

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE GRADUAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA PARFOR**

SUANE SIQUEIRA LUCAS

**COMO A AVALIAÇÃO CONTRIBUI PARA AS APRENDIZAGENS DE CRIANÇAS
NARRADAS COM DESENVOLVIMENTO ATÍPICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL?**

São Leopoldo

2019

SUANE SIQUEIRA LUCAS

COMO A AVALIAÇÃO CONTRIBUI PARA AS APRENDIZAGENS DE CRIANÇAS
NARRADAS COM DESENVOLVIMENTO ATÍPICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial para
obtenção do título de Graduação, pelo
Curso de Pedagogia Parfor da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos -
UNISINOS

Orientadora: Prof.^a Mestre Priscila Provin

São Leopoldo

2019

Dedico este trabalho à Sarah, ao Nicolas e à Giulia,
meus filhos, que me incentivam, todos os dias, a ser uma
pessoa melhor.

AGRADECIMENTOS

A gratidão é um dos sentimentos mais nobres do ser humano. Ela é essencial para a felicidade, pois faz com que reconheçamos o grande valor das pequenas coisas. Agradeço todos os dias pela minha vida, mas, nesta etapa que se encerra, é necessário reconhecer e agradecer àquelas pessoas que contribuíram para que o sonho da graduação se realizasse.

Primeiramente, agradeço à minha mãe, Sandra, que sempre me apoiou e ajudou nos momentos difíceis. Igualmente, à minha irmã, Suelen, que está sempre ao meu lado quando necessário.

Agradeço à tia Siza, melhor madrinha, que juntamente com minha mãe fez de mim a pessoa que sou hoje.

Agradeço à minha família, pai, tios e tias que me incentivam e que se orgulham da profissão que escolhi, principalmente às minhas avós, Sueli e Nair (*in memoriam*), que infelizmente não estão aqui, de corpo presente, para comemorar essa vitória, mas que me ajudaram e incentivaram muito no início dessa trajetória. Sei que, de onde estiverem, estão orgulhosas de mim.

Agradeço ao meu amor, amigo, companheiro Fagner, que me apoia e dá força em todos os momentos.

Meu agradecimento também se estende à Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS e ao seu corpo docente, que contribuíram muito para o meu crescimento profissional nesses quase 15 anos de trajetória acadêmica, principalmente à coordenação do Curso de Pedagogia, na pessoa da professora Janira Silva, que se dedicou e lutou muito para que o PARFOR se mantivesse na instituição.

Obrigada também aos meus colegas, que batalharam comigo nesses últimos 4 anos para dar conta de toda a demanda de ser profissional, acadêmico e mãe ou pai de família, como a maioria é.

Agradeço a CAPES pela bolsa de graduação. Sem ela, eu não teria tido essa oportunidade única.

Agradeço, em especial, à professora orientadora Priscila Provin, pelo empenho dedicado a este trabalho de conclusão.

Muito obrigado a todos.

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso investiga como a avaliação das escolas de educação infantil do município de Esteio contribui para as aprendizagens das crianças narradas com desenvolvimento atípico. Na fundamentação teórica, apresenta-se vários autores que discorrem sobre crianças, infâncias, escolas de educação infantil, avaliação, documentação pedagógica e inclusão. Alguns dos teóricos utilizados são Redin, Gomes e Fochi (2013), Edwards, Gandini e Forman (2016), Lopes (2008), Lepre (2008), Hoffmann (2012), Oliveira-Formosinho (2019) e Stainback e Stainback (1999). O material que compõe o *corpus* de análise desta pesquisa são os portfólios de crianças narradas com desenvolvimento atípico na faixa etária entre 0 e 3 anos de idade. Para análise dos dados, foram construídas três categorias que levam em conta o formato da avaliação, o que as avaliações falam sobre a criança e o que é dito sobre as dificuldades dessas crianças. Os achados desta pesquisa constata que os registros das avaliações das crianças narradas com desenvolvimento atípico, quando feitos de forma adequada, contribuem significativamente para as aprendizagens dessas crianças. Para realizar registro adequado, é necessário que o professor observe e documente os momentos vivenciados na escola por meio de fotos, vídeos, anotações e/ou outros. Observa-se, também, que em muitas avaliações registradas nos portfólios pelos professores questões sobre comportamento considerado inadequado das crianças acabam se sobrepondo às questões pedagógicas.

Palavras-chave: Educação infantil. Avaliação. Desenvolvimento atípico. Inclusão.

LISTA DE SIGLAS

BMCC	Base Municipal Comum Curricular
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 CRIANÇAS, INFÂNCIAS E OS ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	11
3 INCLUSÃO E DESENVOLVIMENTO INFANTIL: COMO TAIS CONCEITOS SE CONECTAM?	15
4 AVALIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPECIFICIDADES E NECESSIDADES DA AVALIAÇÃO NESSA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA	21
5 METODOLOGIA	27
6 AS NARRATIVAS PRESENTES NOS PORTFÓLIOS DAS CRIANÇAS NARRADAS COM DESENVOLVIMENTO ATÍPICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL ...	30
6.1 FERRAMENTA DE AVALIAÇÃO: PORTFÓLIO COMO INSTRUMENTO QUE REÚNE REGISTROS SIGNIFICATIVOS DAS APRENDIZAGENS DE CRIANÇAS NARRADAS COM DESENVOLVIMENTO ATÍPICO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL	31
6.2 O QUE DIZEM SOBRE AS CRIANÇAS: COMO OS GOSTOS E PREFERÊNCIAS DAS CRIANÇAS SÃO NARRADOS NOS PORTFÓLIOS	34
6.2.1 Interações: a importância do interagir na educação infantil e como essas interações são narradas pelos professores	38
6.3 O QUE É DITO E COMO É DITO SOBRE AS DIFICULDADES: OS DESAFIOS DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	41
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS	52

1 INTRODUÇÃO

Trabalho com Educação Infantil há 15 anos, 10 anos pela rede municipal de Esteio. Dentre tantos temas pertinentes com os quais lidei durante essa trajetória, o que diz respeito à avaliação na Educação Infantil é o que me deixa mais inquieta.

Durante esses anos em que atuo no município, pude observar que nem todas as escolas da rede registram a avaliação da mesma forma. Em uma mesma instituição, inclusive, há diferentes modos de fazê-lo. Algumas famílias, em semestres passados, recebiam um álbum feito em folhas grandes (A3), com fotos e “trabalhinhos” das crianças; outras famílias recebiam os trabalhinhos encadernados; já outras, recebiam um relatório descritivo de um determinado período em que a criança frequentou a escola. Na escola em que atuo, por exemplo, cada professora organiza a avaliação da forma que considera mais adequada. Porém, penso que nenhuma dessas formas de avaliar seja suficiente para registrar, de modo eficaz, o desenvolvimento das crianças de maneira a contribuir para a sua evolução.

Ao iniciar o trabalho de conclusão, retomei os estudos na UNISINOS já decidida a pesquisar mais sobre avaliação. Tudo o que diz respeito a esse assunto chamou minha atenção ao longo da graduação. Durante os últimos 4 anos especificamente, quando fui contemplada pelo PARFOR, tive a oportunidade de vivenciar significativas experiências que contribuíram muito para a minha formação. Ter colegas que, assim como eu, são profissionais da área da educação, enriqueceu muito meus estudos e reflexões. Uma das experiências mais significativas que tive foi a participação na elaboração do livro “Desafios na prática pedagógica do PARFOR e os impactos na escola de Educação Básica”, organizado pelas professoras Janira Silva, Lui Nörnberg e Sabrina Vier.

Ao longo dessa trajetória, porém, outro tema perpassou a minha vida: a inclusão. Isso aconteceu quando meu filho foi diagnosticado com Autismo. Desde que comecei a observar e desconfiar de que algo pudesse existir até o diagnóstico, trilhei um longo caminho, voltando os olhos a esse assunto. Fiz cursos, participei de palestras, pesquisei na internet e fiquei bastante inclinada a escrever sobre inclusão.

Refletindo sobre os temas “avaliação” e “inclusão”, percebi que a avaliação ainda segue me trazendo inquietações. Já a inclusão, é um tema sobre o qual tenho interesse e com o qual me identifico. Posso dizer que a avaliação se vincula à minha vida profissional e a inclusão à minha vida pessoal. No entanto, considerando que

somos sujeitos integrados e que não há como fazer uma divisão, sigo firme no propósito de pesquisar sobre a avaliação, aliando, a isso, o interesse pela inclusão. Além disso, apesar de ter chegado à temática da inclusão por meio de um fato pessoal, não há como negar que esse assunto também me mobiliza como professora.

Nessa perspectiva, ao relatar um pouco da minha trajetória acadêmica, profissional e pessoal, passo a fazer o exercício de tomar distância tanto da prática profissional quanto dos aspectos da vida pessoal que me movimentam para, assim, tomar o lugar de pesquisadora. Sendo assim, este trabalho de conclusão aborda a Avaliação na Educação Infantil, com foco em bebês e crianças bem pequenas (0 a 3 anos) narrados com desenvolvimento atípico. Parto da seguinte questão: como os registros das avaliações contribuem para as aprendizagens de crianças narradas com desenvolvimento atípico na educação infantil?

A avaliação, neste trabalho, é entendida como um processo que permite compreender o desenvolvimento da criança e contribuir para que ele se efetive. Como a avaliação envolve registros em documentos, deve-se pensar: qual é a finalidade desses registros, quem vai acessá-los, que informações devem ser registradas e qual é a contribuição deles para o desenvolvimento da criança? Como professora, sei o quanto é difícil avaliar e registrar a evolução de crianças narradas com desenvolvimento atípico. Muitas vezes, necessitei de ajuda para elaborar os pareceres descritivos, pois não sabia que termos usar e nem o que é pertinente ser registrado.

A avaliação na Educação Infantil, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96), não tem caráter classificatório. Trata-se de uma ferramenta para auxiliar no desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, é necessário dar valor ao processo de desenvolvimento de cada criança, pois elas se desenvolvem de diferentes formas e constroem conhecimentos de diferentes maneiras. Segundo o documento *Práticas Cotidianas na Educação Infantil*, organizado por Maria Carmem Barbosa e publicado pelo MEC (BRASIL, 2009, p. 106),

A avaliação, além de não estar centrada no aspecto individual das crianças, não pode enfatizar apenas aspectos cognitivos em situações de testagem. Ela precisa deter-se nos processos e não apenas nos resultados. A avaliação na escola de educação infantil precisa dar atenção às relações das crianças no grupo e suas aprendizagens [...].

Muitos professores, no entanto, estão acostumados a avaliar da mesma forma com que foram avaliados quando crianças, considerando um caráter classificatório, que prioriza somente o resultado das aprendizagens.

É necessário, pois, um olhar sensível do professor, proporcionando situação em que as crianças possam explorar e construir suas próprias hipóteses. É preciso capacitar o ato de observar, para registrar de forma significativa as experiências dentro da escola. Os pareceres descritivos, relatórios ou portfólios que são entregues às famílias deveriam conter o registro desse processo que a criança passou. Essa avaliação deveria ser um espelho a refletir a criança como ela é. Se a avaliação fosse construída dessa forma, na etapa escolar seguinte os pais e educadores poderiam partir do que a criança já vivenciou para proporcionar novas experiências.

No tocante a crianças com desenvolvimento considerado típico ou “normal”, ou seja, que se desenvolvem da forma esperada em relação à etapa em que se encontram, uma avaliação bem elaborada já contribui para a sua evolução. No caso de crianças narradas com desenvolvimento atípico¹, ou seja, com atraso no desenvolvimento devido a alguma deficiência ou transtorno, com ou sem laudo, esse parecer é mais importante ainda, pois tais crianças possuem (ou deveriam possuir) uma rede de atendimento com profissionais (médicos, terapeutas, etc.) atuando de forma alinhada para um bom acompanhamento.

Porém, um encontro de todos os profissionais que atendem essas crianças, tanto da área da educação quanto da saúde, nem sempre é possível. Assim, o registro adequado da caminhada dessas crianças seria uma maneira de todos os profissionais conhecerem o percurso delas nos diferentes espaços em que se encontram, o que justifica este trabalho de conclusão de curso.

Para realização da pesquisa, a metodologia utilizada é a análise documental, sendo que são selecionadas avaliações de crianças de 0 a 3 anos narradas com desenvolvimento atípico. Para tanto, analisa-se a forma como são feitos os registros

¹ Apesar de o termo “desenvolvimento atípico” não ser muito utilizado no meio acadêmico, muitas famílias e pessoas com deficiências o utilizam no seu dia a dia, nas redes sociais e rodas de conversas. Adoto, portanto, esse termo primeiramente por acreditar que muitas pessoas passaram a utilizá-lo devido ser um termo que auxilia, principalmente, naquela fase de investigação, quando a criança ainda não possui um diagnóstico, porém, se percebe que algo no seu desenvolvimento não está dentro dos ditos padrões da normalidade. E por acreditar que se as pessoas estão utilizando esse termo, elas devem se sentir representadas com essa denominação.

e de que forma eles aconteceram. Inicialmente, são selecionadas as recorrências e eleitas categorias de análise.

Sendo assim, o objetivo desta pesquisa é refletir sobre o papel das avaliações e como elas podem contribuir para o desenvolvimento do público-alvo em escopo. Todo o trabalho de pesquisa fundamenta-se em autores especialistas nos assuntos abordados, tal como descrito a seguir.

Sobre os conceitos presentes no trabalho, inicialmente seria abordada apenas a concepção de criança, porém, ao longo dos estudos e leituras, foi possível notar que seria impossível falar de criança sem falar dos tipos de infâncias e dos espaços de educação infantil.

Embora os estudos sobre o universo infantil sejam historicamente recentes, o tema vem sendo tratado por diversos estudiosos. No que tange a este trabalho de conclusão, são abordados os autores Maria Carmem Silveira Barbosa (BRASIL, 2009) e Marita Redin, Marta Quintanilha Gomes e Paulo Sérgio Fochi (2013). Por serem autores que desenvolvem o conceito de modo contemporâneo, eles ajudam a refletir sobre as diversas formas de infâncias e sobre a educação infantil.

Também são abordadas questões sobre inclusão, na perspectiva de Maura Corcini Lopes (2008). Para discorrer sobre o desenvolvimento infantil, são utilizados os trabalhos de Melissa Hickmann Muller (2013) e Kester Carrara (2004), que sintetizam teorias de Piaget e Vygotsky. Estes últimos são tomados como referências na área da educação para o entendimento do desenvolvimento infantil.

Por fim, são contextualizadas questões relacionadas à avaliação na educação infantil. Jussara Hoffmann (2012) apresenta a avaliação como um processo que auxilia nas aprendizagens e no desenvolvimento das crianças. Julia Oliveira-Formosinho (2019) traz a documentação pedagógica como uma ferramenta importante para esse processo. Carolyn Edwards, Lella Gandini e George Forman (2016), por sua vez, trazem as experiências das escolas de Régio Emilia em relação a esses três assuntos: educação infantil, avaliação e inclusão.

As leis vigentes também são utilizadas para embasar este trabalho. Nessa perspectiva estão a LDB (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010), a Base Nacional Comum Curricular (2017) e o Referencial Curricular Gaúcho (2018), ou seja, documentos que tratam de assuntos relacionados a esta pesquisa.

2 CRIANÇAS, INFÂNCIAS E OS ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao realizar um trabalho de pesquisa que trate sobre questões relacionadas à criança e educação, é fundamental, primeiramente, trazer alguns conceitos. Inicialmente, é preciso observar que, na atualidade, não é possível falar somente sobre a criança, visto que hoje se entende que crianças são sujeitos que vivenciam diversas formas de infâncias.

Maria Carmem Barbosa, no documento *Práticas Cotidianas na Educação Infantil do MEC*, traz que

Durante muitos anos, na educação brasileira, tratamos os conceitos de infância e crianças como semelhantes. Os estudos, no campo da história da infância, foram os primeiros a apontar a diferença entre esses dois conceitos mostrando como eles foram formulados em momentos distintos. Sabemos que as crianças sempre existiram como seres humanos de pouca idade, mas que as sociedades, em momentos diferentes da história, criaram formas de pensar sobre o que é ou como deve ser a vida nesta faixa de idade. (BRASIL, 2009, p. 22).

Dessa forma, para compreender melhor esse tema, é necessário entender os conceitos de criança e de infância como distintos, porém entrelaçados. Segundo Redin, Gomes e Fochi (2013, p. 9) “ao falar de crianças, estamos igualmente falando de seres humanos, de sujeitos concretos e, desde a Constituição de 1988, de direitos que, por sua vez, caracterizam-se por comportar semelhanças entre si”. Destaco, aqui, a importância de refletir sobre crianças como sujeitos de direitos. Apesar das leis, dos decretos e das diretrizes que norteiam os direitos das crianças, na prática, na vida real, ainda se vivencia o descaso, a falta de atenção e até mesmo a violência contra esses sujeitos. De acordo com Redin, Gomes e Fochi (2013),

As crianças vivem na sociedade e dela, portanto, fazem parte. São atores sociais, embora ainda não sejam ouvidas nem respeitadas. Tiveram seus direitos anunciados na Declaração Universal dos Direitos das Crianças, em 1959, mas ainda são vítimas de descaso, anonimato, violência e exploração infantil. (REDIN; GOMES; FOCHI, 2013, p. 12).

Nessa perspectiva, incomoda-me a ideia de que, mesmo garantidos por lei, alguns dos direitos infantis não sejam respeitados, ou então, não sejam levados em consideração em todos os espaços. Edwards, Gandini e Forman (2016), sobre o respeito às crianças, referem que

Respeitar as crianças é mais do que reconhecer as suas potencialidades no abstrato, é também buscar e valorizar suas realizações – por menores que pareçam diante dos padrões normais dos adultos [...]. Devemos proporcionar às crianças aquele tipo de ambiente que potencialize seus interesses e talentos e que aprofundem seu envolvimento na prática e no pensamento. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 93).

Para pensar em direitos das crianças, é preciso entender que elas vivenciam diversas formas de infâncias. Respeitar os direitos das crianças, portanto, é entender as diferenças que elas possuem nas suas formas de viver a infância. Segundo Redin, Gomes e Fochi (2013),

[...] ao falarmos de infância estamos nos referindo a muitos, e não a um único modelo de viver a infância, pluraliza e envida a compreender os modos como tais sentimentos, os das infâncias, são construídos nas distintas sociedades, nos distintos tempos e pelos distintos sujeitos. (REDIN; GOMES; FOCHI, 2013, p. 10).

As crianças são seres que se constituem nos contextos das culturas. Ao brincar e interagir, elas constroem relações. Segundo o documento Práticas cotidianas na Educação Infantil,

A brincadeira é a cultura da infância, produzida por aqueles que dela participam e acionada pelas próprias atividades lúdicas. As crianças aprendem a constituir sua cultura lúdica brincando. Toda cultura é processo vivo de relações, interações e transformações. (BRASIL, 2009, p. 72).

As interações das crianças com outras crianças, com adultos, com espaços e com materiais proporcionam que elas estabeleçam relações. Essas relações definem traços da sua personalidade. Ainda de acordo com o mesmo documento,

As crianças, nas suas diferenças e diversidades, são completas, pois têm um corpo capaz de sentir, pensar, emocionar-se, imaginar, transformar, inventar, criar, dialogar: um corpo produtor de história e cultura. Porém, para tornarem-se sujeitos precisam se relacionar com outras crianças e adultos. Estar junto aos outros significa estabelecer relacionamentos e interações vinculados aos contextos sociais e culturais. (BRASIL, 2009, p. 22).

Mesmo crianças que passam pelas mesmas experiências, que compartilham os mesmos ambientes, que disfrutam da companhia das mesmas pessoas, vivenciam essas realidades de uma forma particular, visto que cada uma tem interesses, gostos e necessidades distintos. Na escola, pode-se observar diariamente essa situação, pois, quando um professor leva alguma novidade, as

reações são as mais distintas possíveis. Perceber essas peculiaridades entre as crianças é enxergar as suas formas de viver a infância.

A universalização do acesso à escola e, mais recentemente, a preocupação mundial com a educação infantil, que passa a ser considerada como fundamental para o desenvolvimento das potencialidades do ser humano, fazem parte dessa administração simbólica da infância. (REDIN; GOMES; FOCHI, 2013, p. 12).

Assim, dentro de uma única sala encontram-se crianças cujas vivências podem partir da mesma realidade, porém cada uma tem suas próprias experiências e especificidades. A partir desse pressuposto, parto para a próxima reflexão, que diz respeito aos espaços das infâncias, no caso desta pesquisa, tal espaço é o das escolas de educação infantil.

O atendimento às crianças com idade entre zero e seis anos nem sempre foi feito em escolas. Aliás, pensar em crianças dessa faixa etária em escolas é algo relativamente recente do ponto de vista histórico. As transformações sociais e culturais sustentadas por estudos de diferentes áreas do conhecimento, sobretudo das vinculadas às ciências humanas, indicaram a escola como um lugar para as crianças. (REDIN; GOMES; FOCHI, 2013, p. 34).

A LDB, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), define a educação infantil como a primeira etapa da educação básica. A partir da implantação dessas diretrizes, passou-se a pensar a educação infantil não mais como assistencialista, ou seja, como um espaço unicamente para atender às necessidades de cuidados das crianças pequenas. Ao contrário, a educação infantil passou a ser um espaço que atende também às necessidades de desenvolvimento integral, garantindo os direitos das crianças.

[...] não falamos mais nem de um lugar de pura assistência, nem de um lugar preparatório para os anos iniciais do ensino fundamental. Falamos de um cidadão que têm direitos aqui e agora. De um cidadão no presente, e não de um vir a ser. Falamos de uma escola que não segue os padrões das escolas de outras etapas, falamos de um novo grupo profissional e, principalmente, de outro jeito de fazer educação. Um jeito que estamos inaugurando a partir de novas compreensões sobre o que é ser criança e viver a infância. (REDIN; GOMES; FOCHI, 2013, p. 45).

Além de leis que garantem a educação infantil, culturalmente a sociedade também está aceitando melhor os espaços da educação infantil, considerando-os

como adequados e até mesmo como ideais para as crianças. O documento *Práticas Cotidianas na Educação Infantil*, publicado pelo MEC, relata essa realidade:

Nos últimos anos a demanda pelo atendimento educacional de bebês em creches e pré-escolas vem se ampliando. Grande parte do preconceito com relação a essas instituições está sendo superado, pois os estudos vêm demonstrando o quanto essa experiência educacional, quando realizada em estabelecimentos adequados, traz benefícios para as crianças e contribui com a educação realizada pelas escolas e pelas famílias. (BRASIL, 2009, p. 28).

As escolas recebem diversas crianças, cada qual com vivências diferentes, e dentro delas há uma pluralidade de infâncias que se encontram diariamente. Só isso já seria oportunidade de aprendizagens significativas, mas a escola promove experiências além da socialização, momentos intencionalmente pensados para ampliar repertórios e promover o desenvolvimento integral da criança.

A escola de educação infantil permite criar e consolidar encontros e relações com pessoas diferentes, além de vivências relativas aos diversos saberes. Ela oferece à criança o contato com o contexto cultural ao qual pertence, ampliando sua visão de mundo, em um local planejado e preparado para ser agradável e instigante à sua curiosidade, no qual aprende o valor da beleza dos detalhes e do bem viver e onde pode ser ouvida e respeitada. (BRASIL, 2009, p. 58).

No documento acima citado, Maria Carmem Barbosa defende que a escola é um local em que os direitos das crianças são respeitados. Dessa forma, essas instituições devem proporcionar situações em que a criança seja vista e ouvida, para que, assim, seja possível distinguir quais são suas reais necessidades, a fim de garantir o seu desenvolvimento.

Apresentados esses breves pressupostos sobre crianças, infâncias e escolas de educação infantil, no próximo capítulo trago alguns elementos para pensar sobre um tipo específico de público que frequenta a escola, mas que nem sempre é visto como sujeito de direitos e muito menos têm garantido o direito de vivenciar experiências significativas de desenvolvimento. Trata-se das crianças narradas com desenvolvimento atípico.

3 INCLUSÃO E DESENVOLVIMENTO INFANTIL: COMO TAIS CONCEITOS SE CONECTAM?

Na educação infantil, há uma característica própria em relação à inclusão, pois, muitas vezes, os bebês ingressam na escola com poucos meses, quando ainda não se manifestou nenhum traço que indique deficiência ou transtorno. O diagnóstico pode levar algum tempo para ser fechado pelos especialistas, pois demanda uma longa investigação.

Nesse sentido, na educação infantil, por vezes, encontram-se casos de crianças que necessitam de um auxílio a mais em relação aos colegas, que se desenvolvem de uma forma diferente dos outros, mas que nem sempre são tratadas como crianças de inclusão, com direito ao atendimento adequado de que necessitam, porque não há laudo médico dizendo que precisam de apoio.

É lógico que uma educação inclusiva, em que a criança recebe toda a atenção de que necessita, não deveria ser restrita a alunos com deficiência. Todos deveriam ter suporte adequado para aprender e se desenvolver de forma integral. Stainback e Stainback (1999) pontuam a necessidade de lutar por uma educação inclusiva para todos:

Os princípios da inclusão aplicam-se não somente aos alunos com deficiência ou sob risco, mas a todos os alunos. As questões desafiadoras enfrentadas pelos alunos e pelos educadores nas escolas de hoje não permitem que ninguém se isole e se concentre em uma única necessidade ou em um grupo-alvo de alunos [...] Todos os defensores de melhorias das escolas para melhor atender às diferentes necessidades dos alunos devem unir-se e reconhecer o princípio de que as boas escolas são boas escolas para todos os alunos e, então, agir com base nesse princípio. (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 69).

Um bom exemplo de escola inclusiva são as escolas infantis da cidade italiana de Régio Emilia. Edwards, Gandini e Forman (2016) relatam como acontece a inclusão nessas instituições:

Uma deficiência é apenas uma das diferenças possíveis que uma criança específica pode ter. Estamos interessados em ver como essa criança integrou a deficiência em sua vida e que estratégias ela usou. Queremos conhecer essa criança – compreender sua subjetividade, o mundo em que ela vive e a imagem que sua família tem dela. Estamos interessados nas mesmas coisas dessa criança como estamos pelas outras. Queremos ter um encontro com essas e todas as exceções. Toda criança tem a sua própria excepcionalidade. Ter uma criança com direitos especiais na classe torna necessário que os professores expandam as oportunidades, as

possibilidades e os códigos de comunicação para todas as crianças. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 189).

A realidade brasileira ainda é muito diferente, pois se observam situações bem complicadas em que a criança necessita de apoio e não tem seu direito respeitado por causa de alguma burocracia. Infelizmente, o diferente assusta, e nem sempre os professores estão preparados para receber uma criança que não está dentro do padrão da normalidade. Muitos professores declaram não ter formação específica para atender as crianças com deficiências, existe muita resistência de alguns profissionais quando se deparam com esses alunos. Por esse motivo, às vezes, algumas escolas não sabem ao certo como agir. Segundo Vygotsky (2011),

Quando surge diante de nós uma criança que se afasta do tipo humano normal, com o agravante de uma deficiência na organização psicofisiológica, imediatamente, mesmo aos olhos de um observador leigo, a convergência dá lugar a uma profunda divergência, uma discrepância, uma disparidade entre as linhas natural e cultural do desenvolvimento da criança. (VYGOTSKY, 2011, p. 867).

Sempre que surge uma situação como essa, procura-se entender o que está acontecendo? Qual é a melhor forma de ajudar essa criança? Que caminho se deve seguir? Sabe-se que cada um se desenvolve e aprende de formas diferentes. Para Vygotsky, o âmbito biológico não é fator determinante para que o indivíduo se desenvolva. O meio cultural e as formas alternativas utilizadas para suprir a deficiência é que vão definir esse desenvolvimento.

O olhar tradicional partia da ideia de que o defeito significa menos, falha, deficiência, limita e estreita o desenvolvimento da criança, o qual era caracterizado, antes de mais nada, pelo ângulo da perda dessa ou daquela função. [...]

Dessa forma, o novo ponto de vista prescreve que se considere não apenas as características negativas da criança, não só suas faltas, mas também um retrato positivo de sua personalidade, o qual apresenta, antes de mais nada, um quadro dos complexos caminhos indiretos do desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2011, p. 869).

A teoria de Vygotsky contribui para a compreensão do desenvolvimento daqueles que não se enquadram no padrão de normalidade. Encontrar meios que ajudem a criança a se desenvolver passa a ser um desafio para o professor, cujo esforço nem sempre resulta nos objetivos esperados.

Algumas vezes, o desenvolvimento de uma criança não ocorre da maneira considerada padrão e, por meio da observação e da comparação com o

desenvolvimento da maioria das crianças, podemos verificar alguns comportamentos que se desviam, diferenciam-se dos chamados padrões de normalidade. (LEPRE, 2008, p. 28).

Segundo Lepre (2008), quando o desenvolvimento da criança apresenta atrasos e/ou prejuízos em relação aos sujeitos da mesma faixa etária, ocorre o processo de desenvolvimento atípico. Nenhuma criança é igual à outra, porém há um intervalo de normalidade que deve ser respeitado. Quando há um atraso muito significativo, são necessárias intervenções para que a criança avance no seu desenvolvimento, pois “com uma educação adequada, [ela] pode aprender tudo o que for permitido por suas potencialidades, considerando seus limites.” (LEPRE, 2008, p. 28).

A escola exerce papel fundamental no sentido de detectar sinais que possam indicar um desenvolvimento narrado como atípico e de contribuir para que essa criança se desenvolva da melhor forma possível dentro de suas condições. Segundo Carrara (2004),

dessa forma, fica claro que o papel da escola é dirigir o trabalho educativo para estágios de desenvolvimento ainda não alcançados pela criança. Ou seja, o trabalho educativo deve impulsionar novos conhecimentos e novas conquistas, a partir do nível real de desenvolvimento da criança – de seu desenvolvimento consolidado, daquilo que a criança já sabe. Por isso é que Vygotsky conclui que o bom ensino não é aquele que incide sobre o que a criança já sabe ou já é capaz de fazer, mas é aquele que faz avançar o que a criança já sabe, ou seja, que a desafia para o que ela ainda não sabe ou só é capaz de fazer com ajuda dos outros. (CARRARA, 2004, p. 144).

Promover situações na escola em que a criança seja instigada a alcançar novas conquistas faz com que ela se desenvolva de forma adequada. Ademais, ter acesso a uma educação de qualidade é direito de todas as crianças, sendo que o Referencial Curricular Gaúcho define que “quando afirmamos que a criança é um cidadão de direitos, estamos considerando a sua história, sua origem, sua cultura, suas potencialidades e limitações e o meio social em que vive.” (RIO GRANDE DO SUL, 2018 p. 68).

Dessa forma, independente de laudo ou do grau de desenvolvimento, toda criança tem direito de se desenvolver e de aprender em um ambiente preparado para recebê-la, com momentos pensados para ela. De acordo com o Referencial Curricular Gaúcho (2018),

Cada criança é um sujeito único com especificidades próprias que precisam ser reconhecidas e valorizadas pelos educadores para promover seu desenvolvimento integral. A diversidade se apresenta tanto nas características físicas quanto nas psíquicas, sociais, culturais e biológicas compondo a riqueza e a singularidade de cada sujeito, família, cultura. No entanto, muitas vezes, a diversidade é vista como ponto de partida para as desigualdades, gerando exclusão e desvalorização de modos de ser ou estar que não são considerados homogêneos e normais. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 66).

Promover o desenvolvimento integral da criança é respeitar a sua diversidade em todos os espaços. Na escola, especificamente, são necessárias adequações tanto na estrutura física quanto na formação do corpo docente para recebê-las. A inclusão escolar de crianças narradas com desenvolvimento atípico é normatizada e obrigatória perante a Lei Brasileira de Inclusão:

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

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. (BRASIL, 2015).

As leis que norteiam a inclusão vêm para garantir que todas as crianças possam ter atendimento escolar de qualidade e de acordo com as suas especificidades. Nesse sentido, “o currículo para bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas compreende que os Direitos de aprendizagem e desenvolvimento devem ser garantidos a todas as crianças sem nenhuma forma de distinção.” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 60).

Para que as crianças narradas com desenvolvimento atípico possam se desenvolver da forma mais adequada, é necessário criar estratégias de aprendizagens, ou seja, “um sistema de caminhos indiretos de desenvolvimento cultural, quando os caminhos diretos estão impedidos” (VYGOTSKY, 2011, p. 869).

As dificuldades de aprendizagens e de desenvolvimento de alunos de todas as idades devem ser encaradas pelos professores, como obstáculos a serem superados, e para alcançar êxito, é necessário que o professor crie algumas estratégias de ensino. Segundo Stainback e Stainback (1999),

Para que ocorra uma aprendizagem autêntica, cada aluno deve adquirir a sensação de pertencer ao grupo, uma sensação de conexão. Cada um deles deve sentir-se bem-vindo e valorizado. Os professores desempenham um papel fundamental como mediadores e facilitadores na criação de uma comunidade de aprendizes. (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 142).

Porém, na prática, muitas vezes a inclusão escolar não é realizada de maneira adequada, de modo que estar dentro da escola não é garantia de que a criança narrada com desenvolvimento atípico se desenvolva e tenha seus direitos respeitados.

Manter-se junto na escola comum atende a um princípio legal segundo o qual todos devem, preferencialmente, estar na escola inclusiva. Tal princípio operante nessa lógica de normalização e de exclusão das diferenças dificulta que a inclusão – vista como o simples colocar para dentro de um mesmo espaço físico – seja um desencadeador de relações mais integradas, mesmo que essas sejam provisórias. Uma inclusão excludente é o que estamos observando nas escolas. (LOPES, 2008, p. 100).

Apesar de não se referir especificamente às escolas de educação infantil, Lopes (2008) retrata a forma com que muitas vezes é feita a inclusão, a saber, um simples “colocar no mesmo espaço”. Atitudes como essa levam as crianças incluídas a passarem por situações em que são rotuladas.

Os pré-conceitos e rótulos colocados sobre as crianças narradas com desenvolvimento atípico, muitas vezes as colocam em uma posição de não capazes. Quando a criança chega com um diagnóstico, o olhar sobre ela é de “coitadinha, pobrezinha”, pois geralmente o laudo se refere a alguma deficiência. Quando não há diagnóstico, mas vão aparecendo sinais de que o desenvolvimento não está dentro do esperado, o olhar é de “preguiçosa, mal criada, manhosa”, pois o comportamento inadequado e as dificuldades não são vistos como sinais de que a criança precisa de ajuda. Nesse sentido, Lopes (2008, p. 116) expressa que

A dificuldade de aprendizagem não passa de um sintoma material presente em um corpo que necessita ser desvendado, desestranhado ou diagnosticado. Não aprende por quê? Dependendo das razões atribuídas para dificuldade de aprendizagem, são criados movimentos de inclusão ou de exclusão da escola comum. Talvez muitos movimentos de incluir e de excluir o aluno da escola comum sejam posições assumidas pelo corpo de professores a partir da opinião e diagnósticos atribuídos aos sujeitos pelos especialistas. Mas vale lembrar que diagnósticos não devem ser vistos como sentenças que determinem o olhar sobre os sujeitos e sobre sua aprendizagem. (LOPES, 2008, p. 116).

As dificuldades de aprendizagem muitas vezes passam despercebidas na educação infantil, sendo justificadas pelas ideias de que “cada criança tem seu tempo” ou de que determinada atitude é “preguiça”. Essas crenças populares acabam prejudicando as crianças que precisam de ajuda, de modo que, muitas vezes, nem a família nem a escola percebem essa necessidade, negando às crianças seus direitos. Mesmo quando os professores sinalizam que algo não está conforme o padrão, tais discursos acabam prevalecendo, e as famílias desconsideram os conhecimentos e as preocupações dos docentes, preferindo acreditar que, com o passar do tempo, a criança se desenvolverá sem nenhuma intervenção.

De acordo com Lopes (2008),

A dificuldade de aprendizagem, no entanto, é um dos sintomas e, às vezes, um dos diagnósticos mais antigos citados em anamneses e em pareceres pedagógicos. Embora a presença da Dificuldade de Aprendizagem seja notadamente a mais antiga entre o que vemos circular hoje nas escolas, a pouca clareza de informações sobre o que a define e os elementos que estão presentes na sua definição chamam a atenção dos pesquisadores. (LOPES, 2008, p. 98).

Lopes (2008) aborda as dificuldades de aprendizagens de alunos em contextos escolares posteriores à educação infantil, porém, essas questões muito se assemelham aos relatórios e às avaliações sobre as dificuldades encontradas no desenvolvimento das crianças pequenas. Assim, os professores, durante suas observações diárias e a partir de seus conhecimentos sobre alguns sinais de alerta, relatam aos pais algumas das dificuldades que percebem, utilizando, para isso, as avaliações. Realizar uma avaliação que condiz com o desenvolvimento da criança de forma a contribuir para o seu desenvolvimento é um desafio, e esse será o assunto do próximo capítulo.

4 AVALIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPECIFICIDADES E NECESSIDADES DA AVALIAÇÃO NESSA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Segundo a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), a “Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional” (BRASIL, 2017, p. 36), pois se trata da primeira etapa da Educação Básica. Conforme essa etapa se firma com identidade própria, ou seja, diferindo das demais fases, os assuntos em torno do universo da educação infantil vão ganhando novos olhares.

A avaliação, por exemplo, nas outras etapas (fundamental e médio), grosso modo, serve para classificar e diagnosticar como está a aprendizagem dos alunos. Arcas (2017) afirma que “a avaliação que o professor realiza em diferentes momentos, ao final de uma unidade, bimestre, semestre ou ano é conhecida como avaliação da aprendizagem”. (ARCAS, 2017, p. 12). No entanto, os testes e provas que são aplicados no ensino fundamental e médio não consideram o processo que o aluno percorreu para alcançar a aprendizagem, mas apenas os resultados.

Já na educação infantil, a avaliação serve como uma ferramenta que auxilia no processo de desenvolvimento das crianças, sem nenhum caráter classificatório. A legislação define alguns pontos a serem levados em conta na elaboração da avaliação da criança na educação infantil. Nesse sentido, as DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil), de 2010, determinam que

As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo: I - A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; II - Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.); III - A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental); IV - Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil; V - A não retenção das crianças na Educação Infantil. (BRASIL, 2010, p. 29).

As DCNEI são muito claras ao definir critérios para a avaliação do desenvolvimento das crianças. Porém, devido a um forte teor cultural que insiste em equiparar a educação infantil às demais etapas, ainda se encontram avaliações com critérios de classificação. Nestas, o desenvolvimento da criança é comparado ao de

outras crianças, há exposição das falhas ou dos não avanços do desenvolvimento ou, ainda, descrição genérica da passagem por uma turma, sem nenhuma informação que contribua para o desenvolvimento.

A avaliação na educação infantil deve falar sobre a criança, sobre o seu processo de aprendizagem, sobre as estratégias que auxiliaram no seu desenvolvimento. Para tanto, é necessário considerar a criança como um ser único, que aprende e que se desenvolve no seu ritmo e da sua forma. O professor, nesse processo de avaliação, exerce o papel de acompanhar, observar, planejar, registrar e refletir sobre o que a criança experimenta, produz, descobre e cria, e deve procurar transmitir da melhor forma possível para a família todo esse processo. Conforme Redin, Gomes e Fochi (2013),

A avaliação na educação infantil se dá de forma processual, amparada pela observação sistemática e crítica de cada criança, devendo ser compartilhada com os familiares, que vale lembrar, tem o direito de acompanhar o percurso e a aprendizagem de seus filhos, por intermédio de fotografias, relatórios, pastas, portfólios, etc. Ademais, vale notar que é proibida a retenção da criança na educação infantil; isto é, a avaliação não possui caráter de promoção, classificação ou seleção. (REDIN; GOMES; FOCHI, 2013, p. 51).

Muitos aspectos devem ser ponderados ao elaborar uma avaliação que atenda ao que a legislação e os autores que pesquisam o tema consideram como ideal. Um desses elementos, por exemplo, é a faixa etária, visto que não é possível avaliar um bebê da mesma forma com que se avalia uma criança pequena. Outro aspecto é o ritmo de desenvolvimento, que é próprio de cada um. Uma criança do berçário, por exemplo, pode dizer suas primeiras palavras (mamã, papá...) antes do primeiro ano, enquanto outro bebê começa a falar meses depois. Nos dois casos está tudo bem: nem o primeiro é superdesenvolvido e nem o segundo está atrasado.

Independente da faixa etária ou do ritmo de desenvolvimento, o importante é que a avaliação contribua para qualificar as intenções educativas. As experiências vividas pela criança dentro da escola devem partir daquilo que ela já produz, de forma que possibilitem novas descobertas. A partir da avaliação, os professores podem perceber o que a criança é capaz e que estratégia é mais eficaz para que ela desenvolva novas aprendizagens. De acordo com Hoffmann (2012),

Considerando que as crianças desenvolvem-se de forma aceleradíssima em termos da oralidade, da evolução motora e de novas descobertas, em tempos e em aspectos muito diferentes de uma criança para outra, a

avaliação da aprendizagem contempla várias interrogações e indefinições quanto à efetivação, na prática, de uma concepção que tenha por intenção a melhoria da ação educativa. (HOFFMANN, 2012, p. 9).

Portanto, a avaliação deve registrar o processo de aprendizagem a fim de contribuir para o desenvolvimento da criança, considerando que cada uma tem seu ritmo, e observar as peculiaridades de cada nível. Para que isso seja possível, a forma de registro dessa avaliação deve ser pensada com muito cuidado, pois são muitas as informações que devem ser contextualizadas.

Uma ferramenta bastante usada para avaliar a criança na educação infantil é o portfólio. Esse modelo de avaliação não foi criado para avaliar crianças, mas é um modelo viável a adaptações de acordo com a necessidade. Alves (2003) explica que

O portfólio (do inglês) é uma modalidade de avaliação retirada do campo das artes e que aparece com o objetivo de criar novas formas de avaliação para o desenvolvimento das inteligências artísticas. O seu conceito surgiu na história das artes e denomina um conjunto de trabalhos de um artista (desenhista, cartunista, fotógrafo etc.) ou de fotos de ator ou modelo usado para divulgação das produções entre os clientes. Nesse caso, é um instrumento útil pela possibilidade de poder comprovar os trabalhos individuais exemplares, as suas capacidades criadoras e artísticas. (ALVES, 2003, p. 2).

O portfólio reúne diversos elementos que evidenciam o que se quer mostrar. O exemplo de Alves (2003) cita artistas, mas outras áreas também utilizam esse instrumento, geralmente para apresentar algum trabalho realizado como, por exemplo, em empresas. Na área da educação infantil, o portfólio é utilizado para registrar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças. Assim, em um único documento, é possível registrar, de diferentes formas, as experiências que a criança vivenciou dentro da escola.

O parecer descritivo é outra ferramenta de avaliação bastante utilizada há alguns anos. Conforme Hoffmann (2012),

Instrumentos de avaliação, sob a forma de “relatos descritivos” sobre o desempenho das crianças, passam a ser elaborados em creches e pré-escolas nos anos 70, denominados, até hoje, por “pareceres descritivos” [...]. Parece-me que essa modalidade de registro, na época, representou uma tentativa de garantir a natureza “qualitativa” e “descritiva” que a avaliação deveria resguardar na Educação Infantil, coerente à natureza do trabalho pedagógico, bem como deve ter sido decorrente da total impossibilidade de se avaliar o desempenho das crianças dessa faixa etária por meio de notas e conceitos à semelhança do ensino regular, e respondendo, com pareceres à cobrança dos pais nesse sentido. (HOFFMANN, 2012, p. 97).

Hoffmann (2012) aborda um ponto muito importante nesse processo de avaliação: os pais. As famílias têm muitas inquietações no que tange ao fato de as crianças frequentarem a escola infantil. Culturalmente, muitas pessoas pensam que creche é apenas um local seguro em que a criança permanece para os pais poderem trabalhar. No entanto, com os avanços e territórios que a educação infantil conquistou, essa visão está sendo modificada, e a família está aceitando que os espaços da educação infantil servem para que as crianças aprendam e se desenvolvam. Nessa perspectiva, a avaliação é uma ferramenta que possibilita que os pais enxerguem o trabalho realizado na escola.

Atualmente, um novo conceito vem sendo estudado e implementado em algumas escolas de educação infantil: a documentação pedagógica. Oliveira-Formosinho (2019) descreve a importância da documentação pedagógica:

A documentação permite à comunidade profissional descrever, interpretar e compreender o cotidiano pedagógico experiencial das crianças onde a aprendizagem se desenrola. A documentação permite que a criança se veja aprendendo, e permite que o educador veja sua contribuição para a aprendizagem das crianças [...]. A documentação cria evidências para compreensão da criança como ser que sente, pensa, relaciona-se, age, explora, comunica, narra, ou seja, um ser que vive e aprende [...]. A aprendizagem é compreendida como um processo de construção conjunta que requer o envolvimento dos seus atores centrais, a documentação permite um cruzamento de olhares (das crianças, dos pais, dos educadores) sobre as marcas da ação educacional que foi vivida nas situações educacionais que foram criadas. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p. 51).

A prática de documentação é coerente com tudo o que se julga necessário para uma boa avaliação escolar. Mesmo não tendo finalidade de avaliar, a documentação oferece suporte para o professor elaborar a avaliação. A avaliação, no ponto de vista da documentação pedagógica, garante às crianças que seus direitos à educação e a cuidados sejam respeitados.

Essas ideias a respeito da infância, dos direitos das crianças, da participação democrática e do direito à voz são centrais em nossas considerações sobre as metodologias adequadas de avaliação. Acreditamos que o processo de observação e escuta sistemática de crianças e pais e o registro daquilo que escutam e observam está no âmago de uma prática avaliativa eficaz [...] A informação adquirida também permite que os profissionais e os pais acompanhem a aprendizagem e o desenvolvimento da criança ao longo do tempo e em diferentes contextos, a fim de planejar os próximos passos da aprendizagem. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, p. 78).

Um dos processos da documentação é a parceria com a família. “Os pais e as famílias são [...] parceiros fundamentais no desenvolvimento da aprendizagem das crianças” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p. 52). Sabe-se que a participação da família na escola é muito importante, e “a documentação pedagógica é um modo muito especial de favorecer o envolvimento, a colaboração e a parceria”. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p. 53).

A documentação permite a participação de todos os envolvidos na educação escolar da criança, não só do professor de referência, mas também dos auxiliares, dos docentes de projetos, da equipe diretiva e pedagógica, dos serventes, enfim, de todas as pessoas com quem a criança se relaciona durante a sua permanência na escola. Sobre esse processo, Oliveira-Formosinho (2019) explicita:

O processo participativo de coleta de informações e avaliação no ambiente de educação infantil é fundamentalmente caracterizado por aqueles que estão sistematicamente envolvidos no contexto educacional, reunindo evidências no intuito de adquirir mais conhecimento, compreensão e confiança para fazer mudanças construtivas para melhor. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p. 60).

O ato de documentar pedagogicamente permite à escola sempre repensar suas práticas, proporcionando às crianças um atendimento de qualidade.

O principal objetivo da coleta de informações e da avaliação no contexto da educação infantil é interrogar, documentar e fazer julgamentos embasados a respeito da qualidade e da efetividade das experiências de aprendizagens propiciadas às crianças pequenas. A intenção é oferecer àqueles que criam oportunidade de aprendizagem rigorosas evidências que podem ser utilizadas para direcionar e desenvolver a oferta pedagógica, garantindo que todas as crianças possam ter acesso a um programa educacional de alta qualidade e que se aprimora constantemente. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, p. 62).

Dessa forma, a avaliação na educação infantil, se realizada de forma adequada, garante qualidade a todas as partes envolvidas. Assim, a criança é o centro do processo de aprendizagem, e o professor é um mediador que possibilita que ela tenha as melhores oportunidades. O Referencial Curricular Gaúcho para a Educação Infantil afirma que

[...] implementar a avaliação na e da Educação Infantil em sintonia com a legislação e com as concepções de criança e infâncias que tais documentos expressam, revela a sensibilidade e a responsabilidade do professor com o percurso educativo de cada criança e com seus direitos e, ainda, com a valorização da própria profissão e com a proposta educativa da instituição

em que atua, assim possibilitando aprendizagens significativas para as crianças. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 76).

Os documentos legais que norteiam a educação infantil garantem que a criança tenha oportunidade de se desenvolver e de ter seus direitos respeitados. Infelizmente, quando se trata de crianças de inclusão, alguns direitos são deixados de lado, como o acesso a tratamento, terapias, educação e cuidados especiais.

Se na escola de educação infantil o professor observa e registra, nas avaliações, o processo que a criança passou para alcançar suas descobertas, e se esse registro auxilia as próximas etapas, a criança (sendo ela de inclusão ou não) receberá o melhor para se desenvolver, tendo os seus direitos garantidos. Portanto, a avaliação na educação infantil é importantíssima para o desenvolvimento e, se ela não contribui para isso, a criança é negligenciada e tem seus direitos desrespeitados.

Sendo assim, os conceitos de criança, inclusão e avaliação que muitas vezes são pesquisados, refletidos e discutidos de forma segmentada, aqui, neste trabalho, são tratados como assuntos que devem sempre convergir.

5 METODOLOGIA

Durante a construção do projeto do trabalho de conclusão, refleti diversas vezes sobre qual seria a melhor forma de coletar dados para a pesquisa. Escolhi delimitar a coleta de dados a escolas da rede municipal de Esteio por ser a realidade que vivencio. Inicialmente, a ideia era realizar entrevistas com professores de educação infantil que atuavam em berçários ou maternais com alunos na faixa etária de 0 a 3 anos e que tinham nas turmas crianças narradas com desenvolvimento atípico.

Porém, refletindo sobre o processo de entrevistas, coloquei-me no lugar dos colegas que responderiam às perguntas. Levando em conta que todos os professores possuem uma carga-horária mínima exigida por lei para executar a avaliação, acredito que, em teoria, todos saibam como realizar tal função. Além disso, as respostas obtidas refletiriam o olhar do docente sobre o que ele considera ideal no tocante às avaliações, talvez até mascarando uma prática que não condiz com as teorias apresentadas nas respostas. Ainda, os dados obtidos em relação à quantidade de entrevistas e à metodologia escolhida para este trabalho poderiam ser menores devido ao tempo, à burocracia e à disponibilidade dos professores.

Tendo em vista essas questões, optei por realizar a coleta de dados por meio das próprias avaliações das crianças narradas com desenvolvimento atípico que estão na faixa etária dos 0 aos 3 anos. A forma como essas avaliações foram coletadas é explanada posteriormente.

Sendo assim, utilizo a metodologia de análise documental que, segundo Gil (2002),

[...] apresenta uma série de vantagens. Primeiramente, há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica. Outra vantagem da pesquisa documental está em seu custo. Como a análise dos documentos, em muitos casos, além da capacidade do pesquisador, exige apenas disponibilidade de tempo, o custo da pesquisa torna-se significativamente baixo, quando comparado ao de outras pesquisas. Outra vantagem da pesquisa documental é não exigir contato com os sujeitos da pesquisa. É sabido que em muitos casos o contato com os sujeitos é difícil ou até mesmo impossível. Em outros, a informação proporcionada pelos sujeitos é prejudicada pelas circunstâncias que envolvem o contato. (GIL, 2002, p. 46).

Outra questão que foi decisiva para a não realização das entrevistas foi a definição da pergunta de pesquisa. Delimitado o tema e formulada a pergunta de pesquisa, a metodologia por entrevistas não pareceu dar conta de obter respostas. Já a análise documental se apresentou como uma possibilidade produtiva para a pesquisa.

A pesquisa documental é um procedimento metodológico decisivo em ciências humanas e sociais porque a maior parte das fontes escritas – ou não – são quase sempre a base do trabalho de investigação. Dependendo do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa, pode se caracterizar como principal caminho de concretização da investigação ou se constituir como instrumento metodológico complementar. Apresenta-se como um método de escolha e de verificação de dados; visa o acesso às fontes pertinentes, e, a esse título, faz parte integrante da heurística de investigação. (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 13).

Conforme descrito anteriormente, para obter resultados e respostas acerca da problematização apresentada neste trabalho, optei por realizar análises das avaliações, ou seja, de pareceres descritivos e portfólios, considerando qualquer forma de avaliação realizada nas escolas, com foco na forma com que é feito o registro, nas informações contidas, na linguagem utilizada, dentre outros pontos.

Para tanto, tive uma conversa inicial com uma das assessoras da secretaria de educação. Expliquei minha pesquisa e ela confirmou que todos os relatórios ou pareceres descritivos das crianças ficam armazenados no sistema Educaweb. Para acessá-los, formalizei pedido via memorando, anexando documentos que comprovavam meu vínculo com a Universidade e compromisso assinado de não divulgar os dados pessoais das crianças.

Após essa formalidade, entrei em contato com um membro de cada equipe diretiva das sete Escolas Municipais de Educação Infantil de Esteio. O objetivo era coletar, no mínimo, duas avaliações de cada escola, para ter material suficiente para análise. No entanto, acolhi as 30 avaliações que me disponibilizaram. Uma das escolas não entrou na pesquisa, pois declarou não ter criança que se enquadrasse no perfil descrito.

Durante a coleta de dados tive algumas dificuldades, pois o sistema estava passando por atualizações e algumas escolas não conseguiam acessar os materiais. Imaginei, então, que provavelmente os professores pudessem ter esses materiais armazenados em arquivos pessoais, seja e-mail, pendrive, etc. Isso de fato

aconteceu, e muitos docentes puderam me ajudar fornecendo as avaliações de que eu necessitava.

Com os documentos em mãos, pude analisá-los e classificá-los de acordo com recorrências encontradas. Para isso, dediquei tempo exclusivo para ler e reler todo o material, examinando detalhadamente cada aspecto.

Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos. (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 4).

Sendo assim, após a coleta de dados, já com as avaliações em mãos, pude organizar, classificar e delimitar as categorias de análise. O objetivo ao olhar para essas avaliações foi verificar se a forma como são feitos esses registros contribui para o desenvolvimento das crianças narradas com desenvolvimento atípico. No próximo capítulo apresento os achados dessa pesquisa, dividido em subcapítulos de acordo com as categorias delimitadas durante a análise dos materiais coletados.

6 AS NARRATIVAS PRESENTES NOS PORTFÓLIOS DAS CRIANÇAS NARRADAS COM DESENVOLVIMENTO ATÍPICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, apresento a análise do material coletado nas EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil) de Esteio, a saber, avaliações de crianças narradas com desenvolvimento atípico na faixa etária de 0 a 3 anos. Foram coletadas 30 avaliações em 6 escolas, e uma instituição declarou não haver crianças que se enquadrassem no perfil da pesquisa. Dentre essas 30 avaliações, elegi 2 de cada escola, totalizando 12 portfólios para serem analisados.

Todos os materiais foram disponibilizados em formato digital, o que facilitou a primeira etapa de análise, já que foi possível organizar os dados em um único documento. Nele, foram destacadas algumas recorrências, que foram colocadas em quadros para melhor visualização dos conteúdos. Durante essa etapa, descartei os trechos que continham dados pessoais e fotos das crianças. Organizei essas avaliações da seguinte forma: Escola A: crianças 1 e 2; Escola B: crianças 3 e 4; Escola C: crianças 5 e 6; Escola D: crianças 7 e 8; Escola E: crianças 9 e 10; Escola F: crianças 11 e 12.

Na segunda etapa de análise, destaquei as recorrências e agrupei-as por categorias. Cada categoria foi convertida em um capítulo, conforme descrito a seguir:

- a) “Ferramenta de avaliação: portfólio como instrumento que reúne registros significativos das aprendizagens de crianças narradas com desenvolvimento atípico nas escolas de educação infantil”. Neste capítulo, analiso os portfólios coletados para pesquisa e explico porque todas as escolas optaram por essa ferramenta de avaliação em detrimento a tantas outras maneiras de avaliar na educação infantil.
- b) “O que dizem sobre as crianças: como os gostos e preferências das crianças são narrados nos portfólios”. Neste capítulo, abordo a forma como a criança é vista e narrada nos espaços de educação infantil.
- c) “O que é dito e como é dito sobre as dificuldades: os desafios da inclusão na educação infantil”. Neste capítulo, analiso como as questões de inclusão são abordadas nesses documentos e por que o tema do comportamento da criança se sobrepõe às questões pedagógicas.

6.1 FERRAMENTA DE AVALIAÇÃO: PORTFÓLIO COMO INSTRUMENTO QUE REÚNE REGISTROS SIGNIFICATIVOS DAS APRENDIZAGENS DE CRIANÇAS NARRADAS COM DESENVOLVIMENTO ATÍPICO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A avaliação na educação infantil possui algumas normativas já citadas no capítulo “Avaliação na educação infantil”. Mesmo assim, cada escola pode estruturar a avaliação das crianças de acordo com o que considera melhor. Por algum tempo, a ferramenta mais utilizada foi o parecer descritivo, porém, atualmente, nas EMEIs de Esteio, o instrumento de avaliação predominante é outro. Durante a coleta de dados, quando realizei visitas às escolas para apresentar minha pesquisa, os membros das equipes que me receberam adiantaram a informação de que utilizavam portfólios para registrar o desenvolvimento das crianças ao longo do semestre.

Acredito que a escolha do portfólio como ferramenta de avaliação em todas as escolas não seja coincidência. Os professores da rede municipal participaram da construção da BMCC (Base Municipal Comum Curricular) (ESTEIO, 2017) e, durante a elaboração desse documento, foram realizados grupos de estudos para iniciar a reestruturação do currículo da rede. Apesar de o currículo infantil não ter sido concluído, algumas mudanças na forma de planejar foram feitas, já em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (2017), ou seja, levando em consideração, no planejamento, os direitos de aprendizagens e os campos de experiências.

Dessa forma, se os professores realizam seus planejamentos guiados pela BNCC, é compreensível que a ferramenta de avaliação deva se adequar a esse novo modo de planejar. Segundo Arcas (2017),

A escolha das técnicas e dos instrumentos de avaliar a aprendizagem também deve ocorrer de forma contextualizada e articulada ao planejamento das demais ações pedagógicas. Não podemos definir instrumentos de avaliação sem que estes estejam articulados ao processo de ensino. (ARCAS, 2017, p. 255).

Um planejamento que contemple experiências significativas merece uma avaliação que coloque em evidência essas experiências. Penso que, por esse motivo, a rede municipal de Esteio optou pelos portfólios.

Para a rede municipal em questão, essa forma de avaliar está em crescente construção. Porém, em Reggio Emilia, cidade italiana pioneira e referência em educação infantil de qualidade, essa prática já é antiga. Edwards, Gandini e Forman (2016, p. 255) afirmam que:

Os portfólios são considerados como uma forma mais autêntica de avaliação, principalmente porque os incluem os artefatos reais que as crianças produzem enquanto trabalham, aos quais podem incluir desenhos, diagramas, exercícios matemáticos e até gravações em vídeos que, quando estudados cronologicamente, revelam o progresso único de cada criança.

Em todo o material coletado, pude notar algumas semelhanças. Mesmo em relação à escola que excluiu as fotos antes de enviar o material, foi possível perceber que o registro fotográfico é muito utilizado como forma de documentar as experiências da criança na escola. Essa prática de registrar os momentos em fotos assemelha-se às formas de documentação em Reggio Emilia. Edwards, Gandini e Forman (2016, p. 243) afirmam que “[...] quando você tira uma foto ou grava um vídeo de uma experiência, você está valorizando ou avaliando essa experiência como sendo significativa para o processo de aprendizagem das crianças [...]”. Os autores se referem às experiências das escolas de Reggio Emilia, porém vale destacar que o compromisso dos professores da rede municipal de Esteio em avaliar a partir de registros fotográficos vai ao encontro da prática de uma cidade italiana que é referência para a educação infantil.

Ao enviar o material para análise, a Escola E optou por omitir as partes que continham fotos e informações pessoais das crianças. Porém, quando conversei com a equipe diretiva, esta afirmou que a instituição utiliza o portfólio como ferramenta de avaliação. As outras escolas enviaram os arquivos tal e qual foram entregues aos pais, com fotos e todas as demais informações, o que facilitou a identificação de algumas recorrências entre as diferentes escolas.

Como a presente pesquisa abrange crianças de diversas escolas, infelizmente foi difícil conseguir autorização para divulgação das imagens dos portfólios. Esses documentos contemplam materiais muito ricos em detalhes, carregados com muitas fotos de momentos vivenciados pelas crianças nas escolas.

Outra semelhança entre os portfólios analisados é a preocupação em colocar uma descrição de cada foto. Com raras exceções, a maioria das escolas detalha por

escrito o que estava acontecendo no momento em que foi feito o registro fotográfico. Esse detalhamento é fundamental para uma melhor interpretação do que a foto quer mostrar, e contribui para compreender qual foi o trajeto que a criança percorreu para construir suas aprendizagens. Segundo Arcas (2017), “o portfólio consiste numa seleção que seja representativa das produções dos alunos, cuja análise e reflexão permite reconstruir a trajetória de aprendizagem de cada estudante e também do grupo”. (ARCAS, 2017, p. 259).

A Escola B é a única que realiza a entrega das avaliações no formato digital. Assim como as outras escolas, a instituição elabora o portfólio em PDF e, em vez de imprimir o material como todas as outras fazem, envia os arquivos para o whatsapp dos pais. Foram feitas reuniões com a comunidade para discutir essa prática; por se tratar de uma região muito carente, as famílias não podiam disponibilizar valores para auxiliar a escola na impressão do material. Já para a escola, arcar com toda essa despesa também seria inviável. Foi então que um funcionário da instituição se ofereceu para ajudar na questão mais técnica, organizando arquivos e contatos dos pais e criando uma conta no aplicativo para uso exclusivo para envio das avaliações.

Pelos relatos da equipe escolar, a experiência foi um sucesso, pois, em muitos anos, essa foi a primeira vez que a instituição recebeu retornos expressivos das famílias. Acredito que, devido à praticidade de receber a avaliação online, mesmo aquelas famílias que não costumam participar da vida escolar dos filhos acabam por dar um retorno, ainda que seja breve. No caso da Escola B, a maioria dos pais confirmou o recebimento e agradeceu, mas muitos elogiaram os materiais e questionaram algum aspecto relatado sobre a criança.

Mais uma vez fazendo a aproximação entre o que se pratica em Esteio e a experiência em Régio Emilia, trago o exemplo que Edwards, Gandini e Forman (2016, p. 337) relatam sobre os Cds enviados para as famílias com vídeos, fotos, textos e áudios que capturam as experiências escolares. São as tecnologias digitais facilitando a aproximação das famílias com a escola.

Sobre a questão do retorno dos pais referente às avaliações, todas as escolas relatam situações parecidas, mencionando que muitas famílias não valorizavam o material produzido e, por vezes, nem buscavam as avaliações. Porém, com a transição do parecer para o portfólio, já se nota um maior interesse dos pais. Possivelmente isso acontece porque o documento traz mais detalhes sobre o dia a

dia da criança e apresenta recursos visuais, a saber, fotos dos momentos vivenciados pela criança na escola. Outro aspecto que pode despertar interesse é o fato de se tratar de um material mais simples para compreensão dos pais. Essa aproximação das famílias com a escola favorece muito o desenvolvimento das crianças. Segundo Oliveira-Formosinho (2019),

O envolvimento dos pais e de outros primeiros cuidadores na avaliação da aprendizagem das crianças promove sua cooperação nos processos educativos cotidianos e facilita o apoio que eles podem oferecer a seus filhos no processo de transição. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p. 143).

Construir um portfólio que registre os momentos vivenciados na escola, que envolva as famílias, que utilize documentação pedagógica de qualidade para evidenciar os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças é uma tarefa difícil, porém não impossível. Essa é a prática em Reggio Emilia:

O conceito de documentação, como é usado nas pré-escolas e nas creches em Reggio Emilia, é um procedimento usado para tornar a aprendizagem visível para que ela possa ser lembrada, revista, revisitada, reconstruída e reinterpretada como base para novas decisões. A documentação pode revelar as habilidades e o conhecimento (ou atributos) das crianças, mas o mais importante, do ponto de vista de Reggio, é que a documentação aprofundada pode revelar os caminhos que os alunos estão percorrendo para aprender e os processos que estão desenvolvendo em busca do significado. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 273).

Esses ensinamentos que a cidade italiana e o educador Loris Malaguzzi deixam para a educação infantil são um legado que está a cada dia mais ganhando adeptos. Educação infantil de qualidade, em que a criança é a protagonista do seu desenvolvimento e é respeitada em seus direitos são os temas das próximas análises.

6.2 O QUE DIZEM SOBRE AS CRIANÇAS: COMO OS GOSTOS E PREFERÊNCIAS DAS CRIANÇAS SÃO NARRADOS NOS PORTFÓLIOS

Nessa categoria, trago alguns trechos das avaliações analisadas. Neles, os professores falam especificamente sobre as crianças, seus gostos e suas preferências. Pude perceber que em todos os portfólios, em algum trecho, o professor destacou as preferências da criança, o que demonstra o protagonismo

desses sujeitos, que são vistos e ouvidos. Edwards, Gandini e Forman (2016) assim se referem sobre a criança como protagonista:

As crianças são protagonistas na sociedade, tendo o direito de serem ouvidas e de participarem, de fazerem parte do grupo e realizarem ações junto dos outros com base em suas próprias experiências e em seu próprio nível de consciência. As crianças nunca devem ser ensinadas de maneira abstrata, generalizada e desconectada da realidade concreta. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 155).

Um adulto que permite que a criança seja protagonista das suas aprendizagens vê essa criança potente. Quando falo em criança potente, lembro-me de um curta metragem chamado Caminhando com TimTim. Trata-se de um vídeo de uma mãe descrevendo como é o trajeto da casa da família até a casa da vó. A mãe diz: “Para mim, calçada, ferragem, mercadinho e chegou. Para Valentim, pedrinhas, árvores, pedras soltas que toda vez tira e coloca, a buscar encaixe, duas ruas atravessadas, poças d’água, pisoteia, alegre, refresca”. O vídeo mostra o menino caminhando e a mãe narrando o trajeto. Ela explicita os encantamentos e as maravilhas que a criança encontra pelo caminho. Para isso acontecer, a mãe precisou se colocar no lugar da criança, precisou entender o que ele quer, sente e gosta.

Para se colocar no lugar da criança, é necessário que o adulto eduque seu olhar, o que é um exercício que requer prática. Nos portfólios analisados, encontrei muitos relatos excelentes, com detalhamento das experiências das crianças, porém foi possível notar que algumas escolas descrevem mais as crianças do que outras. As escolas B e C, por exemplo, falam pouco sobre a criança, o que demonstra que o processo de observação e registro nessas instituições ainda não é tão desenvolvido quanto nas escolas A e F.

	Criança 3	Criança 4
Escola B	Criança 3 gosta muito de brincar sozinha no seu cantinho e se mostra sempre muito concentrada no que está fazendo.	No pátio, Criança 4 gosta de brincar e interagir com os amigos, onde demonstra muita felicidade ao andar no gira-gira e também de girar o gira-gira.

	Criança 5	Criança 6
Escola C	Criança 5 brinca, canta, corre e socializa-se com prazer.	Criança 6 gosta muito das atividades de recreação. No pátio, gosta de correr livremente e brincar de comidinha.

Percebe-se, nos trechos acima, o quanto as avaliações poderiam explorar mais o processo das aprendizagens das crianças. Possivelmente, se nessa escola o processo de observação, de escuta e de registro fosse praticado, os professores teriam mais elementos para descrever as avaliações, ampliando essas frases de apenas uma ou duas linhas.

Na educação infantil, o processo de escuta e registro é fundamental para a avaliação, pois a partir dele é possível captar de forma eficaz o desenvolvimento da criança e relatar os momentos dentro da escola. Edwards, Gandini e Forman (2016) contextualizam a importância do escutar:

O professor não pode apenas pensar nas crianças como fortes e competentes, mas deve agir de tal modo que as convença de que eles compartilham dessa imagem. “Escutar” significa estar plenamente atento às crianças e, ao mesmo tempo, assumir a responsabilidade por registrar e documentar o que é observado e usar isso como base para tomada de decisões compartilhada com criança e pais. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 156).

Nas Escolas A e F, o processo de documentação de vivências das crianças provavelmente é uma prática que está sendo desenvolvida, pois pode-se perceber, no quadro a seguir, a riqueza de detalhes do que é dito, principalmente sobre as Crianças 11 e 12:

	Criança 1	Criança 2
Escola A	Criança 1 possui curiosidade em pesquisar, vivenciar e interagir. Observa atentamente, mas também expressa com clareza os seus desejos e descontentamentos. Aprecia pintura com tinta, manipular elementos da natureza e brincar de areia com baldinhos e pás. Mergulha no jogo simbólico ao fazer comidinhas e sucos para as professoras comerem, servindo as preparações em potinhos.	Criança 2 aprecia tirar e colocar dentro dos organizadores, guarda-os quando solicitado na maioria das vezes. É bastante curioso e sempre se interessa por tudo que lhe é proporcionado, mas seu tempo de concentração é curto, o que é normal nessa faixa etária. Se interessa em folhear livros e descobrir coisas novas.

	Criança 11	Criança 12
Escola F	<p>Criança 11 tem preferência pelas brincadeiras que envolvem celulares, controles e computadores. Gosta bastante também de jogos de montar e panelinhas, imitando cenas do cotidiano dos adultos. Está sempre atento a tudo que acontece na sala e se a professora pegar a tesoura, logo ele pega a lixeira para ajudar com o lixo. Adora manusear os livros e se encanta quando os colegas contam histórias para ele. Na praça da frente, a casinha é seu local preferido e ele adora estar na pia, olhando pela janela.</p> <p>Apresenta entusiasmo em realizar as proposições da professora, demonstrando grande satisfação em explorar novidades como tintas, massinhas de modelagem e materiais diversificados. Gosta de dançar e acompanha as músicas preferidas da turma com gestos.</p>	<p>Criança 12 Na sala o que mais ele gosta de fazer é correr de um lado a outro ou em volta das mesas. Certo dia, talvez para reconhecer o material que ali estava, passou sua língua sobre as mesas, o que nos chamou muita atenção.</p> <p>Na pracinha, o seu brinquedo predileto é o balanço, passa a maior parte do tempo que estamos ali a se balançar. Também gostou de brincar no escorregador, subindo e descendo com o auxílio da professora.</p>

Ainda sobre a Criança 12, trago um trecho em que a professora narra um momento compartilhado entre ela e a criança: “Esses dias fui trocar sua fralda e ele bateu com o pé no trocador que é de inox, como deu um barulho forte, ele riu e bateu novamente, falei que era o barulho do metal, ele se abaixou e encostou a mão no inox. Eu disse: - Que gelado! Ele observou e sorriu”.

Para realizar o registro desses momentos, é necessária muita observação. O professor precisa prestar atenção e escutar a criança mesmo quando ela não verbaliza, atentando às muitas linguagens que as crianças utilizam para se expressar. Esse momento de interação entre criança e adulto foi rico em aprendizagens. Acredito que a transcrição do episódio para a avaliação só foi possível porque foi feita a documentação adequada do acontecimento.

De acordo com Stainback e Stainback (1999, p. 112), “um aluno que carece de habilidades de comunicação eficientes pode ser incapaz de expressar seus sentimentos e suas preocupações e recorrer, então, a comportamentos destrutivos e até violentos”. Nessa perspectiva, é imprescindível que os professores estabeleçam sistemas de comunicação alternativos para que esses comportamentos não ocorram. Esse tema é contextualizado posteriormente.

No próximo subcapítulo, abordo questões sobre interações. Observando as interações das crianças com o espaço, com os objetos, com os adultos e com as outras crianças, é possível perceber as relações que elas fazem durante esses contatos, pode-se perceber o que elas sentem, o que querem. Portanto, na seção a seguir, verifico a forma como essas interações são registradas nas avaliações analisadas.

6.2.1 Interações: a importância do interagir na educação infantil e como essas interações são narradas pelos professores

Esse subcapítulo foi necessário para problematizar as interações. Acredito que a forma com que as interações são relatadas é, muitas vezes, contraditória. Nesse contexto, devido à minha experiência e contato com algumas das crianças, pude perceber que o que os colegas narram como interação é, por vezes, somente um estar junto, sem trocas, sem estabelecer relações.

Além disso, em alguns casos, o professor relata que a criança não interage com colegas e docentes, porém descreve em detalhes outros aspectos em que ela se relaciona com espaços ou objetos. A partir disso, foi possível notar, nas avaliações, que o que é descrito como interação não está bem definido.

Vale lembrar que, segundo as DCNEIs (2009), os eixos estruturantes da educação infantil são as brincadeiras e as interações. A BNCC diz que

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BRASIL, 2017, p. 37)

Interagir com os pares e com os adultos é fundamental para que a criança se desenvolva. Conforme Maria Carmem Barbosa, no documento *Práticas Cotidianas na Educação Infantil*,

Os avanços científicos nos mostram a importância das interações sociais para o desenvolvimento das crianças, desde a mais tenra idade, como também evidenciam a relevância da interlocução com as linguagens simbólicas da família, do professor e das demais crianças. A formação das crianças acontece em processos de interação, negociação com os outros ou por oposição a eles. (BRASIL, 2009, p. 31).

Nos portfólios analisados, o primeiro caso que chamou minha atenção em relação aos relatos de interação foi o da Criança 10. Nos trechos a seguir, pode-se observar que a professora narra vários episódios de não interação com os colegas, porém, no momento da pracinha, a descrição é de que a interação acontece:

“Durante os momentos dos brinquedos optativos, a Criança 10 prefere brincar mais isolada, gosta de ficar sozinha, não havendo preferências de companhias”.

“Os colegas gostam da Criança 10, procuram interagir com ele, chamam para as brincadeiras, ele fica um pouco, mas logo se afasta e prefere observá-los de longe”.

(Sobre o refeitório): “Conseguimos sua entrada e permanência, porém, ele sempre leva um brinquedo, fica caminhando pelo refeitório, sentou no banco algumas vezes, em outros momentos engatinha sobre eles, mas sempre isolado (na mesa que não há colegas sentados)”.

“Na praça no primeiro momento observa, mas em seguida brinca e utiliza todos os brinquedos preferindo o balanço. Interage com os colegas neste espaço”.

Ao analisar esses trechos, questiono se realmente essa criança interage com os colegas na pracinha, quando em todos os outros momentos e espaços ela prefere brincar sozinha. Não é algo impossível de acontecer, porém, a partir do relato, acredito ser improvável que exista interação na pracinha. Dessa forma, penso que o que a professora chama de interação possa ser apenas um estar junto no mesmo espaço.

Caso semelhante é o da Criança 7. A professora relata que ela interage, mas que prefere ficar sozinha:

Interage de maneira espontânea, o que gera uma melhor autoestima.

Interage com os colegas, mas normalmente brinca sozinho.

Demonstra não gostar dos espaços externos (solário, pátio grande, caixa de areia), pois normalmente chora e não quer ficar.

Nesse caso, especificamente, posso afirmar: essa criança não interage com os demais. Digo isso com total certeza porque a conheço. O menino em questão não interage com outras crianças, às vezes faz contato com adultos, dificilmente escolhe brinquedos, geralmente fica esperando a professora lhe oferecer algo e, mesmo quando lhe ofertam algum objeto, deixa-o de lado se não lhe agrada. Gosta de tudo o que envolve cavalos, é aficionado por esse animal, fora isso quase nada lhe prende a atenção. Quando explora algum espaço fora da sala referência, estranha e, às vezes, chora. Essa criança, definitivamente, não interage da forma convencional

com objetos, espaços e pessoas. Acredito que, nesse caso, como no anterior, o que a professora relata como interação é, de fato, apenas estar junto dos colegas no mesmo espaço.

Esse estar junto nem sempre significa que a criança está interagindo com os demais, visto que a interação envolve trocas, seja de olhares, de toques, de palavras. Nos dois casos apresentados, não vejo as crianças interagindo com os demais.

Em todos os outros portfólios foram mencionadas as formas de interação das crianças. Alguns somente relatam que a criança prefere brincar sozinha ou que demonstra preferência por alguém:

Criança 2 “É um menino muito carinhoso e prefere ficar perto das professoras”.

Criança 9 “Durante os momentos dos brinquedos livres prefere brincar sozinho”.

Em alguns relatos, as professoras detalham as relações que as crianças estabelecem:

Criança 8 “Tem preferência por brincar sozinho com brinquedos que contenham as letras do alfabeto”.

Criança 12 Já interage bem com seus amigos, mas não gosta muito de abraços, quando ganhou um abraço da colega X ele reclamou. Porém, adora jogar bola com seu amigo Y.

Nesses exemplos, é possível notar que as crianças se relacionam de alguma forma com algo ou alguém. Apesar disso, é bem visível que, mesmo estabelecendo algumas relações, essas crianças preferem brincar sozinhas. Existem crianças que, talvez por timidez ou por falta de incentivo, preferem brincar sozinhas, e outras para as quais interagir ou socializar é uma dificuldade característica de algum transtorno, como o Autismo, por exemplo. Stainback e Stainback (1999) explicam porque as relações não devem ser forçadas:

Os relacionamentos não podem ser forçados, e quanto mais artificialmente arranjadas forem as oportunidades de interação, menor a probabilidade de elas encontrarem uma boa receptividade e uma atitude positiva. A sutileza, associada a oportunidades naturais, proporciona uma atmosfera com mais

chance de promover amizades genuínas e interações positivas. (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 196).

Na escola, é possível proporcionar momentos que provoquem interações, organizar espaços e materiais e disponibilizar tempo suficiente para que haja trocas entre as crianças. Porém não cabe ao professor forçar essa interação com os outros, é necessário respeitar o desejo das crianças.

Percebe-se, nas avaliações analisadas, que alguns relatos são carregados de julgamentos. Trata-se de comentários de que o aluno não é capaz de fazer ou de que não faz da mesma forma que os demais da turma. Esse tipo de avaliação deixa marcas. Arcas (2017) afirma que

Os procedimentos avaliativos assumidos pelas escolas e professores podem tanto colocar a avaliação a serviço da aprendizagem, promovendo o sucesso de todos os estudantes, como também podem servir simplesmente para constatar a não aprendizagem e levar ao fracasso escolar. (ARCAS, 2017, p. 204).

Muito do que é dito sobre a criança na avaliação diz respeito à forma com que o adulto que elabora o documento enxerga esse indivíduo. Isso inclui as concepções que esse profissional tem sobre interações, infâncias e respeito às diversidades. Da mesma forma, é possível notar quando as questões de comportamento se sobrepõem às questões pedagógicas ou sobre o desenvolvimento e as aprendizagens da criança. Tais aspectos são analisados no próximo capítulo.

6.3 O QUE É DITO E COMO É DITO SOBRE AS DIFICULDADES: OS DESAFIOS DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Levando em consideração que todos os portfólios analisados são de crianças narradas com desenvolvimento atípico, destaque, neste subcapítulo, algumas questões que abordam direta ou indiretamente o que é dito sobre as deficiências, dificuldades ou potencialidades das crianças.

Ao elaborar a avaliação de uma criança, não é necessário especificar se ela possui ou não alguma deficiência, muito menos sugerir que ela possa ter algum quadro clínico que deva ser diagnosticado. Porém, a partir do detalhamento de algumas características, é possível para quem acompanha o desenvolvimento da

criança compreender melhor os processos de aprendizagens e as experiências vivenciadas na escola. Segundo Stainback e Stainback (1999),

As informações sobre a deficiência de uma pessoa devem concentrar-se naquilo que a pessoa precisa para ser bem-sucedida, em vez de concentrar-se no que está “errado” com ela [...]. As informações prescritivas devem concentrar-se em por que algo poderia acontecer e em o que os outros poderiam fazer para ajudar de maneira adequada. (STAINBACK, STAINBACK, 1999, p. 420).

Em alguns dos portfólios analisados, é possível perceber que as crianças possuem alguma deficiência, e mesmo quem não conhece os sujeitos descritos consegue detectar algumas características. Em relação às Crianças 1 e 6, as professoras não citam especificamente a deficiência, mas relatam, nos portfólios, os desafios e as limitações que envolvem o desenvolvimento desses sujeitos:

Criança 1 “A chegada da *Criança 1* à turma do Maternal 1 A foi numa atmosfera de encontro, repleta de **desafios**, de todos os envolvidos”.

Criança 6 “Enxergamos nele um guerreiro que enfrenta suas **limitações**, nos ensinando a cuidarmos uns dos outros sem receber nada em troca”.

Além de deixar claro que a Criança 6 possui algumas limitações, a fala da professora sobre o quanto a criança trouxe ensinamentos para a turma vai ao encontro do que explicitam Edwards, Gandini e Forman (2016):

Ter uma criança com direitos especiais na turma é altamente educativo para as outras crianças, porque as força a ajustar o seu comportamento, sua linguagem, sua comunicação e até seu contato físico. Isso contribui para a aquisição de conhecimento da criança, porque exige que ela seja mais flexível, e a estimula a perceber que o encontro com a criança com direitos especiais é possível. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 198).

Stainback e Stainback (1999) trazem algumas considerações semelhantes:

Entre os benefícios que os alunos das escolas inclusivas, desde a educação infantil até o ensino médio, comumente relatam estão a descoberta e pontos em comum com pessoas que superficialmente parecem e agem de maneira muito diferente; ter orgulho em ajudar alguém a conseguir ganhos importantes aparentemente impossíveis; ter oportunidade de cuidar de outras pessoas; lidar com comportamento difícil, violento ou autodestruidor. (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 43).

Muitos são os benefícios para a turma que possui algum aluno com deficiência, mas as vantagens para a própria criança narrada com desenvolvimento atípico são ainda maiores. Os atrasos no desenvolvimento infantil nem sempre significam alguma deficiência ou transtorno, porém é direito da criança, independente de diagnóstico, receber a melhor educação e, caso necessário, estimulação. Para Lepre (2008),

Os atrasos sempre merecem a atenção de quem está com a criança, pois ela vai precisar de ajuda para superá-los. Ressaltamos que, quanto mais cedo esses atrasos forem percebidos e diagnosticados, maior será a probabilidade de se evitar os prejuízos e o sofrimento emocional da criança e seus familiares. Com uma educação adequada, uma criança pode aprender tudo o que for permitido por suas potencialidades, considerando seus limites. Desenvolvendo-se o mais próximo da normalidade. Mesmo problemas de comportamento, agitação ou agressividade podem ter causas tratáveis e com isso melhoras e progresso. (LEPRE, 2008, p. 28).

As crianças narradas com desenvolvimento atípico necessitam e têm direito de receber terapias e estimulações para desenvolver áreas deficitárias. A estimulação de crianças pequenas com especialistas como, por exemplo, fonoaudiólogos, fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais é fundamental para o bom desenvolvimento, mas as experiências vivenciadas dentro da escola infantil são ainda mais ricas, pois proporcionam um desenvolvimento lúdico e entre pares. Lepre contextualiza que “todas as atividades de estimulação infantil devem ser realizadas de forma lúdica, com jogos e brincadeiras, para que a criança sinta prazer nas atividades”. (LEPRE, 2008, p. 28).

O portfólio da Criança 11 também traz desafios e limites do sujeito, porém, da forma com que a professora narra as vivências dessa criança, é possível perceber que ela possui algum comprometimento no desenvolvimento motor e na fala. A docente ainda detalha alguns aspectos do desenvolvimento dessa criança:

Criança 11 “No pátio a Criança 11 vem superando limites a cada dia. No início do ano chorava quando colocávamos ele em algum brinquedo mais desafiador e hoje já se aventura no escorrega com orgulho”.

“Está cada dia mais desenvolto e respondendo aos estímulos das professoras, superando limites e enfrentando obstáculos. Acreditamos muito no potencial dele e em sua capacidade de aprender”.

“Acreditamos que no momento em que a Criança 11 consiga verbalizar suas intenções o seu desenvolvimento sofrerá um grande salto”.

Da maneira com que a professora narra a Criança 12, é possível perceber que ela possui deficiência visual e responde melhor aos estímulos auditivos. Esse tipo de detalhamento na avaliação pode ajudar tanto a família quanto os profissionais de outras áreas que venham a atender essa criança:

Criança 12 “Seu processo de adaptação foi bem difícil, chorou bastante até criar um vínculo com sua auxiliar de inclusão e suas outras professoras. Porém no momento, já reconhece nossa voz quando chamamos o seu nome, ele nos procura pela sala e chega bem perto para nos reconhecer”.

Sobre a Criança 7, a professora fala especificamente que ela “possui desenvolvimento inferior ao que se considera adequado”.

Criança 7 “Atualmente encontra-se em desenvolvimento, inferior ao que se considera adequado para sua faixa etária. Na metade do semestre, começou a caminhar sem apoio, e hoje demonstra mais segurança. Sua linguagem ainda é apenas por balbucios, não verbaliza nenhuma palavra, nem mesmo uma tentativa”.

Em alguns portfólios não foi explicitada a dificuldade, porém é possível perceber que a professora faz questão de registrar que a criança necessita de ajuda para realizar as tarefas.

Criança 2 “Necessita de auxílio para comer frutas de colher.

Quando iniciou sua adaptação, não conseguia comer sozinho, mas com a ajuda da família e escola já teve um grande progresso”.

Criança 4 “Durante as refeições aceita os alimentos, come pouquinho, mas com ajuda e incentivo da professora, come melhor”.

“Nesse semestre, desenvolvemos o projeto Adeus Fralda! Estou crescendo! Eu uso...: com a ajuda da professora, pegou uma carinha e colou no desenho da fralda”.

“Após a história “O penico do bebê”, fizemos está atividade, onde Vitor adorou passar cola no desenho e a professora ajudou a colar pedaços de tecido na sua cueca”.

“O semestre foi muito produtivo para o desenvolvimento do Vitor. Esperamos que no segundo semestre, ele se desenvolva e cresça ainda mais”.

Nesses últimos exemplos, pode-se notar o quanto o detalhamento dos aspectos da criança é importante para compreender o seu desenvolvimento. Como exposto no capítulo anterior, esses detalhes na avaliação só são possíveis quando há observação e documentação adequada sobre as vivências da criança na escola. Ter um documento que reúna tais informações é de grande importância para a

qualidade das aprendizagens e para o desenvolvimento da criança, pois pode proporcionar que a professora realize um planejamento centrado nas necessidades da criança, direcionando as suas ações pedagógicas. Edwards, Gandini e Forman (2016) explicam como esse processo é realizado nas escolas de Regio Emilia:

O trabalho com crianças com direitos especiais é considerado uma tarefa de educação compartilhada, envolvendo os pais, os professores, a pedagoga da creche e da pré-escola e a mim mesma. Isso significa que, como todo o nosso trabalho com as crianças, começamos com a observação e a documentação. A observação e documentação são sempre fundamentais, mas são particularmente benéficas para as crianças com direitos especiais [...]. Após um período bastante longo de observação e documentação iniciais, nós compomos aquilo que chamamos de “Declaração de Intenção”. Esse é um acordo escrito entre escola, pais e equipe do serviço de saúde para garantir colaboração. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 192).

Em Régio Emilia, as áreas da educação e da saúde conversam diretamente, uma realidade que no Brasil ainda não é possível. Por isso, as avaliações, portfólios e pareceres são tão importantes para o desenvolvimento das crianças narradas com desenvolvimento atípico.

Um portfólio em particular chamou muita minha atenção, a saber, o da Criança 5. Foram redigidas três frases bem genéricas, que poderiam ser utilizadas (e provavelmente foram) nos portfólios de todos, seguidas por uma frase que evidencia que a criança não atende às expectativas da professora, já que ela apenas “procura fazer o seu melhor”. Para fechar, a docente usa uma citação da BMCC sobre inclusão.

Criança 5 “A Criança 5 participa com prazer das atividades propostas, se concentra e procura fazer o seu melhor!”

SER INCLUÍDA EM UM AMBIENTE ACOLHEDOR, NOS DIFERENTES MOMENTOS DA VIDA ESCOLAR E RESPECTIVOS ESPAÇOS, COM A DEVIDA ADEQUAÇÃO ÀS SUAS NECESSIDADES GARANTINDO ASSIM, TAMBÉM, O RESPEITO À SUA INDIVIDUALIDADE. SER ACOLHIDA DE MANEIRA FRATERNA, SEGURA, RECEPTIVA E ACOLHEDORA, RECEBENDO DO EDUCADOR UM OLHAR DIFERENCIADO, ATENTO E SENSÍVEL, PERCEBENDO CADA CRIANÇA COMO UM SUJEITO ÚNICO E SINGULAR, COM EMOÇÕES E TEMPOS DIFERENTES PARA SUAS RELAÇÕES E APRENDIZAGENS, BEM COMO, RESPEITANDO AS SUAS PARTICULARIDADES E AS DA SUA FAMÍLIA. (ESTEIO, 2017).

O trecho citado nesse portfólio fala sobre inclusão em um ambiente acolhedor, porém, ao analisar a avaliação em questão, é evidente que o que diz a BMCC não é o que se pratica em relação à Criança 5. Essa criança, como sujeito de direitos, deveria

receber uma avaliação de qualidade e, mesmo que não tivesse grandes avanços em relação ao seu desenvolvimento e aprendizagem, pelo menos deveria ter registradas as suas vivências na escola. De acordo com Edwards, Gandini e Forman (2016),

Ao desenvolver as experiências de aprendizagens com as crianças, não podemos nem queremos ver produtos ou resultados finais. Tentamos manter a nossa atenção na motivação e nas estratégias da criança para alcançar esses resultados. As mudanças nas crianças com deficiências podem ser mínimas, mas devem ser valorizadas quando ocorrem. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 201).

Outra recorrência importante encontrada nos portfólios é em relação ao comportamento das crianças. Em alguns casos, a questão comportamental se sobrepõe às questões pedagógicas. Nos relatos a seguir, pode-se visualizar o que Stainback e Stainback (1999) reportam como “exclusão dos alunos devido ao seu comportamento”. Na avaliação da Criança 8, a professora relata que ela faz “pirraça”, demonstrando a visão que possui sobre esse sujeito:

Criança 8 “Chorava bastante e só se acalmava quando recebia um colinho e seu bico. Ainda precisa aprender a dividir a atenção e os brinquedos”.

“Na escola está em processo de aprendizagem no que se refere às vivências em grupo, pois ainda é resistente em compartilhar os brinquedos e outros objetos da sala, bem como, em certos momentos em seguir as orientações da professora”.

“Sendo que ocorrem na escola pequenos atritos e insistências que precisam ser gerenciadas pelas professoras”.

“Querendo através do choro que sejam atendidos seus desejos e vontades”.

“Quando percebe que não vai ter seu desejo atendido, chora, permanece parado no lugar e estica a mão, sem verbalizar palavras, solicitando que a professora vá até ele buscá-lo se isso não ocorre se joga no chão e ali permanece, quando percebe que vai permanecer ali segue para o grupo”.

“Apresenta certa resistência em realizar as atividades propostas, porém quando deseja um brinquedo toma para si sem o consentimento do colega causando desconforto. Quando solicitado a devolver se nega, faz *pirraça*, se deita no chão e chora muito, não aceita a conversa com a professora e depois de permanecer sozinho chama a professora”.

Em relação à Criança 9, o docente detalha alguns comportamentos que possivelmente julga não serem adequados:

Criança 9 “Tem resistência em compartilhar os brinquedos com os colegas”.

“Quando ocorre algum desentendimento ou disputa de brinquedos, reage através de atritos físicos, necessitando do apoio da professora para ajudar a resolver de forma amistosa a situação. Necessita do apoio dos professores para manter em ordem os seus pertences pessoais, como mochila, casacos, deixa todo espalhado pela sala. Tira os calçados dos pés a todo instante, gosta de ficar com os pés descalços”.

Sobre a Criança 10, há preocupação em relação à segurança:

Criança 10 “Nesses momentos de conflito por brinquedos, incentivamos a troca do brinquedo em disputa com o colega, ou que compartilhe o objeto, geralmente ele fica bravo e se joga no chão, quando isso ocorre, ele ganha um colo e o acalmamos, para poder retornar a brincadeira”.

“Gosta de manusear massinha de modelar, tinta, explorando a coordenação motora fina, tônus muscular e freio inibitório, mas necessita a presença de uma de nós ao seu lado. Às vezes empurra algum colega, mesmo esse não fazendo nada”.

“No refeitório, nas primeiras semanas, tinha resistência em fazer uso deste espaço, ao chegar à porta, começava a gritar e se jogar no chão”.

“Conseguimos sua entrada e permanência, porém, ele sempre leva um brinquedo, fica caminhando pelo refeitório, sentou no banco algumas vezes, em outros momentos engatinha sobre eles, mas sempre isolado (na mesa que não há colegas sentados), às vezes tenta algumas fugas e se joga no chão”.

“Temos uma grande preocupação e cuidados com relação à segurança da Criança 10, seja no refeitório em relação aos utensílios de vidro e outros quando nos momentos que tenta sair da sala ou quer fazer algo que não é permitido e se joga, chuta objetos, colegas e professoras”.

Esses relatos lembraram-me de um personagem de animação, o “ex et”, um ser de outro planeta que vivia em uma sociedade em que todos realizavam suas tarefas de forma regrada, e ele, por mais que tentasse, não conseguia se enquadrar nos padrões. Seu “mau” comportamento era visto como algo que deveria ser sempre corrigido. Após várias tentativas fracassadas de normalizar o seu comportamento, o et é expulso do seu planeta.

É impensável ter uma criança expulsa da escola infantil devido ao seu comportamento, mas relatos como esses, carregados de julgamentos e versando majoritariamente sobre o mau comportamento, provocam a exclusão dessas crianças. Para Stainback e Stainback (1999, p. 354),

Embora tenha havido um progresso significativo na inclusão de grupos minoritários, incluindo alunos com deficiências importantes, nos programas de escolas públicas, há uma longa história de expulsão e exclusão dos alunos devido ao seu comportamento destrutivo, perigoso ou de alguma forma desafiador.

Esses comportamentos desafiadores muitas vezes são a única forma que a criança tem para se expressar. Conforme dito nos capítulos anteriores, as boas relações se dão por meio de interações. E a boa interação acontece após se estabelece uma boa comunicação. Segundo Stainback e Stainback (1999),

Uma maneira fundamentalmente diferente de olhar um aluno com comportamento desafiador é encarar seu comportamento destrutivo e as vezes perigoso como uma comunicação ou como uma informação sobre suas necessidades e desejos. (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 355).

Porém, para estabelecer uma boa comunicação, é necessário compreender que muitas crianças, principalmente até os 3 anos, não desenvolveram completamente a linguagem verbal. Portanto, é preciso encontrar outros meios de comunicação, observar a criança para compreender o que seus gestos, olhares e comportamentos querem expressar. Para Stainback e Stainback (1999, p. 346),

Os professores das classes inclusivas podem precisar aumentar suas habilidades no manejo dos relacionamentos entre professor e aluno. Por exemplo, as habilidades de comunicação podem construir relacionamentos que evitam problemas e/ou ajudam a reduzi-los quando eles já se iniciaram.

Ao estabelecer uma boa comunicação, possivelmente o professor compreenderá as necessidades da criança e entenderá que o mau comportamento é quase um pedido de ajuda. Perceber isso é uma tarefa difícil, e detectar as necessidades que cada criança possui para se desenvolver requer do professor uma compreensão grande sobre o assunto. Nem todos os profissionais têm essa sensibilidade e tampouco procuram formação específica nessa área. O processo de inclusão de crianças narradas com desenvolvimento atípico é um desafio que deve ser levado muito a sério, requerendo comprometimento das pessoas envolvidas. Sobre o processo de inclusão Stainback e Stainback (1999, p. 434) referem:

Muitas escolas infelizmente não sabem, no momento, como planejar e modificar os currículos e os programas de ensino para satisfazer às diferentes necessidades dos alunos, para lidar com comportamentos difíceis e para proporcionar os instrumentos, as técnicas e os apoios que alguns alunos precisam para serem bem-sucedidos na rede regular. Sendo assim, conseguir a inclusão de todos é um grande desafio. Entretanto, o objetivo de se ter escolas inclusivas onde todos estejam inseridos e tenham amigos e onde sejam utilizados programas e apoio educacionais adequados é importante demais para não se aceitar um desafio.

O processo de inclusão é sempre um desafio, tanto para a criança quanto para a escola. Porém, acredito que seja possível se chegar próximo ao que é considerado ideal. Um ambiente adaptado e profissionais qualificados já são bons caminhos em direção a esse processo, mas só isso não basta. Adequações no currículo e avaliações que contribuam para o desenvolvimento das crianças também são necessárias.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste trabalho de conclusão, volto ao início dessa jornada para pensar sobre os motivos que me levaram a realizar esta pesquisa. Sempre que recebia uma avaliação do meu filho Nicolas, esperava ver naquelas páginas todo o potencial desse menino que, aos 3 anos de idade, por exemplo, já lia. Porém durante os 5 anos em que ele frequentou a educação infantil, poucas vezes as suas avaliações apresentaram os detalhes que o tornavam um menino tão especial. No entanto, muito se falava sobre o seu comportamento: não era uma criança agressiva, mas se colocava em perigo a todo momento, fugia das professoras e fazia algumas artes nada convencionais.

O desenvolvimento do Nico foi atípico. Sentou e caminhou mais tarde do que as outras crianças. Também falou mais tarde, e quando isso aconteceu já reconhecia letras e números e repetia as palavras em inglês e espanhol. Não interagia com outras crianças, não se interessava por brincadeiras de faz de conta, tinha fixação por rodas e por tudo que girava. Enfim, eu poderia listar dezenas de características do seu Autismo, mas estas não apareciam nas suas avaliações. Quando o neurologista solicitou um parecer da escola, apresentei o material que tinha guardado desde o berçário, porém, por meio daqueles registros, era impossível detectar qualquer coisa. Apenas depois de muito tempo de acompanhamento é que o médico apresentou o CID F84.

Provavelmente se, na escola, as professoras tivessem observado todas essas características e as registrado nas avaliações, o diagnóstico não teria levado tanto tempo para ser realizado. Não lamento por essa demora, pois sempre soube que, independente de laudo, o que meu filho precisava era de terapia que o ajudasse a desenvolver as áreas em que tinha dificuldade. E, de fato, desde os 2 anos ele faz acompanhamento com fonoaudióloga e psicóloga. Porém, nem todas as famílias têm esse entendimento e, pelo contrário, demoram a aceitar que a criança possui desenvolvimento atípico e que isso pode ser devido a alguma deficiência ou transtorno.

Ao longo desta pesquisa pude observar, nos documentos analisados, exatamente o mesmo que ocorria nas avaliações do meu filho. Relatórios carregados de detalhes sobre o comportamento das crianças, aspecto que algumas vezes se sobrepõe às questões pedagógicas. Entendo a preocupação das professoras em

registrar essas situações, ainda mais quando envolvem ações que colocam a criança ou os outros em perigo, como episódios de agressividade. Porém, é necessário entender que esse tipo de comportamento geralmente revela alguma causa oculta.

Como descrito na seção 6.3, os comportamentos desafiadores demonstram que a criança precisa de ajuda, não exatamente por possuir um transtorno, como no caso do meu filho, mas, às vezes, simplesmente pelo fato de não conseguir comunicar de forma clara o que deseja ou necessita.

Portanto, o ideal seria relatar esses comportamentos, mas registrar também que estratégias foram utilizadas para controlar ou contornar a situação. Esse tipo de registro é importantíssimo, pois os futuros professores, os terapeutas e os familiares podem ter uma base sobre como agir caso ocorra a mesma situação em outros espaços. Todas essas pessoas precisam saber que certo comportamento pode sinalizar algum desconforto, e que agir de determinada maneira vai deixar a criança mais tranquila e contribuir para o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Percebo que a inclusão na educação infantil muitas vezes se perde justamente por não haver conversa entre os responsáveis pelo desenvolvimento da criança, ainda mais quando esta é bem pequena, não fala ou não consegue se comunicar de outra forma. Crianças que possuem alguma deficiência e que já realizam acompanhamento provavelmente possuem, além do professor referência e auxiliar da turma, um professor apoio, isso tudo só na escola. Fora da escola, existe mais uma rede de pessoas que ajudam essa criança a se desenvolver.

Lembro, mais uma vez, que é direito da criança receber toda a ajuda necessária para o seu desenvolvimento, independente de diagnóstico. Toda criança tem direito à educação de qualidade, e privar as crianças narradas com desenvolvimento atípico de receber essa educação é negligência.

Portanto, avaliações, relatórios, portfólios e pareceres são sempre importantes documentos que devem registrar as vivências da criança na escola, as aprendizagens adquiridas por meio das experiências e as estratégias que foram utilizadas. Dessa maneira, os próximos professores e terapeutas a atender a criança podem partir do que ela já vivenciou, ajudando-a a construir suas próximas aprendizagens. Garantir avaliação de qualidade é garantir educação de qualidade. Garantir educação de qualidade é assegurar os direitos das crianças.

Para realizar tais registros é necessário que o professor observe atentamente a criança e documente periodicamente os acontecimentos. Ao efetuar essas

observações, o docente pode entender as relações que a criança faz para construir aprendizagens, compreender o que ela quer ou necessita mesmo sem a utilização da linguagem falada, perceber características da sua personalidade, etc.

A observação requer muita paciência do professor, mas vale a pena, pois ao conhecer a criança é possível criar estratégias tanto para as suas aprendizagens quanto para o seu desenvolvimento. A observação atenta proporciona aos professores conhecer a criança, entender certas atitudes dela e evitar casos iguais ao da Criança 8, cuja professora registrou que ela “faz pirraça”. Na minha visão, esse tipo de comentário está carregado de preconceito e não é admissível. Porém, acredito que, nesse caso, o fato de a criança não possuir nenhum diagnóstico contribuiu para que a professora fizesse esse tipo de registro.

Em outras épocas, o diagnóstico muitas vezes rotulava de forma negativa a criança. Receber um laudo com alguma deficiência era sinal de que essa pessoa estava condicionada a viver daquela forma independente de qualquer coisa. Hoje, vejo que essa questão se inverteu. Não dar nome ou ter por indefinida a situação da criança abre brecha para apelidos e adjetivos como “estranho”, “inquieto”, “bagunceiro”, “agressivo”. Por isso, pela minha experiência, percebo que ter o diagnóstico ajuda, pois permite descrever de forma positiva a criança, que não mais será definida pelas suas características comportamentais. Penso que aprofundar esse tema é interessante para pesquisas e discussões futuras.

A simples observação não garante que os registros avaliativos sejam fiéis ao desenvolvimento da criança. É necessário que o professor crie formas de documentar essas observações, anotações, fotos e gravações. A documentação torna visível todo o processo de construção de aprendizagens da criança. Ao final do semestre ou período avaliativo, o docente deve revisitar essa documentação para, a partir daí, elaborar o portfólio.

Para finalizar, trago uma citação do livro “As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação”: “A boa avaliação é uma ferramenta positiva que auxilia o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e que aprimora os destinos das crianças pequenas e suas famílias”. (HYSON, 2003, p. 33 apud EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 278). Isso significa que as avaliações não podem se restringir ao documento entregue ao final do semestre por ser obrigatório. Tal documento é muito importante, pois ajuda as crianças no seu desenvolvimento, e esse é o papel das escolas e dos professores.

REFERÊNCIAS

ARCAS, Paulo Henrique. **Avaliação na educação**. Londrina: Editora e distribuidora Educacional S.A., 2017.

ALVES, Leonir Pessate. **Portfólio como instrumento de avaliação dos processos de ensinagem**. 2003. Disponível em:

http://www.anped.org.br/sites/default/files/8_portfolios_como_instrumentos_de_avaliacao_dos_processos_de_ensinagem.pdf. Acesso em: 26 de outubro de 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Práticas cotidianas na Educação Infantil**: Bases para reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de cooperação técnica MEC/Universidade Federal do Rio Grande do Sul para construção de orientações curriculares para Educação Infantil. Brasília, MEC/ Secretaria de Educação Básica/UFRGS, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 30 de abril de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; Acesso em: 08 de junho de 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil> Acesso em: 4 de maio 2019.

CARRARA, Kester. **Introdução à Psicologia da Educação**: seis abordagens. Kester Carrara (organizador). São Paulo: Avercamp, 2004.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Org.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016. v. 2.

ESTEIO. Prefeitura Municipal. **Base comum curricular da Educação Infantil do município de Esteio**: uma construção reflexiva, dialógica e coletiva/Secretaria Municipal de Educação/ organizadora Joelma Guimarães. Porto Alegre: Gêneses, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Marta Quintanilha; REDIN, Marita Martins; FOCHI, Paulo Sérgio. De infância e de memórias: narrativas para inventar o mundo. In: GOMES, Marta Quintanilha; REDIN, Marita Martins; FOCHI, Paulo Sérgio. **Infância e Educação Infantil**/ Marita Martins Redin, Marta Quintanilha Gomes, Paulo Sérgio Fochi. – São Leopoldo: UNISINOS, 2013.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e Educação Infantil**: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Jussara Hoffmann. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LEPRE, Rita Melissa. **Desenvolvimento humano e educação**: diversidade e inclusão / Rita Melissa Lepre, Morgana de Fátima Agostini Martins. In: Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (org.). Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

LOPES, Maura Corcini. In: **Exclusão escolar**: a invenção de tipos específicos de alunos. **Revista nacional Colombiana da Educación**, v. 54, p. 96-119, 2008.

MULLER, Melissa Hickmann. **Psicologia e Educação**/ Melissa Hickmann Muller, Vera Lucia Schneider Bemvenuti, Rejane Ramos Klein (org.) – São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Documentação Pedagógica e avaliação na educação infantil**: um caminho para a transformação. Júlia Oliveira-Formosinho, Christiane Pascal. Tradução: Alexandre Salvaterra; revisão técnica: Júlia Oliveira-Formosinho, Mônica Appezato, Paulo Fochi. Porto Alegre: Penso, 2019.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Referencial Curricular Gaúcho**: Educação Infantil. Porto Alegre, 2018. Disponível em: <http://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1532.pdf> Acesso em: 4 de maio de 2019.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos, GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Rev. Bras. de História & Ciências Sociais**. n. 1, p. 1-15, jul., 2009.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A Defectologia e o Estudo do Desenvolvimento e da Educação da Criança Anormal**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.