos e instrumentos do programa. Estão ainda previstos mecanismos para obtenção do seu *feedback* sobre os resultados do programa e a sua satisfação com o mesmo.

A avaliação de programas de IPI também é orientada pelos objetivos, nos quais, o desenho e os métodos selecionados são norteados e identificados pelo programa que utiliza propósitos abrangentes e orientados para a criança que incluem um leque abrangente de resultados do desenvolvimento e da aprendizagem. São utilizados objetivos direcionados para as famílias, para os profissionais e para a comunidade, usando desenhos bem fundamentados e baseados em modelos cientificamente comprovados, recorrendo a múltiplas fontes de dados relativos ao programa, à criança, às famílias, aos profissionais, aos contextos e à comunidade. Quando incluir a avaliação individual de crianças, deve ser feito um processo de amostragem, o qual evita que se façam juízos de valor sobre as crianças consideradas individualmente.

Ao longo do processo são tomadas precauções quando se utilizam testes de referência à norma, que devem ser desenvolvidas e culturalmente apropriadas às crianças, além de serem cientificamente válidos e confiáveis. São periodicamente recolhidos dados recorrendo a múltiplas fontes e realizado o controle da sua qualidade.

Outro ponto importante a se destacar, são os progressos das crianças, estes, devem ser realçados ao longo do tempo e não apenas no final. A avaliação deve ser conduzida por indivíduos experientes, capazes de serem independentes. Os processos de auto-avaliação fazem parte da observação abrangente dos programas, assim como a análise sistemática dos dados recorrendo a metodologias quantitativas e qualitativas, no sentido de proporcionar evidências do grau em que o programa atinge os seus objetivos. Por fim, deve-se divulgar publicamente os seus resultados. Tanto as famílias, os políticos e outros interessados têm o direito de conhecer os resultados dos programas. Um relatório da análise deve ser disponibilizado e tornado acessível ao público interessado.

Diante disso, são necessários instrumentos que possam avaliar as práticas e contar com envolvimento da família, instrumentos que identifique as alterações necessárias e que sejam

centradas na família. Eles são divididos em quatro etapas de serviço. Segundo Carvalho (2016, p.257):

- Etapa 1: Encontros com a Família
- Etapa 2: Identificação dos objetivos da intervenção (Avaliação da criança e da família)
- Etapa 3: Plano de Intervenção
- Etapa 4: Prestação de Serviços/Apoios Diários

É relevante a atuação de todos os profissionais, familiares, equipes e programas de Intervenção Precoce, pois eles contribuem para que muitas mudanças possam ser concluídas, principalmente quando se referem aos problemas familiares, de desigualdade social e de falta de ética profissional. Nota-se que a avaliação da criança e da família é ação social favorável para garantir crescimento social, político e cultural no campo da educação, contribuindo para o desenvolvimento do aluno, da família, sociedade e escola, a fim de criar medidas que auxiliem na inclusão social e na qualidade na educação escolar (CARVALHO *et al.*, 2016).

## **CAPÍTULO 3**

### **MÉTODO**

Neste capítulo está descrito o caminho investigativo da pesquisa, delimitando o tema do estudo abordado, e as etapas que o compõem. O trabalho teve por objetivo observar as estratégias utilizadas para a identificação de crianças consideradas com deficiência e/ou atraso do desenvolvimento em um Centro de Educação Infantil da Rede Municipal de Dourados/MS, CEI-UFGD, a partir da percepção de seus professores, elaborar um protocolo semiestruturado de desenvolvimento infantil que pode servir como instrumento de acompanhamento de crianças Público Alvo da Educação Especial ( PAEE) ,bem como caracterizar as crianças consideradas com deficiência e/ou atraso no desenvolvimento indicadas por seus professores no Centro de Educação Infantil CEI-UFGD do Município de Dourados/MS .

A pesquisa foi realizada numa abordagem quantitativa, descritiva analítica (GODOY, 1995) com levantamento e análise de dados coletados no Centro de Educação Infantil CEI-UFGD de Dourados/MS.

Segundo (GATTI, 2002, p. 9), “Pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa”. Assim entende-se que pesquisar é a busca do conhecimento sobre algo que supra nossas necessidades científicas ampliando nosso conhecimento onde devemos ir além dos fatos em busca de novas informações.

No Município de Dourados o serviço de Educação Especial é coordenado pelo Núcleo de Educação especial (NUEDESP) e segundo levantamento de julho de 2017, atendia acerca de 540 alunos da Rede Municipal de Educação (REME). Era composto por uma equipe de seis profissionais e desenvolvia ações como atendimentos e orientação referente às deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, formação continuada, atendimento educacional especializado e orientação pedagógica nas áreas de deficiência auditiva e visual, envolvendo os professores regentes, coordenadores, intérpretes educacionais e estagiários no atendimento ao público-alvo da educação especial. Para o desenvolvimento deste atendimento a REME contava com 45 salas de recursos multifuncionais (SRM). Três destas atendiam a Educação Infantil. Os materiais oferecidos para o desenvolvimento das atividades nas salas de recurso são os mesmos utilizados para

Educação Infantil. Esses materiais são o Kit fornecido pelo MEC e foram implementados pelo MEC no Programa de Implantação da Sala de Recurso Multifuncional.

As Salas de Recursos Multifuncionais – Tipo I e II são constituídas de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos pedagógicos, conforme quadro 3:

**Quadro 3.** Materiais disponibilizados pelo MEC –SRM Tipo I e II \*

| <b>Especificação</b>   |
|--|
| 01 Microcomputador com gravador de CD, leitor de DVD e terminal; Monitor de 32” LCD Fones de ouvido e Microfones; Scanner; Impressora laser; Teclado com colmeia; Mouse com entrada para acionador; Acionador de pressão; Bandinha Rítmica; Dominó; Material Dourado; Esquema Corporal; Memória de Numerais; Tapete quebra-cabeça; Software para comunicação alternativa; Sacolão Criativo; Quebra cabeças sobrepostos (sequência lógica); Dominó de animais em Língua de Sinais; Memória de antônimos em Língua de Sinais; Conjunto de lupas manuais (aumento 3x, 4x e 6x); Dominó com Textura; Plano Inclinação – Estante para Leitura; Mesa redonda; Cadeiras para computador; Cadeiras para mesa redonda; Armário de aço; Mesa para computador; Mesa para impressora; Quadro melanínico; Impressora Braille*; Máquina Braille8*; Lupa Eletrônica*; Reglete de Mesa*; Punção*; Soroban*; Guia de Assinatura*; Globo Terrestre; Adaptado*; Kit de Desenho Geométrico Adaptado*; Calculadora Sonora*; Software para Produção de Desenhos Gráficos e Táteis* |

Fonte: Quadro disponibilizado pelo MEC.

### **3.1 Lócus do estudo**

O município de Dourados está localizado no Estado de Mato Grosso do Sul, na região Centro Oeste do Brasil, e é considerado o segundo maior município do Estado, com uma população, segundo o IBGE (2016), de 215.486 habitantes. Possui 37 CEIMs (Centro de Educação Infantil) atendendo aproximadamente à 3.000 crianças de quatro meses a cinco anos e onze meses de idade. Para atender a esta demanda, o município conta com 361 professores que atuavam na Educação Infantil (113 nas creches e 248 na pré-escola). O Centro de Educação Infantil UFGD (CEI-UFGD) no qual a pesquisa foi realizada é resultado de um acordo de Acordo de Cooperação Técnica entre a Universidade Federal da Grande Dourados

(UFGD) e a Prefeitura Municipal de Dourados para atender a crianças entre quatro meses e cinco anos de idade e atendia a 87 crianças em período integral.

O CEI-UFGD<sup>2</sup> foi inaugurado em 2012 e conforme acordo de Cooperação Técnica entre a Universidade e a Prefeitura propõe que é de responsabilidade da UFGD: ceder o espaço físico, equipamentos, mobiliário e material pedagógico para o seu funcionamento; o financiamento de despesas de água, luz, telefone local, internet e segurança; bem como a aquisição de materiais necessários para reparos/manutenções na estrutura física do prédio, contratar a respectiva prestação dos serviços de manutenção e acompanhar a gestão do CEI-UFGD realizada pela Prefeitura Municipal de Dourados.

A Prefeitura Municipal de Dourados ficou responsável em disponibilizar os recursos humanos necessários para o funcionamento adequado do CEI-UFGD (professores, monitores, coordenadores, secretárias, cozinheiras, ajudantes de cozinha e outros eventuais funcionários que se fizessem necessários); a reposição e manutenção dos materiais disponibilizados para o funcionamento do CEI-UFGD; incluindo os materiais pedagógicos e materiais de consumo; disponibilizar, preparar e servir a merenda escolar; remunerar, na forma da lei, todo o pessoal alocado em postos de trabalho neste centro (servidores estatutários, empregados públicos e terceirizados, se houver), bem como pagar os encargos sociais, previdenciários ou trabalhistas devidos; responder, junto ao ramo do Poder Judiciário competente, por todas as ações cíveis e trabalhistas relacionadas com os recursos humanos alocados no CEI-UFGD; responder, também junto ao Poder Judiciário competente, por todas as ações ilícitas que seus servidores, empregados, prepostos ou terceirizados vierem a praticar contra terceiros, bem como contra o patrimônio da UFGD; garantir o pagamento de todos os demais serviços de terceiros necessários ao funcionamento do CEI-UFGD e garantir o transporte escolar, quando necessário, na forma da lei.

As vagas devem ser divididas igualmente entre a UFGD e a Prefeitura de Dourados, ficando 50% das vagas para cada entidade. As vagas cedidas para UFGD devem ser disponibilizadas para os acadêmicos de graduação, seguido pelos acadêmicos de pós-graduação da UFGD, funcionários e professores da instituição.

Para a Prefeitura, as vagas são disponibilizadas para os moradores da região onde se encontra o CEI-UFGD, lembrando que este fica localizado no Campus II, na rodovia Dourados-UFGD - Itahum, Km 12 - Cidade Universitária, ficando assim o campus localizado

---

<sup>2</sup> Segundo informações fornecidas pelo Núcleo de Estatística e Supervisão Técnica, do Departamento de Planejamento e Gestão Educacional, da Secretaria Municipal de Educação de Dourados.

longe com difícil acesso pela comunidade, por isso a maioria das vagas são preenchidas por funcionários/professores da instituição.

O Plano Municipal de Educação<sup>3</sup> busca com o Núcleo de Educação Infantil e do Núcleo de Educação Especial<sup>4</sup> do Município garantir que todas as crianças que apresentem algum tipo de deficiência, sejam atendidas em sua especificidade; quando necessário, em sua meta 1 item 1.16 priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e ou suplementar às crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas, e a transversalidade da educação especial, nessa etapa da educação básica, em articulação com o Estado e a União, garantindo com sala de Recursos Multifuncionais na própria instituição de educação infantil, com profissionais com formação em Pedagogia e/ou Normal Superior, especialista em educação especial e/ou em Atendimento Educacional Especializado e, para atuação nas escolas indígenas, com fluência na língua materna, a partir da vigência deste PME, sendo assim a criança pode contar com atendimento educacional especializado<sup>5</sup>, que auxiliará o docente titular na organização do trabalho pedagógico, de modo a favorecer todas as crianças, leis fazem referência à política de educação especial no âmbito nacional, estadual e municipal, no caso específico do município envolvido nessa pesquisa.

### **3.2 Procedimento de coleta de dados**

A coleta de dados foi realizada em três etapas. O Quadro 04 apresenta a sistematização e descrição dessas etapas.

---

<sup>3</sup> Documento que define metas educacionais para o nosso Município, por um período de dez anos, exigência prevista na Lei Federal nº 13.005 de 25 de junho de 2013 que institui o Plano Nacional de Educação.

<sup>4</sup> Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

<sup>5</sup> Os atendimentos Educacionais Especializados – AEE são recursos educacionais e estratégias de apoio e complementação colocados à disposição dos alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento de acordo com as necessidades educacionais especiais de cada aluno, o papel do AEE é o de oferecer o que não é próprio dos currículos da base nacional comum, possuindo outros objetivos, metas e procedimentos educacionais. E suas ações são definidas conforme o tipo de deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento que se propõe a atender, bem como deve contemplar as necessidades educacionais especiais de cada aluno, as quais devem estar fundamentadas na avaliação pedagógica.



**Quadro 4.** Delineamento do estudo.

| ETAPAS | Objetivos   | Procedimentos   |
|--------|---|---|
| 1      | Contatar a Secretaria Municipal e apresentar o projeto de pesquisa.   | Conversar com a Secretária de Educação e com o coordenador do Núcleo de Educação infantil.                                |
| 2      | Elaborar o questionário piloto (APÊNDICE A) para aplicação e coleta de dados e contatar a coordenadora do CEI-UFGD. | Aplicar o questionário piloto para comprovar sua eficácia e autenticidade.  |
| 3      | Conhecer a versão dos professores sobre as avaliações de crianças com deficiência e/ou atraso do desenvolvimento.   | Aplicar o questionário, preenchido pelos professores regente e apoio que atuavam no Centro de Educação Infantil CEI-UFGD. |

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

### 3.3 Descrição das etapas

Na primeira etapa do estudo foram realizados os contatos com a Secretaria Municipal de Educação de Dourados e marcada duas reuniões. Uma reunião com a Secretária de Educação e outra com o Coordenador do Núcleo de Educação Infantil para a apresentação do projeto de pesquisa e a demonstração dos objetivos traçados para realização da pesquisa, posteriormente foram solicitadas as autorizações e documentos para realização da pesquisa no Município de Dourados.

Após a autorização da Secretaria de Educação (ANEXO A), iniciaram-se os contatos com o CEI-UFGD para o agendamento com a coordenadora.

Na segunda etapa foi elaborado o instrumento de levantamento o “Questionário para os professores (as) de Educação Infantil do Centro de Educação Infantil CEI-UFGD”. Para que ele tivesse sua funcionalidade avaliada, foi submetido a uma aplicação para dois professores que não fazem parte do CEI-UFGD, sugerindo algumas mudanças e aperfeiçoamento, como aplicação piloto.

Na terceira etapa foram agendadas reuniões com a coordenadora do Centro de Educação Infantil do Município CEI-UFGD para apresentação do projeto de pesquisa e pedido de autorização para iniciarmos a aplicação do questionário elaborado com as professoras. Nessa etapa foi aplicado o questionário com as professoras participantes.

Segundo Gil (2008) o questionário pode ser definido como uma técnica de investigação social composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado é um instrumento de coleta de informação, utilizado numa sondagem ou inquérito. No dia da aplicação do questionário, a pesquisadora apresentou o Termo de Consentimento Livre Esclarecido. (ANEXO B), que foi assinado e arquivado. Nessa etapa também foram feitas observações assistemáticas do espaço de convivência do CEI-UFGD, essas observações foram feitas durante a aplicação do questionário e ou em momentos em que a pesquisadora aguardava para aplicar o instrumento para outro professor (a).

### **3.4 Instrumentos**

O questionário é constituído por três partes, a parte um traz caracterização dos professores seguida por oito questões fechadas e cinco abertas. A parte dois traz questões que abordam as percepções dos professores no processo de desenvolvimento da criança e a parte três é composta por 18 itens em forma de afirmativas que abordam habilidades das áreas de linguagem, motora e social.

Na parte três cada item foi atribuído um valor de zero a dois pontos, assim distribuídos:

- Dois pontos para crianças que apresentam as habilidades de linguagem, motoras e sociais;
- Um ponto para crianças que apresentam parcialmente estas habilidades;
- E zero ponto para crianças que apresentam ausência de habilidades;

Com exceção do item de número 4 e 12 no qual a pontuação foi inversa, pois a afirmativa apontava a presença de comportamentos inadequados.

Este questionário foi elaborado especialmente para este estudo e sua aplicação com os professores que trabalham no CEI-UFGD buscou identificar crianças em situação de atraso do desenvolvimento motor, cognitivo, linguagem, percepção, memória, raciocínio e social, a partir da percepção dos professores (a).

O preenchimento das questões focou na situação em que as crianças com deficiência e /ou atraso no desenvolvimento são identificadas e para onde são encaminhadas.

### 3.5 Participantes

Participaram da pesquisa 15 professores da Rede Municipal de Dourados-MS, que atuam no Centro de Educação Infantil - CEI-UFGD, no período integral. No CEIM funcionam sete salas, sendo divididas em: duas turmas de berçário I, duas turmas de maternal I, duas turmas de maternal II e uma turma de pré. O CEI atende o total de 87 crianças em período integral. O Quadro 5 apresenta o número de alunos atendidos por sala no CEI-UFGD, por nível de escolaridade e idade.

**Quadro 5:** Número de alunos atendidos no CEI-UFGD, com a respectiva faixa etária.

| <b>Etapas da Educação Infantil</b> | <b>Faixa Etária</b>    | <b>Número de salas</b> | <b>Número de alunos atendidos</b> |
|------------------------------------|------------------------|------------------------|-----------------------------------|
| Berçário I                         | 4 meses-1 ano de idade | 2                      | 24                                |
| Maternal I                         | 2-3 anos de idade      | 2                      | 24                                |
| Maternal II                        | 3-4 anos de idade      | 2                      | 24                                |
| Pré                                | 4-5 anos de idade      | 1                      | 15                                |
| <b>TOTAL</b>                       |                        | <b>7</b>               | <b>87 alunos período integral</b> |

\* Os dados foram disponibilizados pela Coordenadora do Centro de Educação Infantil do CEI – UFGD do município de Dourados-MS, referente ao primeiro semestre do ano de 2017.

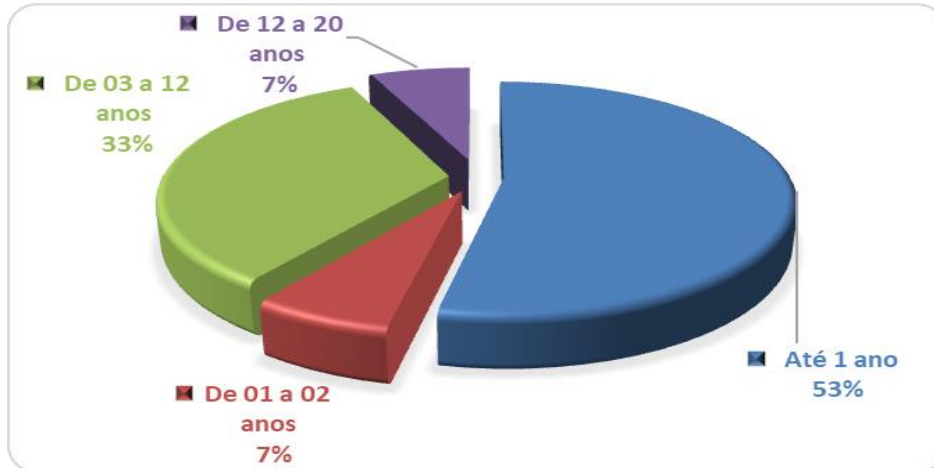
**Quadro 6.** Sistematização da equipe de profissionais que atuam no CEI-UFGD.

| <b>Número de profissionais</b> | <b>Profissionais do CEI –UFGD</b>        |
|--------------------------------|--|
| 1                              | Coordenadora pedagógica e administrativa |
| 16                             | Professores                              |
| 20                             | Estagiárias                              |
| 3                              | Cozinheiras                              |
| 2                              | Funcionárias da limpeza                  |
| <b>TOTAL</b>                   | <b>42</b>                                |
|                                | <b>FUNCIONÁRIOS</b>                      |

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

As informações disposta na Figura 03 mostram dados enriquecedores relacionado ao parâmetro de comparação ao nível de experiência do profissional que atua no CEI –UFGD o que nos leva a refletir a continuidade do trabalho no decorrer do ano letivo.

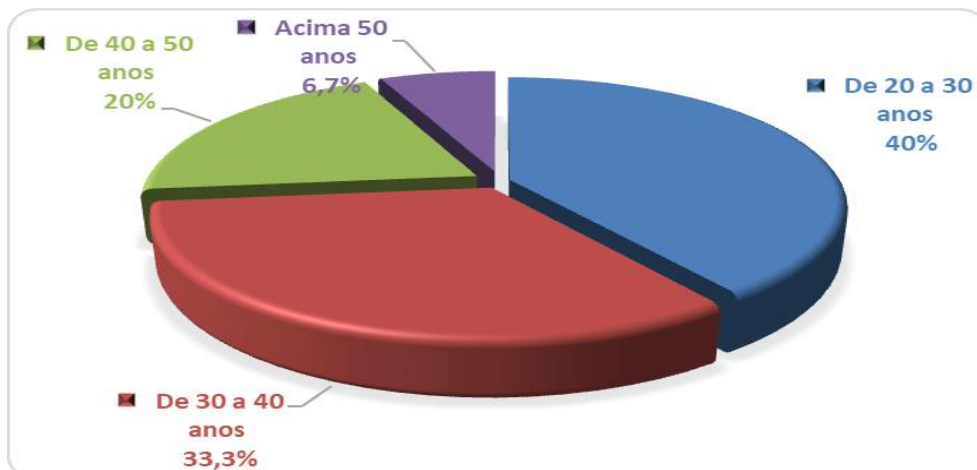
**Figura 3.** Frequência do tempo de atuação dos professores na Educação Infantil.



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Dentre os professores que atuam no Centro de Educação Infantil (CEI) UFGD (Figura 4), a faixa etária variou entre vinte anos e cinquenta anos de idade, sendo que quatorze professores são do sexo feminino e há apenas um professor do sexo masculino. Os vínculos empregatícios demonstram que em sua maioria, são contratados, ou seja, 73,3% e apenas 26,7% são concursados, dentre esses profissionais cinco iniciaram sua carreira como professores da educação infantil no ano de 2017.

**Figura 4:** Frequência da faixa etária dos professores da Educação Infantil CEI-UFGD.



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Dentre as funções exercidas pelos professores da Educação Infantil no CEI –UFGD, as pesquisas apontaram que sete são professores regente I<sup>6</sup>, sete professores regente II<sup>7</sup> e um professor de educação física. Destes, 14 são formados em pedagogia e 1 dos professores tem formação em Educação Física. Verificamos também que a maioria dos profissionais que atuam no CEI –UFGD são pós-graduados em Educação Infantil e Educação Especial.

Ressaltamos que o número de crianças atendidas nas salas do CEI-UFGD varia entre 0 e 12 crianças por sala, conforme determina a Resolução de número 5 de 17 de dezembro de 2009.

Conforme dados coletados, os professores do CEI-UFGD identificaram as crianças a partir de seu olhar conforme atraso no desenvolvimento e/ou dificuldade de aprendizagem indicados no quadro a seguir:

A Sistematização das respostas quanto às estratégias de observação dos professores entrevistados, quanto a identificação dos alunos com deficiência e /ou atraso de desenvolvimento, a partir da questão de número 8 que interagem sobre como o professor fazia sua identificação do desenvolvimento da criança está disposta no quadro abaixo.

**Quadro 7.** Sistematização segundo observação dos professores entrevistados, quanto a identificação dos alunos com deficiência e/ou atraso do desenvolvimento.

|              |   |
|--------------|---|
| Professor 1  | A partir das experiências cotidianas das atividades propostas, busco observar o processo de desenvolvimento de cada criança. A observação e documentação pedagógica são aspectos que auxiliam no acompanhamento das crianças. |
| Professor 2  | A identificação é observação, pois não buscamos laudos e sim estratégias de trabalho que possibilite sua inclusão.  |
| Professor 3  | A partir dos estágios de desenvolvimento fazemos a observação, relato e avaliação.  |
| Professor 4  | Observação.   |
| Professor 5  | Observação como o comportamento das crianças vão mudando ao longo do tempo.   |
| Professor 6  | No decorrer do processo pedagógico durante as ações brincantes trabalhadas, através da observação e possível conversa com a família.  |
| Professor 7  | Observação.   |
| Professor 8  | Observação do comportamento da criança, isso quando o pai não relata a deficiência da criança.  |
| Professor 9  | Observando suas especificidades, aprendizagem e desenvolvimento.  |
| Professor 10 | Durante a avaliação diagnostica com várias atividades e metodológicas onde possa reconhecer se é atraso ou deficiência. Com conversas com demais  |

<sup>6</sup> Professor Regente I, responsável pela sala e em aplicar as disciplinas base.

<sup>7</sup> Professor regente II, responsável pela recreação.

|              |  |
|--------------|--|
|              | professores da turma para perceber se as dificuldades são semelhantes.   |
| Professor 11 | Observação.  |
| Professor 12 | Por meio de atividades interdisciplinares que envolvam coordenação motora, fala, atenção de acordo com as respostas.         |
| Professor 13 | Nas atividades desenvolvidas e no comportamento.   |
| Professor 14 | Análise das crianças observa como ela está se desenvolvendo. Se notar algo diferente procura-se um profissional para ajudar. |
| Professor 15 | Não respondeu à questão.   |

Fonte: elaborado pela pesquisadora

A maioria dos professores identificam às crianças com dificuldade e/ou atraso por meio da observação de seu desenvolvimento em atividades propostas em seu cotidiano, não relatando nenhum pré-requisito, ou tabela de desenvolvimento de habilidades conforme a idade como seria o esperado.

### 3.6 Procedimentos de análise dos dados

Para a análise dos dados foram realizadas a organização e tabulação das respostas colhidas por meio do instrumento utilizado, atribuindo-lhe valores para cada criança identificada, a fim de serem feitas as análises descritas e comparativas.

Após a tabulação, foram organizadas em gráficos que nos permitem o número total de análises mensuradas pelo questionário e o primeiro alcançado pela criança.

No que diz respeito à avaliação de estratégias realizadas com crianças com deficiência e/ou atraso no desenvolvimento na educação infantil no CEI-UFGD observado para avaliação os dados buscam mostrar se, segundo a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner há atraso ou não no desenvolvimento das crianças.

## **CAPÍTULO 4**

### **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Este capítulo apresenta os resultados obtidos com a coleta de dados, bem como a discussão priorizando as avaliações realizadas com crianças com deficiência e /ou atraso no desenvolvimento na Educação Infantil, no Município de Dourados/MS.

Na análise dos dados o primeiro ponto a ser considerado foi à versão dos professores sobre como é feita a avaliação das crianças com deficiência e/ou atraso no desenvolvimento e a partir de quais critérios. Para isso, após a aplicação do questionário em sua segunda parte que traz questões que abordam só a percepções dos professores no processo de desenvolvimento da criança, e a partir dos 18 itens em forma de alternativas que abordam as habilidades das áreas de linguagem, motora e socialização foram organizadas por crianças e para cada professor aqui denominadas como: P1 à P15, a fim de preservar suas identidades.

A professora de denominação P16 não aceitou fazer parte da pesquisa, justificando não poder preencher o questionário, ainda que a pesquisadora tenha prontamente apresentado a opção de retornar outro dia, não houve sucesso. A professora novamente não se colocou a disposição para o preenchimento do questionário, por isso não foi considerada.

Podemos observar que do total de 15 professores que preencheram o questionário, 50% observou algum atraso em alguns de seus alunos e 50% relatam que este atraso não é significativo, pois a criança se desenvolve a partir do trabalho e que cada uma tem seu tempo de aprendizado e que este deve ser respeitado. “fala da professora P6”.

“... Todas as observações são muito importantes no desenvolvimento integral. A educação infantil é a base para as possibilidades das múltiplas linguagens. Então tudo é processo e o professor é o mediador nas práticas pedagógicas que promovem o desenvolvimento integral” (P.6).

A questão de número quatro do questionário buscou identificar se o professor tinha crianças com deficiência e/ou atraso no desenvolvimento em sua sala. Os resultados apontam que sete professores relataram não ter crianças com deficiência e/ou atraso no desenvolvimento e oito professores relatam ter crianças nessa condição, ou seja, 57.1% afirmam ter crianças com deficiência e ou atraso no desenvolvimento, e 42% afirmam não ter crianças com deficiência e ou atraso no desenvolvimento em sua sala.

A questão de número seis trazia o levantamento sobre quais apoios eram oferecidos aos professores que atendiam a crianças com deficiência e/ou atraso no desenvolvimento. Se esse professor podia contar com algum atendimento especializado, materiais pedagógicos, sala de recurso multifuncional, professor apoio ou outros serviços. O Quadro 8 apresenta a presença ou ausência de apoios, segundo os professores.

**Quadro 8.** Número de auxílio/apoio para auxiliar o trabalho dos professores que atendam crianças com deficiência e/ou atraso no desenvolvimento no CEI-UFGD.

| Número de professores | Auxílio/apoio  |
|-----------------------|--|
| 8                     | Não responderam a questão  |
| 5                     | Possuem apoio educacional (O Apoio auxilia o professor e oferece orientação a cada aluno individualmente, para que possa trabalhar para superar dificuldades acadêmicas e pessoais.) |
| 1                     | Possuem apenas estagiárias (O estágio é uma atividade desenvolvida pelos alunos de graduação com objetivo de apoiar ao trabalho por meio da vivência no mundo do trabalho).          |
| 1                     | Possuem material pedagógico diferenciado.  |

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A questão de número nove apontou o número de alunos que estão em atraso de desenvolvimento, segundo sua percepção de uma maneira geral (Quadro 9).

**Quadro 9.** Número de crianças com atraso no desenvolvimento segundo a percepção dos professores.

| Número de professores entrevistados | Número de crianças identificadas |
|-------------------------------------|----------------------------------|
| 9                                   | Nenhuma criança                  |
| 3                                   | 1 criança cada                   |
| 2                                   | 2 crianças cada                  |
| 1                                   | 6 crianças                       |

Fonte: elaborado pela pesquisadora.



O Quadro 10 apresenta o número de crianças identificadas pelo professor, a partir da observação das habilidades de linguagem, motoras e sociais.

**Quadro 10.** Número de crianças sem laudo identificadas com atraso no desenvolvimento segundo a percepção dos professores quanto as habilidades de linguagem, motoras e social.

| Professores  | Atraso na linguagem | Atraso motor | Atraso social | Não responderam | Total de crianças identificadas |
|--------------|---------------------|--------------|---------------|-----------------|---------------------------------|
| P1           | 0                   | 0            | 0             | -----           | 0 criança                       |
| P2           | ----                | -----        | ----          | Não respondeu   | -----                           |
| P3           | 0                   | 0            | 1             | -----           | 1 criança                       |
| P4           | 0                   | 0            | 0             | -----           | 0 criança                       |
| P5           | 0                   | 0            | 0             | -----           | 0 criança                       |
| P6           | ----                | -----        | -----         | Não respondeu.  | -----                           |
| P7           | 3                   | 1            | 1             | -----           | 5 crianças                      |
| P8           | 1                   | -----        | -----         | -----           | 1 criança                       |
| P9           | 0                   | 0            | 0             | -----           | 0 crianças                      |
| P10          | 0                   | 2            | 2             | -----           | 4 crianças                      |
| P11          | 1                   | 1            | 1             | -----           | 3 crianças                      |
| P12          | 0                   | 0            | 0             | -----           | 0 crianças                      |
| P13          | 0                   | 0            | 0             | -----           | 0 crianças                      |
| P14          | 0                   | 0            | 0             | -----           | 0 crianças                      |
| P15          | 1                   | 1            | 0             | -----           | 2 crianças                      |
| <b>TOTAL</b> | <b>6</b>            | <b>5</b>     | <b>5</b>      | <b>2</b>        | <b>16</b>                       |

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Os dados coletados na parte 3 do questionário, que trazia afirmativas sobre a presença ou ausência de habilidades (motoras, sociais e de linguagem) no repertório da criança, estão dispostos nas figuras de 05 a 12 para cada um dos professores participantes.

As crianças indicadas por seus professores foram sinaladas como criança C1, C2 e assim sucessivamente conforme o número de crianças indicadas por cada professor. Por isso, reforçamos que as crianças sinaladas como C1, por exemplo, não é a mesma criança, mas a primeira indicada por seu professor.

As crianças indicadas pelos professores P3, P5, P7, P8, P9, P10, P11 e P15, que não possuíam laudo médico de deficiência, até o momento da pesquisa.

Na questão de número 13, para cada item sinalado há a atribuição de uma letra de A a R como indicador das habilidades (sociais, linguagem e motoras) que foram analisadas.

As letras A, B, C, D, F, L, O e R - referem-se a habilidades sociais; as letras E, G, H, I, N e Q - referem-se a habilidades de linguagem; e as letras J, K, M e P referem-se a habilidades motoras (Quadro 11).

**QUADRO 11.** Sistematização das habilidades referente a questão número 13 do questionário.

| Habilidades              | Letras referentes às habilidades |
|--------------------------|----------------------------------|
| Habilidades sociais      | A, B, C, D, F, L, O e R          |
| Habilidades de linguagem | E, G, H, I, N e Q                |
| Habilidades motoras      | J, K, M e P                      |

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Considerando o atraso do desenvolvimento da linguagem um indicador precoce das futuras capacidades acadêmicas das crianças e um fator de risco, cujas causas podem ser diversas e como parâmetro de atraso no desenvolvimento infantil e das habilidades de linguagem, motoras e sociais, conforme a faixa etária encontrada no CEI-UFGD. Foram atribuídos para questão de número 13 do questionário os seguintes resultados conforme quadro abaixo.

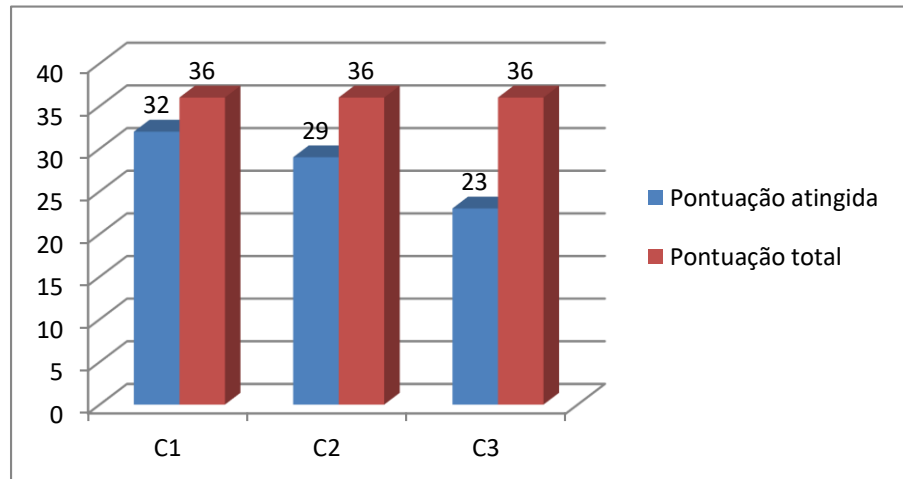
**QUADRO 12.** Sistematização dos resultados conforme habilidades referentes a questão número 13 do questionário.

| Professor | Identificação da criança | Faixa etária | Resultado das habilidades identificadas                            |
|-----------|--------------------------|--------------|--|
| P5        | C1                       | 1 ano        | Apresentou índices de desenvolvimento esperados para faixa etária. |
| P15       | C1                       | 2 anos       | G, I, N, Q, A, B, C, R, O  |
| P7        | C1                       | 2-3 anos     | G, I, K  |
| P7        | C2                       | 2 -3 anos    | A, G, I, J, H, K, L, M, O, R                                       |
| P7        | C3                       | 2-3 anos     | G, H, N, Q, B, C, F, O, R, J, K, M                                 |
| P11       | C1                       | 2-3 anos     | F  |
| P11       | C2                       | 2-3 anos     | P, F   |
| P11       | C3                       | 2-3 anos     | B, C, R, K, E, G   |
| P8        | C1                       | 3 anos       | D, F, K, M   |
| P9        | C1                       | 3 anos       | G, Q, C  |
| P3        | C1                       | 3-4 anos     | Apresentou índices de desenvolvimento esperados para faixa etária. |
| P3        | C2                       | 3-4 anos     | Apresentou índices de desenvolvimento esperados para faixa etária. |
| P3        | C3                       | 3-4 anos     | C, F, G, Q, O  |
| P10       | C1                       | 4 anos       | J, P, F  |
| P10       | C2                       | 4 anos       | E, F, L, A, B, C, J, K, M, O, P, Q, R                              |

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A Figura 05 apresenta as três crianças apontadas pela professora P3, em que todas se encontravam na faixa etária de 03 a 04 anos.

**Figura 5.** Crianças indicadas pelo professor P3 na faixa etária de 03 a 04 anos.



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

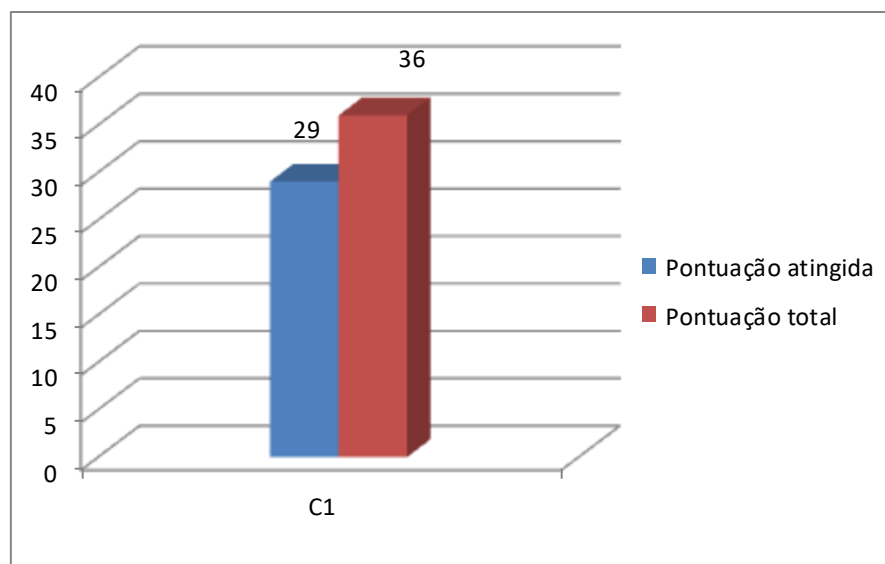
A partir dos dados coletados observou-se que a criança C1 e a criança C2 apresentam níveis compatíveis com o desenvolvimento normotípico. Apesar de serem indicadas como crianças que apresentam prejuízos, na avaliação estas crianças apresentaram escores de desenvolvimento na média esperada para a faixa etária, considerando como esperado para idade. Já a criança C3, também apontada, apresentou índices da presença de habilidades abaixo da média esperada. Isso pode significar que há prejuízo/atraso no desenvolvimento. Ela obteve pontuação negativa nos itens C, F e O que correspondem a habilidades sociais e nos itens G e Q que se referem a habilidades de linguagem, por isso é possível afirmar que esta criança apresenta atraso de linguagem, compatível com a sinalização da professora. O item negativo em habilidades sociais não representa prejuízo importante, mas em associação com os demais deve ser levado em consideração para se pensar em como está o desenvolvimento da comunicação.

Nesta figura a observação do professor é fato pertinente quando afirma que a criança C3 apresenta um prejuízo nas habilidades analisadas. Esse atraso foi caracterizado por perda nas habilidades de linguagem e comunicação. Acredita-se que a partir de observações como estas, o professor possa se atentar para conteúdos e estratégias específicas que podem melhorar as condições de aprendizagem desta criança, por meio de estimulações e encaminhamentos para outros serviços da cidade.

O professor P5 indicou apenas uma criança (Figura 6). Embora tenha sido indicada pelo professor como uma criança com atrasos, os escores obtidos permitem observar que a

criança C1 apresentou índices esperados para o desenvolvimento de suas habilidades de linguagem, habilidades sociais e habilidades motoras. Não há configuração de uma criança em situação de prejuízo, principalmente considerando a idade, já que ela só tem um ano de idade. Isso significa que suas habilidades se mostram compatíveis com a faixa etária e estão ainda em desenvolvimento. Neste caso a observação feita pelo professor não é pontual quando afirma que a criança apresenta índices anormais de desenvolvimento, pois entre um e dois anos de idade, a criança deverá apresentar um grande salto de desenvolvimento. Nesse período de vida, as mudanças físicas não são tão evidentes quanto as cognitivas, comportamentais e intelectuais. Sua linguagem está se desenvolvendo e, em geral, ela fala em média vinte palavras e consegue imitar sons que os pais ensinam como “Mama”, “Papa”, “bruum”, “piu-piu”, “ au-au”... Também tem capacidade de realizar várias ações motoras como usar copo, colher, pegar uma boneca no colo, etc.

**Figura 6.** Crianças indicadas pelo professor P 5 com idade de 1 ano.



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A Figura 7 corresponde às crianças indicadas pelo professor P7. Apresenta a pontuação obtida por três crianças C1, C2 e C3. As três crianças foram consideradas como em situação de atraso para o desenvolvimento, conforme a avaliação que foi preenchida pelo professor.

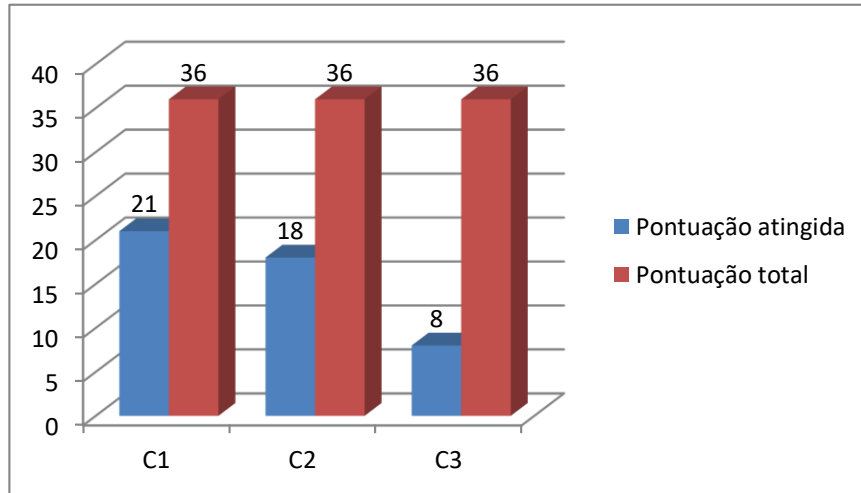
Das três crianças indicadas, a criança C1 apresenta escores compatíveis com prejuízo pouco significativo. A perda de pontos no questionário referiu-se aos itens G e I, que trataram de habilidades de linguagem e no item K que se referiu a habilidades motoras. A partir dos resultados das observações do professor, é possível afirmar o atraso, mas levando em consideração à faixa etária, as habilidades estão em fase de aquisição e aperfeiçoamento, por isso devem ser apenas um sinal de alerta e não um diagnóstico negativo.

Essa é uma fase importante de avanços na expressão oral e no acúmulo de informações processadas cognitivamente. Começa a apresentar maior destreza física, pois já caminha com independência, por exemplo.

Já a criança C2 apresenta um prejuízo importante, com escore negativo em 50% das habilidades, a criança perdeu pontos nos itens G e I que indicam falta das habilidades de linguagem, no item J que indica falta de habilidade motora. Nas demais habilidades, sua pontuação mostrou-se inconsistente, com a atribuição variável (às vezes) na realização das tarefas avaliadas pelos itens A, H, K, L, M, O e R. Considera-se que esta criança pode estar em fator de risco do desenvolvimento, pois há períodos críticos nos quais as adversidades tem maior impacto na vida da criança. Nesse sentido, as observações detalhadas de suas habilidades podem ser um guia útil para identificação precoce de crianças que possam vir a desenvolver algum tipo de distúrbio, seja ele de linguagem, social ou motor.

A criança C3 apresenta maior prejuízo em relação às outras duas. Já se pode afirmar que há prejuízo no desenvolvimento e essa criança deveria ser avaliada por profissionais da área da saúde como: pediatra, psicólogo e fonoaudiólogo. Teve perda nos itens G, H, N e Q que se referem às habilidades de linguagem, B, C, F, O e R de habilidades sociais e nos itens J, K e M de habilidades motoras, podemos inferir que seu atraso é real e o professor fez corretamente sua avaliação.

**Figura 7.** Crianças indicadas pelo professor P7 na faixa etária de 2 a 3 anos.

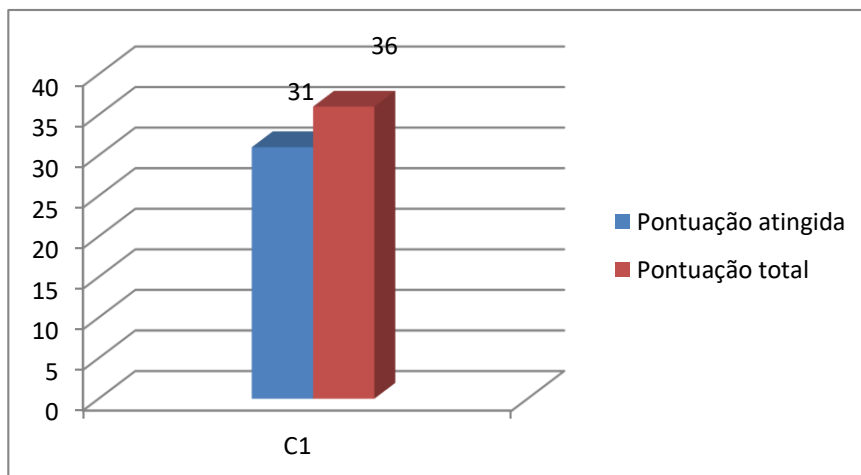


Fonte: elaborado pela pesquisadora.

O professor P8 apresentou apenas uma criança C1 como tendo atraso no desenvolvimento, a criança pontuou (às vezes) em várias habilidades (Figura 8). Para a frequência **às vezes** foi atribuído valor 1,0 ponto, o que justifica o baixo escore na figura. Assim, mesmo com perda de pontos nos escores, não há atraso no desenvolvimento.

As habilidades de linguagem apontados nos itens D, F; nas habilidades motoras, itens k, M, foram às atribuições com escore um. É possível afirmar que a criança não apresenta prejuízo, nem atrasos no desenvolvimento. Nesta fase a criança é capaz de inventar pequenas histórias para relatar os acontecimentos em sua vida, reconstrói a realidade de forma criativa e está em pleno desenvolvimento de funções motoras e cognitivas.

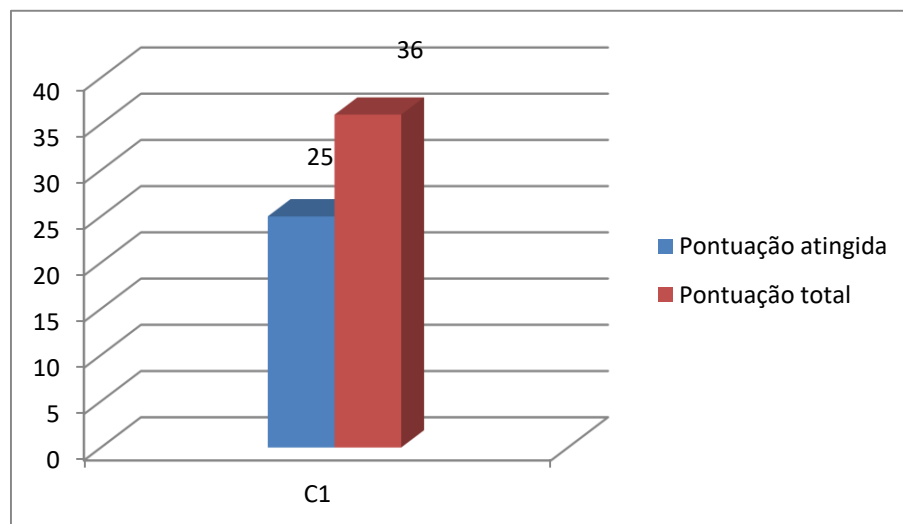
**Figura 8.** Crianças indicadas pelo professor P8 com idade de 3 anos.



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A Figura 9 corresponde à criança indicada pelo professor P9. Os itens apontam um pequeno prejuízo nas áreas de habilidades de linguagem com perdas nos itens G, Q e nas habilidades sociais apresentadas pelo item C. Não se pode relacionar esse prejuízo a uma deficiência, pois as referidas habilidades ainda podem emergir no desenvolvimento, ainda esperado para idade. Ou seja, as habilidades ainda não estão completamente presentes no repertório da criança, mas poderão vir a ser no futuro. Aos três anos, o cérebro da criança está bastante desenvolvido em sua forma física, mas há grande plasticidade de relações sinápticas, e há muitas possibilidades de novas aquisições. Há, ainda, muito espaço para o desenvolvimento de novos aprendizados por isso é pertinente afirmar que o professor está correto em pontuar que esta criança apresenta um leve atraso nas habilidades sociais e de linguagem sendo importante sinalizá-las para buscar atendê-las em suas atividades.

**Figura 9.** Crianças indicadas pelo professor P9 com idade de 03 anos.



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A Figura 10 corresponde a duas crianças indicadas pelo P10. As crianças estavam com quatro anos de idade cada na época da pesquisa. Por se tratarem das crianças com maior idade (04 anos) das observadas, os prejuízos apontados por elas são os mais relevantes a serem discutidos.

Como já apontado na descrição das outras crianças com idades menores, a “dúvida” ou a “chance” de alcance adequado, já não podem ser considerados, pois o atraso é importante.

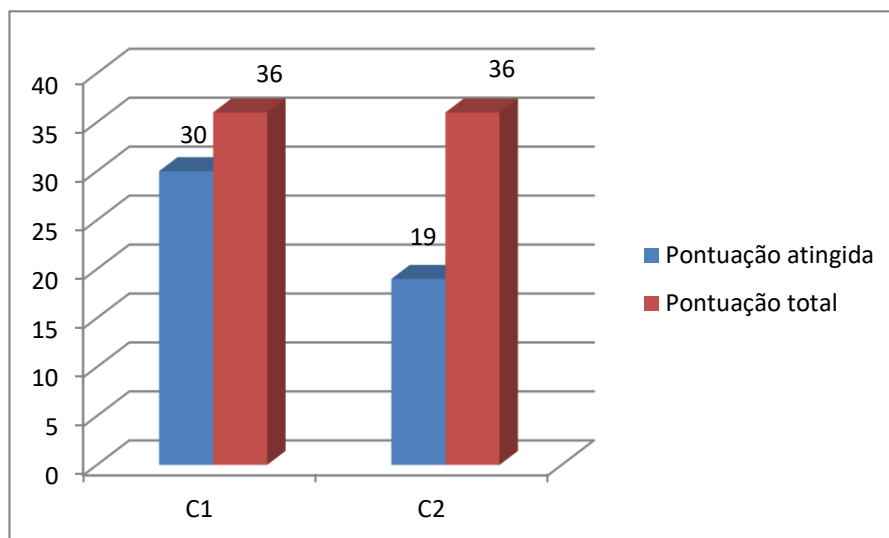


Há ausência ou inconsistência de habilidades previstas para crianças com idade entre dois e três anos.

A criança C1 apresenta prejuízo do desenvolvimento, pois sua pontuação negativa aparece inconsistente nos itens J e P que se referem às habilidades motoras simples, já presentes em crianças com 18 meses. Ainda há perda no item F que se refere a habilidades sociais, que mesmo sendo apenas um item, deveria estar completamente estabelecido já que nessa fase a criança já deve brincar com outras crianças e se relacionar com outros grupos, deve fazer imitação dos adultos, partilhar e aceitar regras simples, esperar por sua vez, separar fantasia da realidade e mostrar certa independência em relação aos adultos.

A criança C2 apresentou pontuação muito baixa para sua idade. Essa pontuação é compatível com a afirmação de atraso no desenvolvimento, considerada a faixa etária. O prejuízo é significativo e os itens em que a criança apresenta perda de habilidades de linguagem (item E), habilidades sociais aparecem no item L e F. Para a pontuação 1,0 (às vezes) há perdas nos itens A, B, C, J, K, M, O, P, Q e R, dessas, há predominância na área social. Neste caso as observações do professor são bastante pertinentes e essa criança apresenta sinais marcantes de problemas de interação social e comunicação.

**Figura 10.** Crianças indicadas pelo professor P10, na idade de 4 anos.

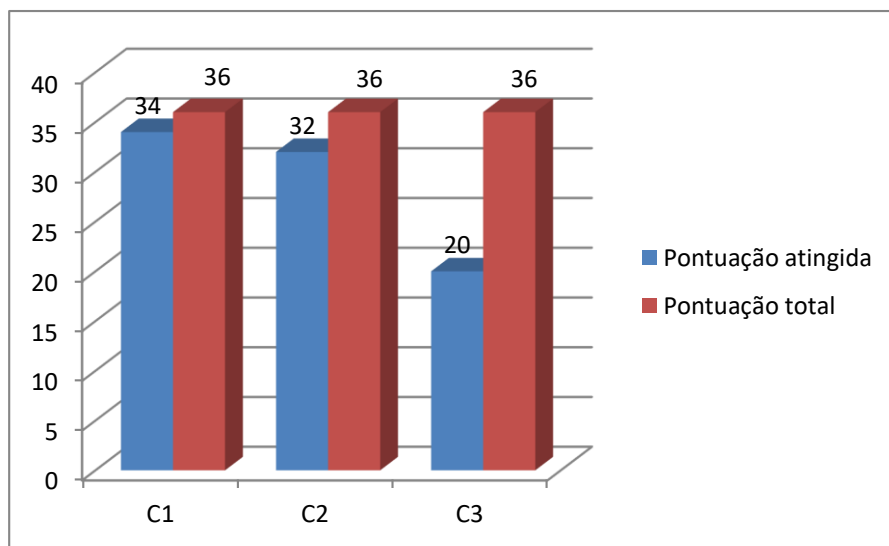


Fonte: elaborado pela pesquisadora.

As crianças indicadas pelo professor P11 estão apresentadas na figura 11. Das três crianças indicadas pelo professor, as crianças C1 e C2 não apresentam prejuízos nas avaliações realizadas por suas professoras. A C1 perdeu pontos nas habilidades sociais sem pontuação no item F, e a C2 apresentou diminuição de seus escores com pontuação negativa nos itens P e F das habilidades motoras e sociais.

Já os escores apresentados pela criança C3 indicam prejuízos no seu desenvolvimento. Esta criança tinha, na época da pesquisa, três anos e as perdas nas habilidades sociais nos itens B, C e R, nas habilidades motoras item k; e nas habilidades de linguagem nos itens E e G, mostram atraso na aquisição de habilidades que já deveriam estar presentes em seu repertório. E, sempre que há prejuízo marcante na linguagem podemos inferir prejuízos nas habilidades de socialização e de aquisição de ferramentas para resolução de problemas e de pensamento abstrato no desenvolvimento futuro da criança. A avaliação do professor é pertinente e sinaliza necessidade de atenção maior com essa criança.

**Figura 11.** Crianças indicadas pelo professor P11 com idade de 02 e 03 anos.

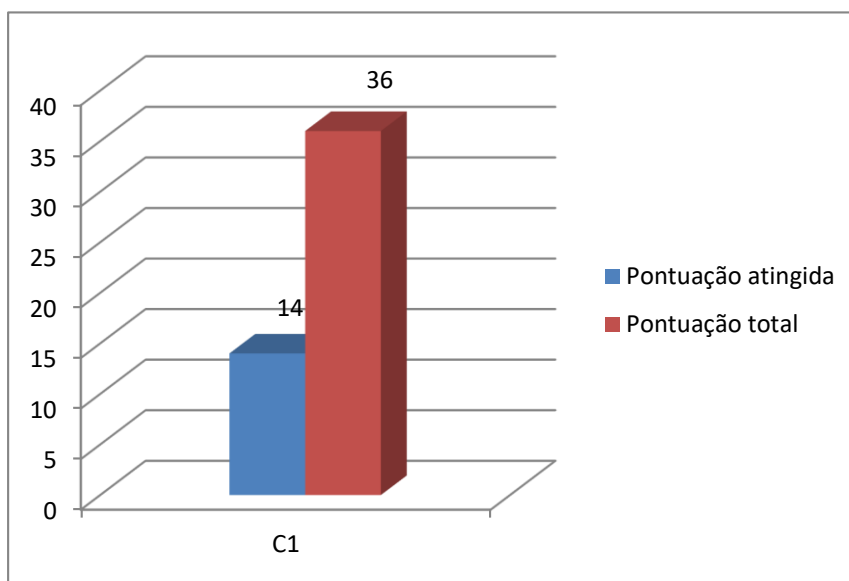


Fonte: elaborado pela pesquisadora.

O professor P15 apresentou uma criança C1. A criança apresentou baixa pontuação com escores de menos de 50% das habilidades esperadas. Os baixos escores correspondem a perdas na pontuação das habilidades, os quais sinalizam prejuízos no desenvolvimento dessa criança.

A perda de pontos nas habilidades de linguagens itens G, I, N e Q e nas habilidades sociais itens A, B, C, R e O. Esses índices sugerem que a C1 apresente um atraso significativo nas áreas de habilidades sociais e de linguagem considerando sua idade. As habilidades avaliadas pelo questionário abordaram tarefas simples e poucos comportamentos complexos, por isso um índice menor que 50% é muito importante e deve ser considerado como um atraso que traz riscos de prejuízos futuros para a aquisição de novas habilidades e para funções cognitivas mais complexas como a leitura e a escrita. A avaliação realizada pela professora foi pertinente e implica em ações dirigidas de atividades de estimulações que atendam às áreas deficitárias e, ainda, que essa professora possa contar com redes e apoios para o encaminhamento dessa criança para outros serviços de educação e saúde, com fluxos oferecidos na REME.

**Figura 12:** Crianças indicadas pelo professor P15 com idade de 02 anos.



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo conhecer as estratégias utilizadas pelos professores, para identificação de crianças consideradas com deficiência e/ou atraso no desenvolvimento na Educação Infantil; elaborar um protocolo semiestruturado de desenvolvimento infantil como instrumento de avaliação e acompanhamento de crianças consideradas com deficiência e/ou atraso no desenvolvimento; caracterizar as crianças consideradas com deficiência e/ou atraso no desenvolvimento, identificadas por seus professores no CEI-UFGD do Município de Dourados/MS.

Apresentou perspectivas para o fortalecimento da pesquisa em rede, buscando assim contribuir e reencaminhar ações abrangentes, tanto no campo das universidades parceiras, quanto da Secretaria de Educação dos Municípios envolvidos e das escolas participantes do projeto, favorecendo assim condições de discutir sobre abordagens interdisciplinares vinculadas ao desenvolvimento infantil e à formação de professores.

Vale salientar que este estudo foi desenvolvido no Centro de Educação Infantil CEI-UFGD, com a participação de 15 professores que atuam no local. Com isso, foram preenchidos pelos professores um questionário de desenvolvimento infantil como instrumento de avaliação e acompanhamento de crianças que poderiam ser consideradas como crianças deficiente e/ou com atraso no desenvolvimento, segundo a percepção dos mesmos.

O questionário preenchido pelos professores foi dividido em três partes. A parte um traz caracterização dos professores seguida por oito questões fechadas e cinco abertas. A parte dois traz questões que abordam as percepções dos professores no processo de desenvolvimento da criança e a parte três é composta por 18 itens em forma de afirmativas que abordam habilidades das áreas de linguagem, habilidades motoras e habilidades sociais.

A aplicação do questionário buscou identificar crianças em situação de atraso no desenvolvimento das habilidades motoras, habilidades de linguagem e habilidades sociais, a partir da percepção dos professores (a).

Podemos observar que em relação ao número de professores e estagiários que atenderam as crianças no CEI-UFGD em 2017, houve uma diferença significativa, sendo o

número de estagiários maior que o número de professores formados, o que nos leva a pensar na importância e a necessidade de termos mais profissionais formados atuando com nossas crianças que estão matriculadas nos Centros de Educação Infantil, pensando serem estes a porta de entrada para vida acadêmica e que nesse espaço deva ser proporcionado a nossas crianças desenvolvimento integral em seus aspectos cognitivos, físicos, afetivos e sociais.

Bronfenbrenner (1996) argumenta que, para podermos compreender o desenvolvimento humano, precisamos, além de considerar os aspectos e as dimensões individuais das pessoas, considerar os ambientes nos quais estão inseridos – tanto os imediatos, tais como lar, escola, igreja e outros, como aqueles que não necessariamente frequentamos, mas com os quais mantemos estreita ligação por intermédio de pessoas com quem temos contatos frequentes e que influenciam nosso desenvolvimento e atuação na sociedade.

Durante a aplicação do questionário foi possível observar a frequência do tempo de atuação dos professores e segundo os dados coletados em 2017, 53% dos professores estariam atuando em seu primeiro ano na Educação Infantil, sendo 73,13% contratados, ou seja, apenas 26,17% concursados, esta realidade nos faz refletir a continuidade do trabalho no decorrer do ano letivo, qual seria a rotatividade de um professor de Educação Infantil nos CEIMs de Dourados/MS e o quanto isso poderia ser prejudicial aos nossos alunos que estão em fase de desenvolvimento.

De acordo com o que foi observado durante a coleta de dados, os professores demonstraram apresentar visíveis dificuldades para identificar quais as competências necessárias para o desenvolvimento das crianças, para que se possam identificar possíveis atrasos no desenvolvimento. Para ilustrar cito como exemplo a questão número oito que aborda sobre como o professor faz sua identificação do desenvolvimento da criança disposta no quadro 7. Discorre que a maioria dos professores identificam às crianças com dificuldade e/ou atraso por meio da observação de seu desenvolvimento em atividades propostas em seu cotidiano, não relatando nenhum pré-requisito ou tabela de desenvolvimento de habilidades conforme a idade como seria o esperado. Isso nos faz refletir se os nossos professores estão preparados ou não, para definir quais são os suportes disponíveis para auxiliar os trabalhos pedagógicos e para identificar as reais dificuldades de seus alunos.

É importante ressaltar que segundo os dados coletados na questão de número nove a quantidade de alunos que estão em atraso de desenvolvimento, através da percepção dos professores totalizam 13 crianças identificadas. Observamos uma mudança de dados quando

estas habilidades são específicas, é o que nos revelam os dados na questão de número 10, quando pontuamos o número de crianças identificadas com atraso no desenvolvimento, neste caso nosso score foi de 16 crianças identificadas. Este fato nos mostra uma dificuldade por parte dos professores em nos relatar os atrasos identificados e nos leva a questionar se a formação continuada ofertada pela REME atendem as especificidades que os professores necessitam em sua sala de aula para identificação de crianças com deficiência e/ou atraso no desenvolvimento.

Considerando essencial a questão da identificação e do diagnóstico precoce, pois este permite que a criança possa receber atendimento especializado o quanto antes, o qual poderá beneficiá-la em seu desenvolvimento e em suas habilidades.

A pesquisa nos mostra que grande parte dos professores enfatizam que os prejuízos aparecem em áreas de desenvolvimento das habilidades de linguagem e das habilidades sociais que dependendo da faixa etária pode significar prejuízo marcante, podendo inferir na aquisição de ferramentas para resolução de problemas e de pensamento abstrato no desenvolvimento futuro da criança. Considerando assim os dados da avaliação realizada pelos professores pertinente o que implica em ações dirigidas de atividades de estimulações que atendam às áreas deficitárias e, ainda, que esses professores possam contar com redes e apoios para o encaminhamento dessas crianças para outros serviços de educação e saúde, com fluxos oferecidos na REME.

Portanto o estudo alcançou o objetivo proposto uma vez que conseguimos identificar junto aos professores crianças com deficiência e/ou atraso no desenvolvimento a partir do protocolo semiestruturado de desenvolvimento infantil como instrumento de avaliação e acompanhamento de crianças, bem como a caracterização das crianças consideradas com deficiência e/ou atraso no desenvolvimento. Assim espera-se que este protocolo sirva de ferramenta para identificação de crianças com atraso no desenvolvimento nos Centro de Educação Infantil e que o estudo sensibilize outros professores a buscarem formações mais específicas. E como proposta futura o desenvolvimento de formação para professores com base nos aportes utilizados neste trabalho, pensando ser a formação de professores uma atividade constante e voltada para realidade vivenciada no cotidiano escolar.

## REFERÊNCIAS

- ARANDA, M. A. de M. A política educacional com enfoque na alfabetização da criança. In: SCAFF, E. A. da S.; LIMA, P. G.; ARANDA, M. A. de M. (Orgs.). **Política e Gestão da Educação Básica: desafios à alfabetização**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2013. p.157 - 167.
- ARPINI, D. M.; ZANATTA, E.; MARCHESAN, R. Q.; SABRINA, D. O. S.; BERNARDI, P. H. Intervenciones precoces en la infancia: observando la relación madre-bebé en un servicio de salud. **Revista de Psicologia**, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 37 – 50, 2015.
- BENEVIDES, M. V. Cidadania e direitos humanos. **IEA**, 2009. Disponível em: <[www.iea.usp.br/artigos](http://www.iea.usp.br/artigos)> . Acesso em: 20 de junho de 2017.
- BORGES, M. F. S. T; LARA, M. L. M. P. Descobrimos bebês: implicações pedagógicas do trabalho com crianças de 0 a 1 ano. In: SOUZA, R. C. de. **A práxis na formação de educadores infantis**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 6 - 128.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as **diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: DF. 1961.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Estabelece as **diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: DF. 1961.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília/DF: Senado, 1988.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 05 maio 2017.
- BRASIL. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.
- BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. **Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Guatemala: 2001. <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm)>. Acesso em: 05 maio 2017.
- BRASIL. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para prática pedagógica** /Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2002.
- BRASIL. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. Resolução nº 5, de 17 dezembro de 2009. Fixa as **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da criança e do adolescente**. 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 4/2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. **Lei nº 12.976, de 4 de abril de 2013. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências**. Brasília: DF. 2013. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm)>. Acesso em: 05 maio 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial/MEC. Inclusão – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Revista da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva CEFAL**, São Paulo, 2015, v. 01, n. 01, 2015.

BRASIL. **lei nº 13.146, de 6 de julho de 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: 05 maio 2017.

BRONFENBRENNER, U. **The ecology of human development: Experiments by nature and design**. Cambridge, MA: Harvard University Press.1979.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CARVALHO, L.; ALMEIDA, I.; FELGUEIRAS, I.; FRANCO, V. **Práticas recomendadas em Intervenção Precoce na infância: Um guia para profissionais**. Coimbra: ANIP, 2016.

CNIS. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade. **Estatuto das Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS)**. 2017. Disponível em: <<http://cnis.pt/servicos-juridicos/legislacao/estatuto-das-ipss/>>. European Agency for Development in Special Needs Education (ed). 2007. Lisbon Declaration, Available online: <http://www.Europeanagency.org/publications/flyers/Lisbon-declaration-young-people2019s-views-on-inclusive-education>>. Acesso em: 05 maio 2017.

DOURADOS. Lei nº 3.904 de 23 de junho de 2015, Aprova o **Plano Municipal de Educação do Município de Dourados** do Estado do Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Disponível em: < <http://www.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/11/PME-Dourados-2015-Vers%C3%A3o-Final-1.pdf>>. Acesso em: 07 ago. 2017.

DUNST, C. J. Revisiting “Rethinking Early Intervention”. **Topics in Early Childhood Special Education**, Cambridge, v. 20, n. 2, p. 95-104, abril 2000.

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



- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Ed. 6. São Paulo: Atlas S.A., 2008. 200p.
- GODOY, A. S. A pesquisa qualitativa e sua utilização em administração de empresas. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 4, p. 65-71, 1995.
- GURALNICK, M. J. Why early intervention works: A systems perspective. **Infants and Young Children**, Baltimore, v. 24, p. 6–28, 2011.
- LURIA, A.R. **O desenvolvimento da escrita na criança**: linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1988.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.
- MATO GROSSO DO SUL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, aprova o **Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul** de 2014-2024. Secretaria do Estado do MS, 2014.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- OLIVEIRA, A. A. S. **Representações sociais sobre Educação Especial e deficiência**: o ponto de vista de alunos deficientes e professores especializados. Marília-SP, UNESP, 2002, 348 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.
- OMS. Organização Mundial da Saúde. **World Health Organization (WHO). Estatísticas**. 2010. Disponível em: < [http://www.unicef.org/infobycountry/br/azil\\_statistics.html](http://www.unicef.org/infobycountry/br/azil_statistics.html)>. Acesso em: 23 ago. 2017.
- OPS/OMS. **Declaração de Montreal sobre a deficiência intelectual**. Montreal, 06 de outubro de 2004. Disponível em <[http://www.mpdft.gov.br/sicorde/legislacao\\_01\\_A1\\_16.htm](http://www.mpdft.gov.br/sicorde/legislacao_01_A1_16.htm)>. Acesso em: 3 nov.2009.
- PINTO, A. I. et al. Intervenção e investigação em idades precoces: o legado de Joaquim Bairrão. **Revista Psicologia**, Lisboa, v. 23, n.2, p. 21-42, 2009.
- SILVA, A. M. **Psicologia e Inclusão Escolar**: novas possibilidades de intervir preventivamente sobre problemas comportamentais. São Carlos-SP, UFSCAR, 2010, 159 f. Dissertação (Mestrado em educação especial) – programa de pós-graduação em educação especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.
- SILVA, M. J. VALIENGO, A. O desenvolvimento da oralidade na educação infantil. **Revista Interfaces**, Suzano, v. 2, n.2, p. 21-24, Out. 2010.
- SIMEONSSON, R. et al. Services for young children and families: Evaluating intervention cycles. **Infants & young children**, Aspen, v. 9, n. 2, p. 31-42, October 1996.

VALIENGO, A. **Educação Infantil e Ensino Fundamental:** bases orientadoras à aquisição da leitura e da escrita e o problema da antecipação da escolaridade. Marília-SP, UNESP, 2008, 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (QUESTIONÁRIO PILOTO)



**Ministério da Educação**  
**Universidade Federal da Grande Dourados**  
**Faculdade de Educação**



### Entrevista semiestruturada (Questionário piloto)

Este questionário foi elaborado como parte de uma investigação referente ao projeto de pesquisa: “Identificação de crianças com deficiência e/ou atraso no desenvolvimento: Avaliação de professor na Educação Infantil CEI-UFGD Dourados/MS”. Tem como objetivo: conhecer as estratégias utilizadas pelos professores para identificação de crianças consideradas com deficiência e/ou atraso no desenvolvimento na Educação Infantil do Município, com vistas a instrumentá-los (as) na prevenção e atendimento nas atividades escolares da Educação Infantil do município de Dourados/MS.

Os dados relativos da pesquisa advindas dos depoimentos descritos serão analisados conforme a metodologia definida no projeto de pesquisa, sem identificação dos sujeitos participantes.

Você está convidado a responder algumas perguntas sobre a “Avaliação e estratégias realizada com Crianças com Deficiência e/ou Atraso no Desenvolvimento” na Educação Infantil: Estudos nos CEIMs de Dourados /MS, na qual você atua como professor(a). Sua contribuição será de grande valia para o aprimoramento destas ferramentas no âmbito educacional.

Escolha uma das alternativas que julgar mais próxima da sua realidade profissional.

#### CARACTERIZAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A)

|   |            |                                |                            |
|---|------------|--------------------------------|----------------------------|
| Sexo: Feminino( ) Masculino( )                        |            |                                |                            |
| Idade: _____  |            | Data de nascimento: __/__/____ |                            |
| Efetivo na Rede Municipal de Dourados: Sim ( ) Não( ) |            |                                |                            |
| Função que exerce na Educação Infantil _____          |            |                                |                            |
| Tempo   | de         | Serviço                        | na Educação Infantil _____ |
| Formação Acadêmica: _____                             |            |                                |                            |
| Formação  | Continuada | Especialização                 | (citar) _____              |
| _____   |            |                                |                            |

## CARACTERIZAÇÃO DA CRIANÇA

1. Em que sala da Educação Infantil você atua.

( ) Berçário 1 ( ) Berçário 2 ( ) Maternal 1 ( ) Maternal 2 ( ) Pré- escola

2. Quantos alunos possui em sala? \_\_\_\_\_

3. Qual o período que você leciona? ( ) matutino ( ) vespertino ( ) integral

4. Em sua sala de aula tem alguma criança com deficiência/Atraso no Desenvolvimento?

( ) Sim ( ) Não

5. Se sua resposta for positiva responda qual é a deficiência e/ ou Atraso no Desenvolvimento.

\_\_\_\_\_

6. Você tem algum apoio para trabalhar com esta criança? Qual?

( ) AEE

( ) material pedagógico

( ) Sala de Recurso Multifuncional

( ) Professor apoio

( ) outros \_\_\_\_\_

7. Esta criança possui um laudo Médico? ( ) Sim ( ) Não

8. Quando você percebe algo diferente, como faz para identificar os aluno com deficiência e/ou Atraso no desenvolvimento?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9. Dentre as crianças com as quais você trabalha de acordo com sua percepção, quantos alunos na sala que você leciona estão em atraso do desenvolvimento?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

10. Quantas crianças sem laudo você caracterizaria com ATRASO?

( ) Atraso na linguagem

( ) Atraso motor ( movimentos/andar)

( ) Atraso Social ( relacionamento)

( ) outros( citar) \_\_\_\_\_

( ) Nenhuma

11. Em suas observações como educador (a), o que o (a) levou a achar que esta criança apresenta um atraso relacionado a Linguagem, desenvolvimento motor ou social levando em conta sua idade. (Se houver relato de mais de uma criança com estas características, favor apontar separadamente os relatos, não sendo necessário nome).

Criança 1/ Data de Nascimento \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Criança 2/ Data de Nascimento \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Criança 3/ Data de Nascimento \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

12. Em relação a criança que você identificou na questão acima quantas são:

(    )Menino            (    )Menina

13. A partir das crianças identificadas nas questões 9 e 10, por favor preencha “a tabela de habilidades da criança”. Preencha uma tabela para cada uma das crianças identificadas. As letras A, B, C, D, F, L, O e R, referem-se às crianças que apresentam prejuízo nas habilidades sociais, os números E, G, H, I, N e Q, referem-se as crianças que apreseem prejuízo nas habilidades de linguagem e os números J, K, M e P, referem-se as crianças que apresentam prejuízo nas habilidades motoras.

TABELA DE HABILIDADES DA CRIANÇAS.

| <b>Em relação ao desenvolvimento esta criança apresenta:</b> | <b>Criança 1</b> | <b>Criança 2</b> | <b>Criança 3</b> | <b>Criança 4</b> | <b>Criança 5</b> |
|--|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| A) Interação com os colegas:                                 |                  |                  |                  |                  |                  |
| B) Atende aos comandos do professor (a)                      |                  |                  |                  |                  |                  |
| C) Participa ativamente das atividades que necessita de      |                  |                  |                  |                  |                  |

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
| diálogo.   |  |  |  |  |  |
| D) Precipita-se na hora de falar, interrompe o professor.                                |  |  |  |  |  |
| E) Em relação aos brinquedos, solicita o objeto desejado?                                |  |  |  |  |  |
| F) Interrompe a Professora com falas ou ações indesejadas:                               |  |  |  |  |  |
| G) Pergunta se pode pegar algo? Ou onde esta algo? “Pode pegar? Cadê meu brinquedo?”     |  |  |  |  |  |
| H) Interage com os colegas e/ou professores?   |  |  |  |  |  |
| I) Identifica as cores?  |  |  |  |  |  |
| J) Considerando a idade sua coordenação motora é igual ou parecida com os demais alunos? |  |  |  |  |  |
| K) Possui concentração quando esta desenvolvendo alguma atividade?                       |  |  |  |  |  |
| L) Apresenta comportamentos estranhos quando comparado aos colegas?                      |  |  |  |  |  |
| M) Associa adequadamente figuras aos objetos   |  |  |  |  |  |
| N) Reconhece o nome dos objetos (quando apontados/ falado pelo professor):               |  |  |  |  |  |
| O) Apresenta interação com os colegas em brincadeiras ou atividades orientadas?          |  |  |  |  |  |
| P) Consegue segurar objetos e sustentar o tronco com facilidade?                         |  |  |  |  |  |
| Q) Inicia um diálogo?<br>(Com esse professor/colegas)?                                   |  |  |  |  |  |
| R) Atende quando é chamado (a) pelo nome?  |  |  |  |  |  |

**APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO E CARTA DE APRESENTAÇÃO**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE  
DOURADOS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO



Rod. Dourados-Itahum, km 12 - CEP: 79.804-970 -  
Dourados – MS

(67) 3410-2120 [spgfaed@ufgd.edu.br](mailto:spgfaed@ufgd.edu.br)

---

**AUTORIZAÇÃO**

Venho por meio desta, autorizar a realização da pesquisa “Identificação de crianças com deficiência e/ou atraso no desenvolvimento: avaliação de professor na educação infantil CEI-UFGD Dourados/MS.”, sob responsabilidade da Profa. Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins (Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados – FAED/UFGD) no município de Dourados/MS.

---

Denize Portolann

Secretária Municipal de Educação

---

Claudemir Dantes

Coordenador do Núcleo de Educação Especial



## APÊNDICE C – CARTA DE APRESENTAÇÃO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE  
DOURADOS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO



Rod. Dourados-Itahum, km 12 - CEP: 79.804-970 -  
Dourados – MS

(67) 3410-2120 [spgfaed@ufgd.edu.br](mailto:spgfaed@ufgd.edu.br)

---

### CARTA DE APRESENTAÇÃO

Inicialmente agradecemos a disponibilidade e a abertura dessa secretaria para a realização de trabalhos e pesquisas que tem, nos últimos anos, buscado contribuir com a Educação oferecida na Rede Municipal de Educação de Dourados/MS, principalmente com os trabalhos na área de Educação Especial e Educação Infantil. E como de costume, estamos à disposição para contribuir com a formação dos profissionais da Educação.

A pesquisa “Identificação de crianças com deficiência e/ou atraso no desenvolvimento: Avaliação de professor na Educação Infantil CEI-UFGD Dourados/MS.”, será realizada com entrevista e observação nas Salas de aula dos Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação.

Tem como objetivo geral: conhecer as estratégias utilizadas pelos professores, para identificação de crianças consideradas com deficiências e/ou atraso no desenvolvimento na Educação Infantil do Município; e como objetivo específico: elaborar um protocolo semiestruturado de desenvolvimento infantil como instrumento de avaliação e acompanhamento de crianças consideradas com deficiência e/ou atraso no desenvolvimento, bem como caracterizar as crianças consideradas com deficiência e/ou atraso no desenvolvimento identificadas por seus professores no Centro de Educação Infantil CEI-UFGD do Município de Dourados/MS.

Os dados e análises obtidos poderão favorecer e ampliar a oferta de formações para gestores e professores sobre desenvolvimento infantil e intervenções no ambiente escolar e principalmente processos de avaliação pedagógica. Também se busca fortalecer a interlocução

entre os Programas de Pós-Graduação *scripto sensu* em Educação desenvolvidos no estado de Mato Grosso do Sul, ampliando o diálogo entre a comunidade acadêmica e os gestores das políticas de educação. Apresentar resultados e veicular os dados da pesquisa em diferentes espaços de discussão da temática, como reuniões e associações científicas, eventos locais, regionais, nacionais, internacionais e fóruns, no sentido de promover o diálogo e o debate que poderão fomentar a implantação e implementação de novas proposições e políticas nas redes públicas de Educação Infantil no Mato Grosso do Sul.

Esta pesquisa integra um projeto aprovado no edital (FUNDECT/CAPES N° 11/2015 – EDUCA-MS) que busca contribuir com a formação de professores na Educação Infantil em diferentes frentes e terá como lócus de investigação a cidade de Dourados. Pedimos vossa autorização para a realização da pesquisa no município de Dourados.

Respeitosamente,



---

Profa. Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins  
Orientadora e coordenadora da Pesquisa no Município de Dourados.

---

Mestranda Simone Denise Gonçalves Ferreira França  
Pesquisadora responsável pelo projeto  
Faculdade de Educação-FAED-UFGD  
Programa de Pós-Graduação em Educação.  
Rodovia Dourados / Itahum, Km 12 - Unidade II | Caixa Postal: 364 | Cep: 79.804-970  
Dourados- MS – Brasil  
Telefone: (67) 99664-9315  
E-mail: simone2dgf@hotmail.com

---

## APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
 Rod. Dourados-Itahum, km 12 - CEP: 79.804-970 - Dourados – MS  
 (67) 3410-2120 spgfaed@ufgd.edu.br



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**1. Título do Projeto de Pesquisa:** Identificação de Crianças com deficiência e/ou atraso no desenvolvimento: Avaliação de Professores na Educação Infantil CEI-UFGD Dourados/MS.

**2. Delineamento do Estudo e Objetivos:**

O estudo visa investigar as estratégias de avaliação e de procedimentos utilizados para a caracterização da deficiência e/ou atraso no desenvolvimento em crianças na Educação Infantil, nos CEIMs na rede Municipal da cidade de Dourados-MS. Espera-se contribuir com o campo de pesquisa em educação infantil e educação especial e na apreensão das práticas avaliativas na escolarização de crianças pequenas com deficiência e/ou com atrasos no desenvolvimento. Visando realizar um mapeamento de práticas avaliativas e de encaminhamento que possam ser disponibilizadas para a rede de ensino, além de favorecer a discussão sobre as políticas de inclusão escolar adotada pelo município até o momento. Os dados e análises obtidos poderão favorecer e ampliar a oferta de formações para gestores e professores sobre desenvolvimento infantil e intervenções no ambiente escolar e principalmente processos de avaliação pedagógica. Também se busca fortalecer a interlocução entre os Programas de Pós-Graduação *scripto sensu* em Educação desenvolvidos no estado de Mato Grosso do Sul, ampliando o diálogo entre a comunidade acadêmica e os gestores das políticas de educação. Apresentar resultados e veicular os dados da pesquisa em diferentes espaços de discussão da temática, como reuniões e associações científicas, eventos locais, regionais, nacionais, internacionais e fóruns, no sentido de promover o diálogo e o debate que poderão fomentar a implantação e implementação de novas proposições e políticas nas redes públicas de Educação Infantil no Mato Grosso do Sul.

**3. Procedimentos de Pesquisa:**

Os procedimentos de coleta instrumentos a serem utilizados na coleta de dados compreendem a análise documental, a observação e a entrevista por meio aplicação de um questionário, elaborado com questões fechadas, que abordem os principais procedimentos de avaliação já realizados com as crianças e os encaminhamentos realizados. Também serão investigadas as práticas de avaliação cotidianas realizadas por meio de observações participantes durante as atividades realizadas pelas professoras.

**4. Garantia de Acesso ao protocolo de Pesquisa:**

Em qualquer etapa de desenvolvimento do protocolo os sujeitos participantes terão acesso ao pesquisador, pelo telefone (67) 99664-315 e ao orientador do Projeto para esclarecimento de eventuais dúvidas. A orientadora da pesquisa é a Profa. Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins. E-mail para contato: morganamartins@ufgd.edu.br.

**5. Garantia de Liberdade:** É garantida aos sujeitos participantes a liberdade de retirar a qualquer momento seus consentimentos de participação na pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal.

**6. Garantia de Confidencialidade:** Os dados relativos da pesquisa advindas dos depoimentos descritos serão analisados conforme a metodologia definida no projeto de pesquisa, sem identificação dos sujeitos participantes.

**7. Garantia do acompanhamento do desenvolvimento da pesquisa:** É direito dos sujeitos participantes, e dever da equipe de pesquisadores, mantê-los (a) informados (a) sobre o andamento da pesquisa, mesmo que de caráter parcial ou temporário.

**8. Garantia de Isenção de Despesas e/ou Compensações:** Não há despesas pessoais para os sujeitos participantes em nenhuma etapa da pesquisa, como também não há compensações financeiras ou de qualquer outra espécie relacionadas à sua participação.

**9. Garantia Científica Relativa ao Trabalho dos Dados Obtidos:** Há garantia incondicional quanto a preservação exclusiva da finalidade científica do manuseio dos dados obtidos.

**CONSENTIMENTO**

Eu, \_\_\_\_\_, declaro para os devidos fins que fui suficientemente informado (a) a respeito do protocolo de pesquisa em estudo e que li, ou que foram lidas para mim, as premissas e condições deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Concordo em participar da pesquisa proposta por intermédio das condições aqui expostas e a mim apresentadas pela pesquisadora Simone Denise Gonçalves Ferreira França. Declaro ainda que ficaram suficientemente claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizadas, a ausência de desconfortos ou de riscos físicos e/ou psíquicos e morais, as garantias de privacidade, de confidencialidade científica e de liberdade quanto a minha participação, de isenção de despesas e/ou compensações, bem como a garantia de esclarecimentos permanentes.

Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa.

\_\_\_\_\_

Assinatura do Sujeito Participante

Dourados, MS / /

**DECLARAÇÃO**

Declaro que obtive livremente, de forma apropriada e voluntariamente, o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TECLE) do sujeito em questão, para efetiva participação na pesquisa.

\_\_\_\_\_

Assinatura Legível da Pesquisadora

Dourados, MS / /