



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

JÉSSICA SOUZA COUTINHO BELGA

**AÇÕES DE PROFESSORES PRÉ-ESCOLARES PARA IDENTIFICAÇÃO DE
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA OU ATRASO NO DESENVOLVIMENTO**

São Carlos
2021



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

JÉSSICA SOUZA COUTINHO BELGA

**AÇÕES DE PROFESSORES PRÉ-ESCOLARES PARA IDENTIFICAÇÃO DE
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA OU ATRASO NO DESENVOLVIMENTO**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de graduação em Licenciatura em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos como parte dos requisitos para a obtenção do título de Licenciada em Educação Especial.

Orientadora: Fabiana Cia.

Co-orientadora: Laura Borges.

São Carlos
2021

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por me permitir chegar até aqui e por me sustentar em todas as etapas da minha vida.

Aos meus pais, pela criação que me proporcionaram, por me ensinarem a nunca desistir e persistir na realização dos meus sonhos e objetivos, e por todos os momentos que estiveram comigo, me apoiando e incentivando.

Aos meus avós maternos “*In Memoriam*” e ao meu avô paterno, pelos ensinamentos e incentivos pela busca da realização dos meus sonhos.

Ao meu namorado, que esteve comigo durante toda a jornada, minha eterna gratidão. Por estar ao meu lado em todas as etapas da minha vida, me oferecendo apoio, incentivo, orientação, cuidado, amor, carinho, paciência e colaboração durante todo o processo de graduação e construção deste trabalho.

As minhas amigas Paula Paulino Braz e Vanessa Gomes da Costa, por toda cumplicidade e carinho em todos os momentos. Vocês foram pessoas fundamentais para que eu pudesse chegar até aqui. Ao meu amigo Marcelo dos Reis Cardoso “*In Memoriam*” e sua esposa Flávia Figueiredo, pelo incentivo, parceria e pelas grandes trocas e ensinamentos, obrigado por construírem lembranças!!

A minha orientadora Fabiana Cia e minha co-orientadora Laura Borges, pela parceria e por confiarem em mim na realização deste trabalho. A todos os professores do curso de Licenciatura da Educação Especial, pelos conhecimentos e ensinamentos disseminados durante todo o período de graduação.

Aos professores participantes que, apesar das dificuldades enfrentadas neste tempo de pandemia, se dispuseram a contribuir com o estudo e com a ciência.

Enfim, a todos os meus amigos e familiares que, de alguma forma, contribuíram com a realização de mais esta etapa.

Obrigada!!

"Como as aves, as pessoas são diferentes em seus vôos.
Mas iguais no direito de voar."
(Judite Hortal)

SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO	7
2 - MÉTODO	14
2. 1 - Participantes	14
2. 2 - Aspectos éticos	15
2. 3 Local e coleta de dados	16
2. 4. Instrumentos e coleta de dados	16
2. 5. Procedimentos de coleta de dados	16
2. 6. Procedimentos de análise de dados	16
3. RESULTADOS E DISCUSSÃO	17
3. 1. Participação dos professores no processo de diagnóstico	17
3. 2. Hipótese da suspeita pelo professor	18
3. 3. Comportamentos indicativos observados pelos professores	20
3. 4. Ações e atitudes dos professores após a percepção dos comportamentos	22
3.5. Primeiras pessoas a receberem o relato dos professores	24
3. 6. O relato a família	26
3.7. Encaminhamentos realizados	28
3. 8. Intervenções realizadas	30
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	32
5. REFERÊNCIAS	34
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	41
APÊNDICE A -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	44
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA	47

AÇÕES DE PROFESSORES PRÉ-ESCOLARES PARA IDENTIFICAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

A educação de crianças em creches e pré-escolas tem ganhado cada vez mais visibilidade, bebês e crianças têm passado mais tempo nas unidades de educação infantil, possibilitando que professores e demais membros da escola identifiquem possíveis atrasos no desenvolvimento e realizem encaminhamentos e intervenções para potencializar o desenvolvimento destes alunos. Diante disso, este trabalho buscou entender como ocorre o processo de identificação de crianças com atraso no desenvolvimento ou suspeita de deficiência no ambiente de uma instituição de educação infantil por meio do professor. Neste sentido, os objetivos da pesquisa foram: (a) Identificar quais características, comportamentos ou atitudes das crianças são observadas pelos professores da educação infantil ao suspeitar que alguma criança possa ter atraso no desenvolvimento ou deficiência e (b) Identificar quais os procedimentos adotados pelos professores no processo de avaliação de comportamentos e encaminhamento da criança para diagnóstico. Participaram da pesquisa cinco professoras de uma instituição de educação infantil, que tiveram algum aluno com suspeita de atraso no desenvolvimento ou hipótese de deficiência. Para a coleta de dados foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturado elaborado pela pesquisadora. A pesquisa teve um caráter qualitativo, sendo criadas categorias para melhor análise e discussão dos dados. Os resultados demonstraram que os professores identificam possíveis atrasos no desenvolvimento ou hipóteses de deficiência e relatam a família buscando que ela observe a criança em outros ambientes e contribua com a identificação, encaminhamentos e intervenções a serem realizadas com a criança, a escola também realiza encaminhamentos envolvendo a coordenação pedagógica, a família e profissionais da saúde. Diante dos relatos foi possível identificar a necessidade de uma formação continuada para os professores que auxiliem os mesmos na identificação e nas intervenções a serem realizadas por eles, além da necessidade de suporte a família, sendo esse primordial para a continuidade da investigação e possível diagnóstico.

Palavras-chaves: Educação Especial. Educação Infantil. Avaliação. Desenvolvimento. Diagnóstico.

ACTIONS PRE-SCHOOL TEACHERS TAKE TO IDENTIFY STUDENTS WITH A DEFICIENCY

Children's education at daycare centers and pre-schools has gotten more and more visibility, babies and children have been spending more time at these units of child education, making it possible for teachers and other school staff and members to identify possible delays in the child's development. That said, this work has sought to understand how the process of identification of children's delays in their development or a suspected disability in the environment of an educational institution through the teacher. Therefore, the objectives of the research were: (a) to identify which child's characteristics, behaviors, or actions can be noticed by teachers and suppose one of them can be going through a delay in their development or a deficiency and (b) to identify which procedures are to be taken by teachers in the process of behavioral evaluation and forwarding the child to an ideal diagnosis. Five teachers from a child educational institution have participated in this research, of which have had experience with students thought to have delays in their process of growth-development or hypothetical deficiency. To collect data, a semi-structured interview script, elaborated by the researcher, has been used. The research had a qualitative character, creating categories to improve analysis and data debates. The results showed that teachers identify possible developmental delays or hypotheses of disability and report the family seeking to observe the child in other environments and contribute to the identification, referrals and interventions to be carried out with the child, the school also carries out referrals involving the pedagogical coordination, the family and health professionals. Based on the reports, it was possible to identify the need for continuing education for teachers to help them identify and intervene, in addition to the need for family support, which is essential for continuing the investigation and possible diagnosis.

Ke- words: Special Education. Child education . Assessment. Development. Diagnosis.

1 - INTRODUÇÃO

Os primeiros relatos sobre a Educação no Brasil ocorreram no período da catequização dos índios, por meio da Companhia de Jesus, a qual tinha a intenção de converter os indígenas e, entre outras coisas, conseguir que eles fossem passivos aos seus senhores. Segundo Ribeiro (1993):

O período colonial brasileiro, baseado na grande propriedade e na mão de obra escrava, contribuiu para o florescimento de uma sociedade altamente patriarcal caracterizada pela autoridade sem limite dos donos de terras. O estilo medieval europeu da cultura transmitida pelos jesuítas, correspondia às exigências necessárias para a sociedade que nascia, do ponto de vista da minoria dominante. A organização social da colônia e o conteúdo cultural se relacionavam harmonicamente. Uma sociedade latifundiária, escravocrata e aristocrática, sustentada por uma economia agrícola e rudimentar, não necessitava de pessoas letradas e nem de muitos para governar, mas sim de uma massa iletrada e submissa. Neste contexto, só mesmo uma educação humanística voltada para o espiritual poderia ser inserida, ou seja, uma cultura que acreditavam ser neutra (RIBEIRO, 1993, p. 15).

Para os europeus, não seria necessário mais do que a catequização, pensando que o objetivo dela era a submissão dos índios para que os mesmos fossem uma fonte de mão de obra. Com o passar dos anos, a educação dos jesuítas foi se transformando, voltando-se cada vez mais à elite. Em 1759, os jesuítas foram expulsos do território brasileiro e as aulas começaram a seguir os preceitos da monarquia, as chamadas aulas régias, sendo estas “aulas que pertenciam ao Estado e que não pertenciam à Igreja.” (CARDOSO, 1999).

No Brasil, durante o período colonial, houve uma incidência maior de abandonos de crianças com e sem deficiência, muitas delas nascidas fora das fronteiras matrimoniais e criados por suas mães solteiras. Por este motivo, as instituições caridosas criaram a *Casa dos Expostos*, entre os séculos XVII e XIX, com o intuito de acolher os órfãos abandonados ali e também diminuir o infanticídio, já que as crianças abandonadas muitas vezes eram acolhidas por algumas famílias que as colocavam para trabalhar e garantir sua sobrevivência. Marcílio (1998) define a roda dos expostos como:

[...] forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória, era fixada no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior e em sua abertura externa, o expositor depositava a criancinha que enjeitava. A seguir, ele girava a roda e a criança já estava do outro lado do muro. Puxava-se uma cordinha com uma sineta, para avisar a vigilante ou rodeira que um bebê acabava de ser abandonado e o expositor furtivamente retirava-se do local, sem ser identificado (MARCÍLIO, 1998, p. 57).

Após ser recolhida por uma funcionária, a criança era encaminhada aos cuidados básicos de atenção à saúde e alimentação, sob proteção de uma ama-de-leite, e depois a uma ama-seca até os sete anos de idade. Em seguida eram encaminhadas para atividades produtivas (TORRES, 2006).

Estudos e definições sobre a infância (ARIÈS, 1981, *apud* KISHIMOTO, 1996), indicaram a existência de comportamentos específicos para esta fase. A criança, antes vista como um mini-adulto, passa a ser considerada um ser dotado de especificidades, dando início, assim, aos estudos que resultaram na criação de jardins de infância froebelianos na França, pautados nos conhecimentos contemporâneos da época. Estes alcançaram o Brasil, mais especificamente, a cidade do Rio de Janeiro, em 1875 (KISHIMOTO, 1996).

Em 1899, no Brasil, a primeira creche foi criada sob influência da indústria têxtil com o objetivo de atender os filhos dos operários com até seis anos. A indústria teve seu desenvolvimento impulsionado nos anos de 1920 e 1930 e, apesar do fim da legalidade da escravização, as mulheres e os negros contratados por essas indústrias recebiam os menores salários e as maiores jornadas de trabalho. Por este motivo, homens e mulheres se juntaram por melhores condições de trabalho, salário e redução da jornada. A partir das reivindicações, no ano de 1943 ocorreu a consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), modificada posteriormente em 1967.

Os donos das fábricas, por seu lado, procurando diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores. Eles buscavam o controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fábrica. Para tanto, vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também creches e escolas maternas para os filhos dos operários. O fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternas e jardins de infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor (OLIVEIRA, 1992, p. 18).

Após 1970, com o aumento da industrialização, as mulheres começaram a ocupar ainda mais vagas em indústrias, resultando no aumento das buscas por creches pelas operárias, que almejavam conseguir uma vaga e garantir que alguém cuidasse de seus filhos. Como relata Didonet (2001):

Enquanto famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A

educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche (DIDONET, 2001, p. 13).

Pouco tempo depois, o atendimento em creches passou a se configurar como um direito das mulheres, porém, ainda dependia da caridade e era um tipo de educação prioritariamente assistencialista. O cuidado da criança era oferecido por pajens, ao contrário da educação de crianças da elite, que era realizada por professores e se voltava aos bons costumes e a uma educação civilizatória. Em 1980 segundo Abramowicz (2006):

Essas instituições passaram a fazer parte de um debate acadêmico e a ser reivindicados como lugar de educação e cuidados coletivos para a criança de 0 a 6 anos; Educar em creche, durante os primeiros anos de vida, deixou de ser apenas e prioritariamente cuidar, assistir e higienizar (ABRAMOWICZ, 2006, p.23).

Foi nesse cenário que surgiram grandes iniciativas de buscar educação de qualidade, não só das crianças da elite, mas de todas as crianças de baixa renda, em creches e pré-escolas. A grande conquista sucedeu da pressão dos movimentos, possibilitando a inclusão da creche e da pré-escola no sistema educativo, ao inserir na Constituição Federal de 1988 em seu artigo 208, o inciso IV: “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988).

Dois anos após a aprovação da Constituição de 1988, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069/90, que regulamenta o art. 227 da Constituição Federal de acordo com o artigo 3º:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990a).

Entre os anos de 1994 e 1996 foi publicado pelo Ministério da Educação uma série de documentos, dentre eles, as primeiras edições da Política Nacional da Educação Infantil (2008) e os Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos das crianças (2009). Desse modo, verifica-se grandes avanços nesse período no que diz respeito às crianças e sua escolarização.

A partir deste momento houve um crescente número de publicações realizadas pelo Estado a exemplo mais recente a Base Nacional Comum Curricular (2017), que apresenta-se

com a pretensão de romper com esta dualidade histórica nas formas de atendimento às crianças, rompendo com a discriminação social, física e intelectual.

Atualmente, a educação infantil atende crianças de zero a cinco anos, porém, a obrigatoriedade de ensino acontece a partir dos quatro anos de idade, aplicando-se a todas as crianças, inclusive às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Segundo a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, Brasil (2015) considera-se

peessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2015, p. 11)

Diante de um contexto diverso, com diferentes demandas e especificidades, os professores devem estar atentos às características individuais de seus alunos para que esta fase de ensino seja benéfica ao “desenvolvimento infantil que se inicia na vida intrauterina e envolve o crescimento físico, a maturação neurológica e a construção de habilidades relacionadas ao comportamento, visando tornar a criança competente para responder às suas necessidades e as do seu meio” (MIRANDA *et al.*, 1991, p. 34).

A importância desta fase para as crianças com deficiência pode ser reconhecida na publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), ao afirmar que:

A inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social (BRASIL, 2008, p. 16).

Para além da educação infantil, as crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação frequentam o Atendimento Educacional

Especializado (AEE). Tido como um ensino complementar e não substitutivo ao educacional, tal atendimento refere-se a um trabalho multidisciplinar que considera as mais diversas áreas de conhecimento que possam estar envolvidas no desenvolvimento dos sujeitos. O AEE deve ser realizado em conformidade com o serviço, sendo ofertado nos sistemas de ensino, em contraturno escolar com o objetivo de complementar o ensino e assegurar currículos, métodos, recursos e organizações para atender as necessidades específicas de cada aluno (BRASIL, 1996).

Na educação infantil, o AEE expressa-se por práticas de estimulação precoce que atendem às especificidades apresentadas pelas crianças com atraso no desenvolvimento e/ou deficiência (BRASIL, 2008). Tais práticas podem ser implementadas também na instituição de Educação Infantil por meio das atividades realizadas pelos professores da sala comum, a partir de um trabalho colaborativo com o professor do AEE (BORGES, 2016). A estimulação precoce “quando aplicada nos anos iniciais da criança com deficiência, contribui para evolução e desenvolvimento desta e sua inserção social e escolar” (ALMEIDA e OLIVEIRA, 2012, p. 03).

Para que alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação sejam atendidos no AEE, é necessário que o aluno passe por avaliações e seja encaminhado para o serviço. Porém, em alguns casos, é somente no decorrer dos anos escolares que algumas das crianças com deficiência começam a apresentar características ou comportamentos indicativos de algum atraso no desenvolvimento.

Deste modo, é no contato cotidiano, próximo e singular com o professor que costumam ser identificadas tais hipóteses, sendo as escolas de educação infantil um *locus* de observação do comportamento, favorecendo a prevenção e realização de intervenções quando as crianças são identificadas com algum atraso (VALIATI, 2016).

Isso pode ocorrer devido a maior sensibilidade dos professores em analisar e avaliar de forma específica o desenvolvimento dos alunos, e também pelas exigências e demandas do ambiente, visto que se trata de uma educação formal com conteúdos e regras diferentes dos demais contextos.

Crianças na idade pré-escolar passam por diversas modificações cognitivas e motoras que podem sugerir características e comportamentos indicativos de dificuldades escolares, como atraso no desenvolvimento ou uma possível deficiência, podendo estar relacionadas ao período pré-natal, perinatal ou pós-natal. Durante seu desenvolvimento, uma série de mudanças acontecem, entretanto, não há um ritmo padrão e variam de criança para criança, de

acordo com fatores como ausência de estimulação apropriada, desnutrição, prematuridade, traumas, entre outros que constituem riscos ao desenvolvimento (VALIATI, 2016).

Geralmente, o desenvolvimento das crianças é aferido pelos profissionais da saúde que realizam o acompanhamento por meio da puericultura. Segundo Diufrayer (2016, p. 07), a puericultura tem como objetivo “a promoção e a prevenção a saúde da criança, durante as consultas são avaliados diversos critérios e entre eles estão o desenvolvimento, o crescimento e a parte nutricional da criança”. O acompanhamento torna possível o diálogo com a família e observação da criança, que são comparados quando necessário com os parâmetros do desenvolvimento.

O desenvolvimento de uma criança é considerado “com possível atraso” e precisa ser investigado quando a mesma apresentar três ou mais alterações fenotípicas ou a ausência de um ou mais marcos para a faixa etária anterior (BRASIL, 2012). A identificação de problemas como: “atraso no desenvolvimento da fala, alterações relacionais, tendência ao isolamento social, dificuldade no aprendizado, agressividade, entre outros é fundamental para o desenvolvimento e a intervenção precoce para o prognóstico dessas crianças” (MIRANDA *et al.*, 2003).

Diferentes profissionais podem identificar possíveis atrasos no desenvolvimento de crianças em idade pré-escolar e a família também pode perceber alguns comportamentos que contribuem na investigação, tornando essencial o contato entre estes contextos. Além disso, a família está presente no cotidiano da criança desde seu nascimento, podendo auxiliar na identificação e promover posteriormente mudanças estruturantes e produtivas na dinâmica e na interação familiar que podem provocar modificações no comportamento da criança, podendo criar condições facilitadoras para seu desenvolvimento (BRASIL, 2016).

A estimulação precoce é o próximo passo após a identificação, e os envolvidos que participam do desenvolvimento da criança são primordiais neste processo. Segundo Brandão (1990), a estimulação precoce tem como princípio básico:

O acompanhamento clínico terapêutico de crianças e bebês de alto risco e com patologia orgânica, na direção de propiciar, na intervenção junto a estes e sua família, que os fatores estruturais (maturação, estruturação psíquica e cognitiva) e instrumentais (linguagem e comunicação, brincar, aprendizagem, psicomotricidade, início da autonomia e socialização), possam se articular de forma que a criança consiga o melhor desenvolvimento possível. O ponto central de referência é a estruturação ou reestruturação da função materna, abrindo espaço para a constituição da criança como sujeito psíquico capaz de autossignificar-se (BRANDÃO, 1990, p. 95).

Os professores de crianças em idade pré-escolar compõem a rede de acompanhamento multiprofissional de uma criança, podendo, em alguns casos, passar mais tempo com o aluno que seus próprios pais. Por essa interação rotineira, é possível e comum que o educador também possa perceber quando há algum atraso no desenvolvimento da criança, sendo este na área motora, visual, auditiva e/ou intelectual. Portanto,

[...] o acompanhamento de crianças e do processo de desenvolvimento reúne diferentes modalidades de avaliação, que incluem pais, professores, pediatras e demais profissionais. Nesse processo são utilizadas a anamnese, a observação da criança em seu ambiente, a prática de atividades ou, ainda, a aplicação de instrumentos de triagem (ZEPPONE *et al.*, 2012, p. 595).

Como propõe os autores, diversos são os tipos de processos de avaliação, e a falta de um instrumento padronizado dificulta a verificação e acompanhamento do processo de desenvolvimento e evolução de uma criança, podendo fazer com que uma dificuldade ou deficiência passe despercebida até o ensino fundamental.

Segundo Silva (2012), a avaliação na educação infantil deve ser contínua e dinâmica, e para que seja coerente e eficaz, é necessária a interação entre aluno e professor, a partir de um acompanhamento específico no desenvolvimento da criança e uma compreensão das áreas do desenvolvimento infantil.

Quando o professor avalia, ele busca alternativas para que a criança seja favorecida, propondo, em casos de necessidade, encaminhamentos, mudanças na rotina da sala de aula, nos materiais utilizados, nas experiências propostas para a criança, entre outras coisas (FERRARI *et al.*, 2019).

Além disso, a avaliação diagnóstica na educação infantil também é utilizada para a elaboração e criação de novas possibilidades de trabalho com a criança. Sant'Anna (2013) define a avaliação como

[...] uma sondagem, projeção e retrospectiva da situação de desenvolvimento do aluno, dando-lhe elementos para verificar o que aprendeu e como aprendeu. É uma etapa do processo educacional que tem por objetivo verificar em que medida os conhecimentos anteriores ocorreram e o que se faz necessário planejar para selecionar dificuldades encontradas (SANT'ANNA, 2013, p. 33).

Diante do exposto, vemos que as instituições de educação infantil tem sido um local de extrema importância para o desenvolvimento global dos alunos, pois oportuniza a aprendizagem de habilidades essenciais para a formação da criança, a partir da vivência de

inúmeras experiências. Além disso, as crianças permanecem por longos períodos neste local, devido à sobrecarga dos turnos de trabalho de seus familiares.

Sendo assim, o professor que atua nesse ambiente tem participado cada vez mais do dia a dia das crianças, acompanhando seu processo de evolução e formação. Esse acompanhamento próximo e rotineiro favorece a percepção de particularidades e mudanças no desenvolvimento e comportamento da criança, mesmo que sutis. Por este motivo, muitas vezes é o professor ou a escola quem levanta hipóteses de alguma deficiência ou atraso no desenvolvimento infantil.

Considerando este fator, esta pesquisa teve como intuito relatar os procedimentos realizados pelos professores da Educação Infantil a partir do momento em que há a observação de comportamentos indicativos para hipótese de diagnóstico de atrasos no desenvolvimento e/ou deficiência. Assim, por meio do contato via entrevistas com professores atuantes nos anos iniciais de escolarização, tem-se o intuito, a partir deste estudo, de conhecer as diferentes realidades de educadores e saber quais comportamentos ou atitudes dos alunos são norteadores ou indicadores para uma avaliação diagnóstica.

Pretende-se, assim, ressaltar a importância de uma atuação docente atenta aos comportamentos que os alunos podem manifestar, desde que lhes sejam dado espaço e possibilidade de expressão, assim como reforçar sobre a importância das práticas de estimulação precoce. Dessa forma os objetivos da pesquisa foram: (a) identificar quais características, comportamentos ou atitudes das crianças são observados pelos professores da educação infantil ao suspeitar que alguma criança possa ter atraso no desenvolvimento ou deficiência e (b) identificar quais os procedimentos adotados pelos professores no processo de avaliação de comportamentos e encaminhamento da criança para diagnóstico.

2 - MÉTODO

2.1 - Participantes

Participaram desta pesquisa cinco professoras que atuavam em uma unidade de educação infantil pertencente à uma Universidade Federal de uma cidade de médio porte do interior paulista.

Todas eram do sexo feminino, com idade média de 43 anos, variando entre 34 anos e 57 anos. As mesmas foram identificadas como P1, P2, P3, P4 e P5, de modo a garantir o sigilo de suas identidades.

Em relação à escolaridade, todas as professoras possuíam ensino superior completo no curso de Pedagogia. Do total, três (P3, P4 e P5) possuíam mestrado e doutorado em Educação, uma (P1) possuía Pós-Graduação em Neuropsicopedagogia, mestrado em Ciências Sociais e Doutorado em Sociologia, e uma (P2) realizava mestrado em Terapia Ocupacional. Quanto ao tempo de atuação, três professoras (P1, P3 e P5) atuavam há seis anos na educação infantil, uma (P2) há 12 anos, e uma (P4) há 15 anos.

Todas as professoras tinham ou já tiveram algum aluno com deficiência ou hipótese de ser Público Alvo da Educação Especial, sendo que três já tiveram um aluno em sala (P1, P3, P4) e duas professoras tiveram dois alunos (P2 e P5). Além disso, duas professoras lecionaram para alunos já diagnosticados (P3 e P5).

Adotou-se como critérios de inclusão das professoras: (a) atuar na educação infantil; (b) ter lecionado ou lecionar para algum aluno com deficiência ou hipótese de ser Público Alvo da Educação Especial; e (c) aceitar participar da pesquisa.

O Quadro 1 apresenta as informações referentes aos alunos das professoras.

Quadro 1 - Descrição da idade e suspeita do diagnóstico.

	FAIXA ETÁRIA DOS ALUNOS RELATADOS	HIPÓTESE DE ATRASO OU DEFICIÊNCIA
P1	1 ano	Hipótese de atraso na aquisição da linguagem e da fala
P2	2 e 4 anos	Suspeita de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)
P3	4 anos	Transtorno do Espectro do Autismo (TEA - diagnosticado)
P4	3 anos	Suspeita de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)
P5	3 e 4 anos	Suspeita de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) Síndrome de Down (diagnosticado)

Fonte: autoria própria.

2.2 - Aspectos éticos

A presente pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética da Universidade Federal de São Carlos - CAEE = 35774720.6.0000.5504. Foram apresentados às participantes a Carta de Autorização da escola e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assim como foram explicados os objetivos e os procedimentos de coleta de dados do presente estudo.

2. 3 Local e coleta de dados

A pesquisa foi realizada em uma unidade de educação infantil de uma Universidade Federal, contudo, de forma *online*, devido a Pandemia do Coronavírus (Sars-Cov-2)¹.

2. 4. Instrumentos e coleta de dados

Para a coleta de dados foi utilizado um roteiro de entrevista contendo 12 perguntas voltadas aos comportamentos observados nas crianças pelos professores, seus contatos, encaminhamentos e participação no processo de diagnóstico. Esse roteiro passou por dois juízes da área, a fim de adequá-lo aos propósitos da pesquisa.

2. 5. Procedimentos de coleta de dados

Para a realização da pesquisa, foi agendado um dia para apresentar o projeto à escola. Após consentimento da gestão, foi enviada a Carta de Autorização para assinatura da diretoria da unidade.

Posteriormente, foi realizado contato via *e-mail* com as professoras, apresentando o TCLE e fornecendo todas as explicações sobre a pesquisa e seu desenvolvimento, como objetivos, procedimento de coleta de dados e devolutiva dos dados. Após o aceite das professoras, foram agendadas as entrevistas, as quais ocorreram individualmente e *online*, via *Google Meet*.

Neste momento, mais uma vez, foi explicado sobre o objetivo da pesquisa, assim como seus benefícios e riscos, sendo aberto um momento para que a participante pudesse tirar possíveis dúvidas em relação à coleta de dados e/ou sobre o trabalho.

Cada entrevista foi realizada seguindo o roteiro, tendo o áudio gravado para posterior retomada, permitindo melhor análise dos dados. Caso ocorresse algum desconforto ou desistência, a entrevista poderia ser encerrada a qualquer momento. De modo geral, cada entrevista teve a duração de 40 minutos.

2. 6. Procedimentos de análise de dados

Os dados coletados por meio das entrevistas foram transcritos e passaram por uma análise qualitativa. A partir desta, foram elaboradas as categorias de análise e discussão, de

¹ A Pandemia se instalou com o surto de casos causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 no mundo todo. Medidas de prevenção foram criadas, dentre elas o isolamento social, impedindo a ocorrência de aulas presenciais e consecutivamente as entrevistas para coleta de dados.

forma a responder aos objetivos da pesquisa. Para a elaboração e organização das categorias houve a participação de dois juízes, permitindo garantir a fidedignidade das mesmas (COZBY, 2006).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados abaixo serão apresentados em oito partes: (a) participação dos professores no processo de diagnóstico; (b) a hipótese da suspeita pelo professor; (c) comportamentos indicativos observados; (d) ações e atitudes dos professores após a percepção; (e) primeiras pessoas a serem relatadas; (f) o relato a família; (g) encaminhamentos realizados e (h) adaptações realizadas pela escola.

3. 1. Participação dos professores no processo de diagnóstico

As professoras foram questionadas sobre a participação no processo de diagnóstico de seus alunos. Duas professoras disseram não ter participado deste processo, enquanto três relataram ter contribuído informando a gestão escolar sobre a suspeita do atraso no desenvolvimento de seu aluno. Seguem falas ilustrativas:

“Na [instituição] não participei [...]” (P4)

“Tive a participação relacionada à fala, a partir dessa conversa com a equipe, comigo e com a coordenadora pedagógica, a gente dá o encaminhamento. Mas nesse caso nunca foi formalizado, a gente teve uma conversa, mas nunca formalizou isso [...]” (P1)

De acordo com tais dados, verifica-se que as três professoras que tiveram alunos com suspeita de atraso no desenvolvimento ou hipótese de deficiência, agiram de modo a relatar o caso à coordenação pedagógica, como também realizaram uma ou mais reuniões com a família. Entretanto, de acordo com as professoras, os encaminhamentos não foram levados adiante, havendo um caso, inclusive, que a família retirou o aluno da escola.

Não se pode desconsiderar que os pais, na maior parte das vezes, não se encontram preparados para a hipótese da suspeita de o filho ter atraso no desenvolvimento ou uma deficiência e para o recebimento de um possível diagnóstico. Deste modo, é importante que os profissionais estejam preparados para lidar com as reações e sentimentos da família, as acolhendo e encaminhando para um profissional especializado, quando houver necessidade (SILVA *et al.*, 2014). Assim como é importante que os professores e coordenação escolar

esclareçam os pais sobre a importância da procura de informação e de um possível diagnóstico, ressaltando que nem sempre a suspeita do professor é confirmada.

O levantamento de hipóteses e o processo de encaminhamento não são fáceis de serem enfrentados, devendo ser respeitados. Contudo, é preciso considerar e atentar-se à necessidade e ao desenvolvimento da criança e que a falta de estimulação precoce ou encaminhamento tardio, podem limitar o potencial de desenvolvimento global da mesma (BRASIL, 2016).

Assim, a escola deve ter como prioridade a garantia dos direitos da criança, como propõe a Constituição Federal (1988):

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Constituição Federal, 1988, art. 205 e 206).

A identificação de hipóteses de um desenvolvimento atípico ocorre com frequência na escola, pois os professores passam grande parte do dia com as crianças, e por muitas vezes, observam comportamentos indicativos de algum atraso. Ainda, a exigência de cumprimento de rotinas, regras, tarefas e atividades de modo mais estruturado e formal no ambiente escolar, pode fazer com que a criança manifeste alguma necessidade.

Entretanto, tal suspeita, assim como o próprio diagnóstico, não deve influenciar de forma negativa no tratamento e atendimento ofertado ao aluno. Os professores devem estar dispostos a receber e inserir esta criança em sua prática, realizando as adaptações necessárias para garantir o desenvolvimento pleno de toda a turma, sem distinção (BRASIL, 2008).

O acolhimento e a cultura receptiva e inclusiva também devem envolver a gestão, os alunos e demais funcionários que possuem papéis específicos, mas precisam agir coletivamente (SANT'ANA, 2005), de modo que todo o espaço escolar seja um local de aprendizagens, trocas e desenvolvimento.

3. 2. Hipótese da suspeita pelo professor

Em relação à hipótese da suspeita, as professoras relataram sobre como percebiam uma suspeita e o que as faziam suspeitar de que a criança possa ter algum atraso no desenvolvimento ou deficiência. As cinco professoras observaram os comportamentos das

crianças, baseados nos conhecimentos adquiridos ao longo da formação e da atuação docente, e que essa hipótese também acontecia por meio de comparações, tanto da criança com si própria, quanto entre esta e as demais. Segue relatos da P4 e P5:

“Eu vejo mais pela questão da socialização, da dificuldade dessa socialização. A questão da coordenação, hora que você começa a trabalhar coordenação motora, que ele não tem aquelas noções básicas do pegar, a coordenação motora grossa, vamos dizer assim. Mas eu acredito mais pela socialização nessa faixa etária, principalmente com os pequenininhos.” (P4)

“Eu observo o comportamento, como ela interage com as outras, tanto da mesma idade quanto idades diferentes, como ela interage com os adultos no caso das professoras e estagiários.” (P5)

De acordo com os relatos e os estudos de Rocha e Bondezan (2013, p. 17), percebe-se que “é fundamental que o professor tenha um olhar atento em relação aos seus alunos, avanços e limitações diante dos inúmeros conteúdos mediados, sendo o primeiro a identificar, entender, mediar e intervir com esse alunado”. Este olhar cuidadoso, quando inserido na rotina do professor, é capaz de provocar grandes mudanças em seu cotidiano e de seus alunos, o que é ilustrado a partir do relato da P1, a seguir.

“Como professora, a gente precisa conhecer todas as etapas do desenvolvimento infantil, então você conhece a criança e sabe identificar qual etapa ela está, qual o grau motor, a linguagem, o social e emocional que ela deve ter naquela etapa, no mínimo, aos três anos ela já deve estar falando, formando frases, ter contato visual, correr sem cair; andar sem cair; ter uma coordenação grossa e não fina, aí com esses elementos você vai vendo na sua prática pedagógica, todos os dias com as crianças.” (P1)

Por meio deste relato é possível constatar a importância da formação continuada de professores para a identificação de atrasos no desenvolvimento ou deficiência, visto que tal professora, após ter alguns alunos com deficiência em sala, buscou uma formação específica para melhor atender as demandas e necessidades deste público, o que proporcionou maior conhecimento na área e favoreceu a identificação de crianças com atraso no desenvolvimento ou deficiência. Miranda e Filho (2012) ressaltam que:

[...] a escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tem desafiado os espaços escolares a construir novas/outras lógicas de ensino. Diante disso, a formação

continuada em processo tem se configurado como uma possibilidade de pensar as demandas escolares e os processos de escolarização dos sujeitos que também são público-alvo da educação especial (MIRANDA e FILHO, 2012, p. 17).

Os professores e demais profissionais precisam estar preparados para receber crianças com diferentes especificidades, como previsto pela legislação brasileira, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) (BRASIL, 1996). Deste modo,

[...] a formação continuada do professor deve ser vista pelas escolas de educação infantil, e por toda equipe gestora, como fator relevante para construção de práticas inclusivas, tendo em vista as fragilidades da formação inicial dos professores para o atendimento de alunos com deficiência (MARTINS e ANDRADE, 2016, p. 02).

Esta, assim como a especialização dos profissionais da educação, favorece a construção de uma educação inclusiva de qualidade, pois é a partir da qualificação profissional que se torna possível elaborar práticas pedagógicas que potencializam a aprendizagem de alunos com atraso no desenvolvimento e deficiências, garantindo o seu direito à educação (BRASIL, 2003).

Também é importante que os professores da classe comum possam ter o suporte de um professor de educação especial, a fim de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, como também de identificação de um aluno com deficiência (MENDES *et al.*, 2014). Um professor especializado pode identificar comportamentos dos alunos que necessitam de atenção e de intervenção.

3. 3. Comportamentos indicativos observados pelos professores

Alguns dos comportamentos mais observados pelas professoras estavam relacionados ao atraso na coordenação motora e na linguagem, à manifestação de comportamentos repetitivos e às interações que a criança estabelecia, tanto com as outras crianças, quanto com os adultos com quem conviviam na escola. Seguem falas da P1 e P2:

“[...]atraso na coordenação motora, algum atraso na aquisição da linguagem e da fala, alguma dificuldade com relação a auto regulação emocional, de temperamento explosivo, são mais esses fatores ou algum comportamento estereotipado ou repetitivo, aí você vai buscar informações sobre aquilo.” (P1).

“[...]mudança drástica de comportamento, quando você chama a criança e ela não te dá atenção, ela não olha pra você [...] coisas de coordenação motora, quando a criança não consegue usar uma tesoura [...]” (P2).

As participantes P3 e P4 atentavam-se mais especificamente aos comportamentos, com foco na interação da criança com o meio e com as outras crianças, como ilustrado a seguir:

“Pelo que eu vejo de outras crianças, às vezes tem assim, uma defasagem no aspecto da relação que essa criança possa ter com outras crianças, em alguns casos ela brinca sozinha, em outros casos essa coisa da comunicação ou então uma dificuldade em desenhar, em montar jogo [...]” (P3)

“Eu observei com essa aluna, que ela não gostava que ninguém encostasse nela, ela não queria que se aproximasse, que outra criança conversasse com ela, então era esses comportamentos que eu observava mais, essas interações como que eram [...]” (P4)

As interações que a criança realizava eram observadas por todos os professores, e aconteciam por meio do brincar. A brincadeira é uma das atividades mais frequentes na educação infantil, e constitui um momento de grande importância, tanto para a criança, pois é uma atividade que permite a aproximação da cultura e da socialização, além de que “a brincadeira integra no processo de aprendizagem e do crescimento por toda vida” (TEIXEIRA, 2014, p. 233), quanto para o professor, uma vez que possibilita “observar e constituir uma visão do desenvolvimento das crianças em conjunto e individual, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais” (MACIEL, 2010, p. 23).

Por este motivo, o brincar é essencial nesta etapa de ensino, pois respeita os direitos da criança, como descrito no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010). Neste documento fica estabelecido que a proposta pedagógica:

[...] deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p. 18).

Por meio de tal proposta, os professores conseguem criar oportunidades para que a interação ocorra e que a criança se desenvolva por meio delas, visto que:

[...] a interação com outras crianças da mesma faixa etária proporciona contextos sociais que permitem vivenciar experiências que dão origem à troca de ideias, de papéis e o compartilhamento de atividades que exigem negociação interpessoal e discussão para a resolução de conflitos (CAMARGO, 2009, p. 66).

Quando a falta de interação é somada a outros comportamentos, há um sinal de alerta que necessita de maior atenção e sensibilidade na observação por parte dos profissionais escolares, pois podem indicar atraso no desenvolvimento ou hipótese de deficiência ou transtorno, necessitando que seja realizada uma avaliação o mais precocemente possível. Tal identificação é importante, pois a intervenção precoce é fundamental para o acompanhamento das crianças com distúrbios do desenvolvimento (SILVA, 2004).

Analisando os comportamentos notados pelos professores e quais seriam as suspeitas levantadas por eles vemos que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é a mais apontado através das falas, referente a isso Zanon *et al.* (2014, p. 25) cita que “de modo geral, o número de pessoas diagnosticadas mundialmente com transtorno é crescente, o que não indica, necessariamente, o aumento da sua prevalência”. Pois muitas vezes há uma tendência a avaliar todas as crianças com algum comportamento destoante como uma criança com Autismo.

Antes do levantamento da suspeita deve-se considerar os contextos que as crianças estão inseridas. Muitas crianças podem apresentar dificuldades em algum comportamento, por falta de familiaridade com outras crianças, ou regras de escola ou objetos que estão presentes na escola. Por se tratar da educação infantil, há uma variabilidade desenvolvimental e parte dessa variação pode estar relacionada ao baixo estímulo que a criança possui no ambiente familiar ou mesmo pela criança ter pouco tempo de ingresso na Educação Infantil e, assim não se familiarizar a algumas regras de convívio.

Independente disso, é importante os professores da Educação Infantil terem sensibilidade de detectar comportamentos que podem estar relacionados ao atraso no desenvolvimento ou mesmo a uma deficiência, ao mesmo tempo em que considerem que tratam-se de crianças pequenas, em que há uma alta variação desenvolvimental e que qualquer identificação deve ser retratada as famílias, a fim de verificar o contexto onde a criança vive.

3. 4. Ações e atitudes dos professores após a percepção dos comportamentos

Em relação às ações e atitudes dos professores após a percepção da hipótese de atraso no desenvolvimento do aluno, uma professora relatou que, nesta situação, passou a “*Buscar formação e informação [...]*” (P2). A ação realizada pela professora contribui para a sua

formação e, conseqüentemente, para o desenvolvimento e o processo de aprendizagem de seu aluno. Ainda, segundo Souza *et al.* (2015, p. 07) “quando a formação é centrada na realidade do professor, realizada em seu contexto escolar e considerando as necessidades de sua sala de aula, as mudanças no perfil desse profissional tornam-se muito mais significativas”.

O levantamento da hipótese de um atraso no desenvolvimento ou suspeita de deficiência pode ser um fato inesperado e, muitas vezes, desconhecido pelo professor, pois nem todos possuem experiência e prática de atuação docente junto a crianças com alguma especificidade. Assim, a primeira iniciativa será, assertivamente, a busca por formação e informação.

Neste sentido, Nogueira (2015, p. 04) relata que “a formação continuada se apresenta como opção adequada para se pensar em formas de resolução e encontrar saídas para os problemas da escola, dos alunos e dos professores, bem como uma maneira coletiva de entender e de mudar a realidade escolar”. Segundo Brasil (2004) o suporte para o professor deve ser ministrado pela Coordenação Pedagógica,

A qual deve ter conhecimento dos conteúdos curriculares, dos métodos de ensino, dos recursos didático-pedagógicos e estimular a criatividade do professor. A Coordenação Pedagógica deve ser ativa e participante no cotidiano da sala de aula, da escola e das relações com a comunidade (BRASIL, 2004, p. 26).

A conduta de encaminhar o caso à coordenação pedagógica após a percepção de comportamentos sugestivos de algum atraso é identificada no relato de quatro professoras. A seguir encontram-se algumas falas ilustrativas:

“[...] Eu geralmente faço um relatório e a partir disso eu faço uma reunião com a coordenação pedagógica, aí a coordenação pedagógica vai resolver o que fazer [...]” (P1).

“Primeiro eu observo e estímulo bastante, eu proporciono por exemplo: ela não gosta de brincadeiras em conjunto, então eu proporciono interações em grupos, brincadeiras. Então eu vou estimulando, aí chegou um ponto em que eu não consegui, aí eu levo para a coordenação [...]” (P4).

Como identificado nos relatos, diante da suspeita, as professoras comunicavam a coordenação pedagógica em algum momento. Duas delas relataram que realizavam esta comunicação a fim de realizar uma reunião com os pais. Uma professora relatou que, primeiramente, elaborava um relatório da criança, para posteriormente comunicar a coordenação, enquanto a outra professora proporcionava experiências e estímulos às crianças

com suspeita de atraso no desenvolvimento, para depois conversar com a coordenação e com a família.

O coordenador pedagógico está diretamente em contato com a equipe de professores, de alunos e de pais (LIBÂNEO, 2001), e diante desta realidade, conhece as demandas educacionais de seus professores e realiza ações para possibilitar a formação continuada (FRANCO; GONÇALVES, 2013). Segundo Cunha *et al.* (2013, p. 174) “as horas de Trabalho Pedagógico Coletivo são compreendidas como espaços importantes de diálogo, reflexão e articulação de conhecimentos, saberes e práticas dos professores e gestores, ou seja, de formação centrada na escola”. Assim, Mantoan (2004) aconselha que:

O exercício constante e sistemático de compartilhamento de ideais, sentimentos e ações entre professores, diretores e coordenadores da escola é um dos postos-chave do aprimoramento em serviço. Esse exercício é feito sobre as experiências concretas, os problemas reais, as situações do dia a dia que desequilibram o trabalho nas salas de aula — esta é a matéria-prima das mudanças pretendidas pela formação (MANTOAN, 2004, p. 83).

Pode-se perceber que a coordenação pedagógica auxilia o professor na busca de uma formação que contribui para uma prática pedagógica inclusiva. Para isso, a coordenação pedagógica precisa estar ciente da situação, para que junto ao corpo docente e demais envolvidos, possam planejar formações, encaminhamentos e o ensino da criança.

Além disso, o contato entre família e escola por meio de diálogos é fundamental, pois a escola é compreendida como um elemento de mediação entre o aluno e a família (CREPALDI, 2017). Quando algo não vai bem na educação ou desenvolvimento do aluno, a comunicação com a família se torna essencial para identificação de problemas e a estruturação de intervenções, visando favorecer a evolução da criança dentro e fora do ambiente escolar (CHISTOVAM *et al.*, 2016).

3.5. Primeiras pessoas a receberem o relato dos professores

Sobre as pessoas a serem relatadas pelas professoras em relação às suspeitas e percepções referente ao desenvolvimento do aluno, duas professoras disseram comunicar, primeiramente, a coordenação pedagógica, enquanto outra relatou que após a percepção dos comportamentos há primeiro a “*procura por uma colega e depois a coordenação, a gestão, para depois falar com a família*” (P2).

A P4 relata que buscava conversar com a família a fim de investigar como a criança se comportava em casa ou na presença da mesma, conforme exposto no relato a seguir:

“Eu falo com a família, eu vou fazendo uma investigação e juntando com o que eu estou observando. [...] eu vou pegando informações para ver como é em casa. Mas eu vou trabalhando, estimulando, conversando e já comunico a coordenadora pedagógica, estou com um aluno assim, estou conversando com a família, às vezes eu peço para ir na minha sala dar uma observada” (P4).

De acordo com o relato, em paralelo à conversa com os pais, a professora também se comunicava com a coordenadora pedagógica e pedia para que esta observasse a criança em sala. Além de observar, a coordenadora pedagógica também participava da conversa com os familiares, atuando como figura ativa junto à professora.

Por meio das ações tomadas pela professora, observa-se uma iniciativa de envolver outros profissionais na sondagem do desenvolvimento/comportamento do aluno. Esta atitude é considerada importante, pois segundo Voltolini e Almeida (2014, p. 05), “avaliar é um ato extremamente complexo, cuja responsabilidade não é competência única do professor, mas sim de todos os elementos integrantes do processo educacional (alunos, pais e administradores)”.

Assim, todos os indivíduos envolvidos podem contribuir de alguma forma na avaliação e nas intervenções realizadas, inclusive os estagiários, como citado pela P5. A profissional os menciona como as primeiras pessoas a serem comunicadas nestes casos, pois estão presentes no cotidiano da criança.

Professores e estagiários são figuras ativas no dia a dia da criança na escola, e acompanham de perto toda a rotina de atividades e interação com os pares e outros adultos deste contexto. Por este motivo, é comum que a suspeita de alguma alteração no desenvolvimento da criança ocorra pelos profissionais que ali atuam, uma vez que percebem possíveis dificuldades do aluno no desempenho nas tarefas cotidianas da sala (VOLTOLINI e ALMEIDA, 2014).

De fato, os estagiários podem contribuir de forma significativa, observando as crianças e realizando intervenções de ensino em conjunto com o professor regular. Além disso, podem atuar como mediadores da aprendizagem em sala, a partir do momento em que alguma criança precisa de apoio. Segundo Pletsch e Glat (2011),

[...] o mediador ou facilitador de aprendizagem, por sua vez, é um elemento (pode ser um estagiário) de apoio ao professor da turma comum em que haja algum aluno especial incluído que necessite de atendimento mais individualizado. Sua principal função é dar suporte pedagógico às atividades do cotidiano escolar – sem, com isso,

substituir o papel do professor regente. O mediador acompanha o dia a dia do aluno, realizando, em concordância com a equipe escolar, as adaptações necessárias para o desenvolvimento de sua aprendizagem. No caso dos alunos com deficiências severas ou múltiplas, o mediador também auxilia nas atividades de vida diária e locomoção na escola (PLETSCH e GLAT, 2011, p. 24).

Em diversas situações, o estagiário oferece um suporte ao professor da sala regular, e quando este compartilha suas observações, permite que o profissional em formação possa auxiliar na potencialização da aprendizagem dos alunos e, assim, ajudar na promoção de seu desenvolvimento.

3. 6. O relato a família

Em relação à pesquisa, quando comportamentos indicativos de um possível atraso no desenvolvimento ou deficiência são observados, é responsabilidade de ambas as partes a comunicação e o encaminhamento de soluções, pois profissionais da escola e familiares são peças fundamentais para o pleno desenvolvimento da criança e, conseqüentemente, formam um pilar imprescindível para o desempenho escolar.

Neste sentido, as professoras participantes informaram que foi realizada uma reunião com os familiares em um momento onde só a família da criança esteja presente, além da professora que acompanhava o aluno, a coordenadora pedagógica e a diretora. Segue relato da P5:

“Eu relato para a coordenadora pedagógica e aí na reunião, eu relato como é, ela reforça. Porque ela também observa as coisas, ela passa pela sala, ela vai no saguão, vai no parque, então ela também tem o olhar dela [...]” (P5).

A P5 apontou que a coordenadora pedagógica também realizava observações no cotidiano escolar, e após essa sondagem era efetivada a conversa com a família. Três professoras indicaram que, dependendo da situação, uma Terapeuta Ocupacional também participava deste processo e da reunião com os pais. Tal profissional foi citada por todos os professores em pelo menos algum momento da entrevista, como é possível verificar na fala de P1:

“A coordenação pedagógica, geralmente chama a docente para que a docente relate junto com a Terapeuta Ocupacional também, então não é só a coordenação pedagógica ou a docente é a equipe” (P1).

Essa conversa com a família tem um caráter preventivo, no qual a escola informava os pais/responsáveis sobre os comportamentos observados no aluno no cotidiano escolar. Também neste momento, a família era incentivada a realizar observações mais específicas da criança em seu dia a dia, visando obter mais dados e informações para subsidiar o encaminhamento e possíveis intervenções. Tais atitudes auxiliam no processo de identificação de alguma necessidade da criança, pois segundo Corso (2007):

[...] medidas preventivas devem referir-se tanto à conformação de ambientes familiares e escolares que garantam um desenvolvimento saudável à criança, como à detecção precoce de determinadas dificuldades, considerando que antes de ser submetida a situações de aprendizagem mais formais e sistemáticas (séries iniciais do ensino fundamental), a criança, muitas vezes, já apresenta elementos que permitem antever um futuro de possíveis dificuldades de aprendizagem (CORSO, 2007, p. 87).

Essa atitude preventiva por parte da equipe escolar visava investigar o comportamento, a interação, o desenvolvimento e as atitudes da criança nos demais locais que esta frequenta e diante das diversas demandas que estes contextos requerem. Tais informações, além de auxiliarem no levantamento de uma hipótese de atraso no desenvolvimento, possibilitavam que família e escola desenvolvessem e implementassem estratégias e intervenções precoces com o aluno, de modo a estimular áreas com maior necessidade e minimizar as dificuldades.

A escola e a família possuem uma forte conexão entre si, sendo o aluno o elo central desta relação. Ambas desempenham um papel importante para o desenvolvimento da criança, pois são responsáveis pelas constantes oportunidades de interação e trocas sociais entre a criança e o mundo (CORRÊA *et al.*, 2018). A família, segundo Dessen e Polonia (2007, p. 22), tem “um impacto significativo e uma forte influência no comportamento dos indivíduos, especialmente das crianças, que aprendem as diferentes formas de existir, de ver o mundo e construir suas relações sociais”.

Desta forma, a relação entre família e escola é considerada um elemento importante para o desenvolvimento das crianças em todos os níveis de ensino, pois “família e escola/creche, juntas, podem promover situações complementares e significativas de aprendizagem e convivência que realmente vão de encontro às necessidades e demandas das crianças e de ambas instituições” (BHERING e NEZ, 2002, p. 63).

Assim, é preciso que ambos os contextos estejam sempre em contato, oportunizando trocas de informações em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança, para que,

diante de seu processo escolar, os envolvidos possam dialogar, refletir e decidir sobre os procedimentos e atitudes a serem tomados.

3.7. Encaminhamentos realizados

No contato com a família, após o levantamento de informações sobre a criança, a depender da situação, eram sugeridos encaminhamentos para a avaliação e o acompanhamento por profissionais da área da saúde, visto que, geralmente, as observações no cotidiano podem sugerir um atraso no desenvolvimento ou deficiência.

Este acompanhamento é de extrema importância e deve ser realizado desde o início das suspeitas, de modo a minimizar o agravamento de possíveis atrasos e dificuldades. Assim,

O acompanhamento do desenvolvimento infantil nos primeiros anos de vida é tarefa essencial para a promoção à saúde, prevenção de agravos e a identificação de atrasos no desenvolvimento neuropsicomotor. Este acompanhamento nos dá maior garantia de acesso, o mais cedo possível, à avaliação, diagnóstico diferencial, tratamento e reabilitação, inclusive à estimulação precoce, das crianças que necessitem de cuidados especializados (BRASIL, 2016, p. 11).

É muito comum que os primeiros indícios de atraso sejam percebidos na escola, pelos professores, e que os encaminhamentos sejam feitos pelos profissionais escolares. Neste processo de avaliação da criança pelos especialistas, deve haver envolvimento e troca de informação com os professores e profissionais da escola, uma vez que são estes quem irão observar e identificar possíveis respostas e alterações no desenvolvimento e comportamento da criança em sala de aula, após as condutas tomadas pelo especialista.

As constatações percebidas devem ser repassadas ao profissional que avalia a criança, permitindo que este tenha subsídios para realizar seu trabalho. O mesmo deve ser feito junto à família e também com os demais profissionais que possam vir a ter contato com a criança, como psicólogos, psicopedagogos e etc.

Diante disso, é exposto no tópico a seguir quais os encaminhamentos que a escola propôs à família e quais os profissionais envolvidos na avaliação e acompanhamento.

Uma das professoras participantes da pesquisa relatou que a criança citada por ela foi encaminhada a uma fonoaudióloga “*para poder fazer o diagnóstico da fala e da linguagem*” (P1).

A fala da P1 indica que, após as suspeitas de atraso, o primeiro profissional procurado para a avaliação foi uma fonoaudióloga, provavelmente, devido à área em que a criança apresentava dificuldades. Apesar de nem toda unidade escolar dispor de um profissional

fonoaudiólogo na equipe, a presença deste, principalmente na educação infantil, é muito importante, pois neste espaço acontece o aperfeiçoamento da linguagem oral e as crianças desenvolvem importantes noções de escrita, pelas inúmeras possibilidades requisitadas (BALESTRIN; CIELO, 2003). Segundo Maranhão *et al.* (2008, p. 60) “nesse nível de escolaridade, a atuação do fonoaudiólogo pode ter resultados mais produtivos, uma vez que a criança está em um período de rápidas e significativas transformações em vários aspectos do seu desenvolvimento”.

Três professoras citaram a parceria com setores da universidade, como por exemplo, a Unidade Saúde Escola (USE), enquanto uma delas comentou sobre o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), que é externo e não possui ligação com a universidade. Esta última relata que o CAPS, no momento de sua experiência, demorava demais para realizar o atendimento e que por isso as alternativas dentro da universidade se tornaram mais viáveis. Segue os relatos das professoras:

“Sim, a gente já tem a parceria com a T.O. Ela trabalha na USE e ela sempre dá amparo pra gente, e se não é ela a gente dá no mínimo a ideia de alguns profissionais e onde a família vai encontrar”. (P2)

“São pessoas ou de dentro da federal ou de fora, quando é por exemplo o CAPS, antigamente eu lembro que demorava demais, então eu lembro que era mais fácil para os pais passarem pelo pessoal da psicologia primeiro por conta da demora, hoje em dia eu não sei mais se demora do mesmo jeito”. (P3)

“Geralmente quando a coordenadora pedagógica encaminha, ela encaminha aqui para a UFSCar mesmo, para a USE ou alguém da terapia ocupacional”. (P4)

A P5 relata que os alunos com suspeita de atraso ou alguma deficiência eram encaminhados a diferentes profissionais, a depender do caso, sendo que cada criança é conduzida a profissionais relacionados à sua especificidade. Os profissionais relatados pela mesma foram psicólogos, otorrinos e psicopedagogos.

Diante das informações relatadas pelas professoras, percebe-se que a escolha do profissional para o qual a criança será encaminhada varia de acordo com as dificuldades e particularidades apresentadas pelo aluno.

A identificação na escola começa a partir do professor, mas quando todos estão envolvidos em colaboração buscando o desenvolvimento integral da criança, os resultados se tornam rápidos e promissores. Em função do diagnóstico, os profissionais que geralmente

estão envolvidos na detecção precoce são da área da saúde, porém, professores, familiares e demais profissionais precisam estar envolvidos, pois “quanto mais precoces forem o diagnóstico de atraso no desenvolvimento e a intervenção realizada, menor será o impacto desses problemas na vida futura da criança” (HALPERN *et al.*, 2000, p. 422).

3. 8. Intervenções realizadas

As intervenções são realizadas para crianças com atraso no desenvolvimento, deficiências e altas habilidades/superdotação. Para realizar as intervenções, todas as potencialidades, habilidades e dificuldades do aluno são consideradas, visando complementar ou suplementar o ensino, a depender do aluno.

Na construção do planejamento individual é necessário que o professor identifique as demandas do aluno, planeje o que será realizado, como será ensinado, quais os critérios de avaliação dos avanços e como será realizada a avaliação (BLANCO, 2007).

Em sentido restrito, as adaptações curriculares individualizadas podem ser entendidas como um processo compartilhado de tomada de decisões, cujo objetivo é ajustar e complementar o currículo comum de modo a responder às necessidades educativas especiais dos alunos e conseguir seu máximo desenvolvimento pessoal e social (BLANCO, 2007, p. 296).

Este estudo também buscou identificar a realização de adaptações pelas professoras de educação infantil após a observação de comportamentos indicativos de um possível atraso no desenvolvimento ou hipótese de deficiência. Uma das professoras citou que após a hipótese, foi criado um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) para o aluno, sendo também realizadas buscas por informações e profissionais que pudessem auxiliar no PDI.

“A gente fez uma avaliação e a partir disso a gente conversou e fez um Plano de Desenvolvimento Individual. Buscar trabalhar em equipe também, buscar informações e conhecimento, buscar uma pessoa profissional que já trabalha com o tema para que ele dê ferramentas e nos auxiliem com esse plano individual para que a criança dentro daquela proposta pedagógica ela também seja inserida”. (P1)

O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e o Plano de Ensino Individualizado (PEI) são planejamentos centrados no indivíduo que “buscam melhorar o processo de ensino e aprendizagem do estudante em situação de deficiência” (TANNÚS-VALADÃO, 2003, p. 53). É importante destacar que o PEI é construído de forma conjunta entre todos os membros envolvidos na educação do aluno, sendo estes: professores, coordenação pedagógica, pais e

demais profissionais que acompanham a criança. Quando o trabalho é realizado de forma colaborativa, os resultados são potencializados, visto que há maiores possibilidades de estimulação em diferentes ambientes.

Além disso, as adaptações devem ser realizadas a partir das demandas da criança. Sobre isso, duas professoras relataram que realizavam tais adaptações, ou seja, já de início, ao identificarem atrasos, as professoras conseguiam elaborar adaptações centradas na criança. Seguem relatos ilustrativos:

“[...] São atividades que estão de acordo com a criança, por exemplo a criança que tem fixação de coisas giratórias, a gente brinca de roda, de coisas giratórias, são de acordo com o interesse da criança, mas isso depende da criança”. (P2)

“Adaptações que a criança demanda, no meu caso a criança que foi para a minha turma não demandou muitas modificações”. (P3)

Uma professora (P4) relatou que utilizava atividades de estimulação pelo fato de as crianças ainda serem pequenas. A estimulação precoce é bem conhecida no ambiente escolar, visto que os professores, sobretudo na educação infantil, atuam na prevenção de atrasos. A estimulação precoce constitui-se em um “conjunto dinâmico de atividades e de recursos humanos e ambientais incentivadores que são destinados a proporcionar à criança, nos seus primeiros anos de vida, experiências significativas para alcançar pleno desenvolvimento no seu processo evolutivo” (BRASIL, 1995, p. 11).

Quanto às adaptações curriculares pensadas para o aluno com algum atraso ou dificuldade, é preciso que estas envolvam e atinjam todas as demais crianças da turma, contudo, nem sempre é possível, como relatado por uma professora.

“Eu comecei a fazer algumas vivências separadas com ele, porque na hora que eu dava para o grupo ele não queria, então dava para o grupo e a estagiária ficava com ele, com algo que ele queria brincar e depois eu fazia com ele, mas nem sempre ele queria. Com o outro aluno eu tive ajuda das estagiárias”. (P5)

Se faz necessária, portanto, a criação de recursos que incluam a todos os alunos em atividades em grupos, pois o planejamento curricular deve ser voltado para as interações, relações e práticas que constituirão os ambientes em que o brincar, imaginar, aprender, observar, experimentar e questionar, onde estabelecerão sentidos sobre a natureza e a sociedade (BRASIL, 2015).

Pode-se observar que cada professor utilizava dos recursos que conhece e dispõe. A escola, portanto, deve agir de forma colaborativa, na qual todos os membros estão envolvidos nos encaminhamentos e intervenções realizadas. Pois “incluir alunos com deficiência múltipla e necessidades educativas especiais nos centros de educação infantil não requer um currículo especial, mas ajustes e modificações, envolvendo objetivos específicos, conteúdos e procedimentos didáticos e metodológicos que propiciem o avanço no processo de aprendizagem desses alunos” (BRASIL, 2006, p. 33).

Assim, cabe à escola realizar capacitações e formações para que os professores conheçam ferramentas que auxiliem na identificação de atrasos e realizem o planejamento educacional individualizado buscando sempre potencializar o desenvolvimento de seus alunos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os resultados obtidos neste trabalho, a suspeita de crianças com atrasos no desenvolvimento ou hipótese de deficiência no ambiente escolar é levantada pelo professor que acompanha o aluno no cotidiano escolar. No estudo, os professores levantaram a suspeita de atrasos por meio dos momentos de interação, brincadeiras e atividades desenvolvidas no cotidiano escolar, os comportamentos observados pelas professoras estavam relacionados ao atraso na coordenação motora, linguagem, a manifestação de comportamentos repetitivos e interações que a criança realiza com seus pares.

A partir dos relatos é possível observar uma tendência ao levantamento de hipóteses e suspeita de crianças com Transtorno do Espectro Autista, por meio dos comportamentos observados. Dessa forma cabe a realização de estudos futuros analisando a relação entre os comportamentos relatados e TEA.

No processo de avaliação dos comportamentos realizado pelas professoras há o contato com a coordenação pedagógica e os pais/responsáveis, sendo esse contato capaz de auxiliar no levantamento de dados, nas propostas de encaminhamentos e intervenções realizadas com os alunos. Pode-se observar que a coordenação pedagógica é bastante envolvida e possui um papel fundamental neste processo, pois é responsável por mediar o contato entre a escola e a família, dar suporte aos envolvidos e realizar a formação continuada de seu corpo docente.

A escola tende a atuar de maneira preventiva, visto que reconhece a importância da identificação e intervenção precoce de crianças com atraso no desenvolvimento ou

deficiência. Dessa forma, ela dispõe de profissionais que podem auxiliar neste processo, como é o caso da terapeuta ocupacional citada pelos professores.

Geralmente, as crianças são encaminhadas ao Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) ou à Unidade Saúde Escola (USE) buscando uma avaliação clínica e posteriormente se necessário um acompanhamento e diagnóstico. Foi identificado na pesquisa que a escola realiza encaminhamentos para diferentes profissionais como fonoaudiólogo, psicopedagogos, psicólogos, otorrinolaringologista variando de acordo com as dificuldades e particularidades de cada aluno.

As adaptações curriculares realizadas durante o processo de identificação de atrasos no desenvolvimento ou hipótese de deficiência foram realizadas a partir das demandas individuais dos alunos observados. Desta forma se faz necessário que os professores, familiares e demais profissionais estejam envolvidos na realização de encaminhamentos e intervenções que potencializem e garantam o desenvolvimento pleno da criança e elaborem alternativas que incluam a todos os alunos.

Apesar do levantamento de hipótese ser realizado pelos professores, as escolas de educação infantil ainda precisam investir em formação continuada relacionada à identificação, encaminhamentos e ensino de crianças com deficiência, garantindo os direitos da criança à educação e ao desenvolvimento pleno.

Em alguns casos após o levantamento da suspeita, a responsabilidade recai sobre a família que acaba não dando sequência aos encaminhamentos sugeridos. Por sua vez, a escola neste momento necessita dar suporte a família e auxiliar na busca por recursos que garantam atendimento, intervenções e acompanhamento da criança com hipótese de atraso ou deficiência, visto que a estimulação precoce é fundamental, com intervenções voltadas exclusivamente às necessidades da criança e a falta dela nestes casos pode prejudicar o desenvolvimento integral da mesma.

A principal limitação deste trabalho se deu pela falta de estudos que tratam sobre a temática, sendo encontrados diversos estudos sobre a identificação de atrasos no desenvolvimento e deficiências na área da saúde, sem relação com a educação ou a identificação na escola. Algumas dificuldades também foram enfrentadas em relação ao trabalho, a princípio a coleta de dados seria realizada presencialmente precisando ser modificada posteriormente devido ao cenário atual que se instaurou desde 2020 com a pandemia, dificuldades no acesso e comunicação com os participantes também foram observadas.

No entanto, os professores contribuíram com o trabalho sendo possível contemplar os objetivos da pesquisa e contribuir para um melhor entendimento sobre a identificação de crianças com atraso no desenvolvimento ou suspeita de deficiência na educação infantil e os encaminhamentos realizados neste espaço, visto que demonstrou quais as características, comportamentos e atitudes foram identificados pelos professores em crianças na idade pré-escolar que podem estar relacionados a atrasos no desenvolvimento ou deficiências, além de esclarecer quais os procedimentos eram adotados pelos professores no processo de avaliação de comportamentos e encaminhamentos da criança para diagnóstico e intervenção.

A partir da presente pesquisa é possível pensar em novos estudos relacionados à temática buscando identificar quais as contribuições do professor no processo de diagnóstico. Além disso seria interessante aumentar a amostra de participantes, estendendo a pesquisa a escolas da rede municipal de ensino, a qual provavelmente possui outros critérios de identificação e encaminhamentos.

5. REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; SILVÉRIO, V. R.; OLIVEIRA, F.; TEBET, G. G. C. Trabalhando a diferença na educação infantil. São Paulo: **Moderna**, 2006. 128 p. Disponível em: <<http://www.criancasinfancias.ufscar.br/wp-content/uploads/2017/02/Trabalhando...miolo-1.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2020.
- ALMEIDA, R. K. C.; OLIVEIRA, J. B. G. A estimulação precoce e sua importância na inclusão escolar de crianças com deficiência nas séries iniciais. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL "EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE", n. 6, 2012, São Cristóvão. **Anais...** São Cristóvão: UFU. Disponível em: <http://educonse.com.br/2012/eixo_11/PDF/33.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2020.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981. 279 p.
- BALESTRIN, A. C.; CIELO, C. A. O professor pré-escolar e sua prática em consciência Fonológica. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**. v.8, n.1, p. 27-34, 2003. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/Textos_Em_Psicolin/Artigos/O%20professor%20pr%C3%A9-escolar%20e%20sua%20pr%C3%A1tica%20em%20consci%C3%Aancia%20fonol%C3%B3gica.pdf>. Acesso em 24 fev. 2021.
- BHERING, E.; DE NEZ, T. B. Envolvimento de pais em creche: possibilidades e dificuldades de parceria. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 18, n. 1, p. 63-73, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722002000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 02 Fev. 2021.

BLANCO, R. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas educacionais**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 290-308.

BORGES, G. S. B. Estimulação precoce, trabalho pedagógico e a criança com deficiência na creche. 2016. 172 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/5618/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Gabriela%20Silva%20Braga%20Borges%20-%202016.pdf>>. Acesso em 15 abril 2021.

BRANDÃO, P. A trajetória da estimulação precoce à psicopedagogia inicial. In: _____ (Orgs.). **Escritos da criança**. n. 3. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat de Porto Alegre, 1990.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 27 Out. 2020.

_____. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, ed. 6, 2009, 44 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2020.

_____. **Diretrizes de estimulação precoce: crianças de zero a 3 anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor**. Brasília: Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, 2016, 184 p. Disponível em: <<http://portalarquivos.saude.gov.br/images/pdf/2016/novembro/26/Diretrizes-de-estimulacao-precoce.pdf>>. Acesso em 15 abril 2021.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 27 Out. 2020.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 15 abril 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes educacionais sobre estimulação precoce: o portador de necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: MEC, 1995. Disponível em: <<http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me002557.pdf>>. Acesso em 24 fev. 2021.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: Estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais**. 4 ed. Coordenação geral SEESP/MEC. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial. 2003. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf>>. Acesso em 28 jan. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade**. Série: Educação inclusiva. v. 3: a escola. Brasília:2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>>. Acesso em 19 jan. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const_escolasinclusivas.pdf>. Acesso em 02 março 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais**. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/avaliacao.pdf>>. Acesso em: 11 Nov. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em 11 Nov. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf>. Acesso em 27 Out. 2020.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Diretrizes de estimulação precoce: crianças de zero a 3 anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor**. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2016. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_estimulacao_crianças_0a3anos_neuropsicomotor.pdf>. Acesso em 24 fev. 2021.

CAMARGO, S. P. H; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822009000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 28 Out 2020.

CARDOSO, C.; FERNANDES-PROCÓPIO, L.; PROCÓPIO, M. Estimulação precoce na educação infantil: um estudo bibliométrico. **Revista EDaPECI**, v.17, n. 1, p. 166-186, 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/336536516_Estimulacao_precoce_na_educacao_infantil_um_estudo_bibliometrico>. Acesso em 07 mar. 2021.

CARDOSO, T. F. L. As aulas régias no Rio de Janeiro: do projeto à prática (1759-1834). **Revista história da educação**, v. 3, n. 6, p. 105-130, 1999. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30261/pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2020.

CHRISTOVAM, A.C.; CIA, F. Comportamentos de pais e professores para promoção da relação família e escola de pré-escolares incluídos. **Revista Educação Especial**, v. 29, p. 133-146, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/13441/pdf>>. Acesso em 16 abril 2021.

CREPALDI, E. M. F. A importância da família na escola para a construção do desenvolvimento do aluno. *In*: Congresso Nacional de Educação, 16., 2017, Curitiba. **Anais eletrônicos**... Curitiba: Educere, 2017. p. 11733 - 11744. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25972_13983.pdf>. Acesso em 19 jan. 2021.

CORREA, W.; MINETTO, M. F.; CREPALDI, M. A. Família como promotora do desenvolvimento de crianças que apresentam atrasos. **Pensando Famílias**, v. 22, n. 1, p. 44-58, jun. 2018. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-494X2018000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 02 fev. 2021.

CORSO, H. V. Dificuldades de aprendizagem e atrasos maturativos: atenção aos aspectos neuropsicomotores na avaliação e terapia psicopedagógicas. **Revista Psicopedagogia**, v. 24, n. 73, p. 76-89, 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862007000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 02 fev. 2021.

COZBY, P. Métodos de pesquisa em ciências do comportamento. São Paulo: **Editora Atlas**, 2003. 445 p.

CUNHA, R. C. O. B.; BARBOSA, A. Trabalho coletivo e colaborativo na escola: condições e princípios de trabalho. **Revista Unisinos**, v. 21, n. 3, p.306-314, 2017. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2017.213.04/6321>>. Acesso em 16 abril 2021.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2007000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 02 Fev. 2021.

DESSEN, M.A.; SILVA, N.L.P. A família e os programas de intervenção: Tendências atuais. *In*: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A.; WILLIAMS, L.C.A. (Orgs.). **Avanços recentes em Educação Especial**. São Carlos: EDUFSCar, 2004. p. 179-187.

DIDONET, V. Creche: a que veio, para onde vai. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 18, n. 73, p. 11-28, 2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.18i73.%25p>>. Acesso em: 11 fev. 2020.

DIUFFRAYER, D. F. L. **Puericultura e a atenção à saúde da criança na Clínica Da Família Figueira em Nova Iguaçu- RJ**. 2016. 14 f. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Aberto do SUS. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<https://ares.unasus.gov.br/acervo/html/ARES/7949/1/Debora%20Fonseca%20Louren%C3%A7o%20Diufrayer.pdf>>. Acesso em 16 abril 2021.

FRANCO, M. J. N.; GONÇALVES, L. S. M. Coordenação pedagógica e formação de professores: caminhos de emancipação ou dependência profissional. **Psicologia da Educação**, n. 37, p. 63-71, 2013. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752013000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 19 jan. 2021.

FRANKENBURG, W. K. Developmental surveillance and screening of infants and young children. **Pediatrics**, v. 108, n. 1, p. 192 -195, 2002. Disponível em: <

<https://pediatrics.aappublications.org/content/109/1/144.short>>. Acesso em: 13 fev. 2020.

FERRARI, I. P.; VILARONGA, C. A. R.; ELIAS, N. C. Ensinando professores de sala comum a fazer adaptação curricular. **Psicologia da Educação**, n.49, p. 67-77, 2019.

Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752019000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 15 abril 2021.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

HALPERN, R.; GIUGLIANI, E. R. J.; VICTORIA, C. G.; BARROS, F. C.; HORTA, B. L. Fatores de risco para suspeita de atraso no desenvolvimento neuropsicomotor aos 12 meses de vida. **Jornal de Pediatria**, v.76, n.6, p.421- 428, 2000. Disponível em:

<<https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/1714.pdf>>. Acesso em 24 fev. 2021.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1998.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: _____ (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996. p.105-128.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

MACIEL, D., STRAUB, J. Brincadeiras na educação infantil: seus significados no processo ensino-aprendizagem. **Eventos Pedagógicos**, v. 1, n.1, p. 19-28, 2015. Disponível em:

<<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/68/1328>>. Acesso em: 11 Nov. 2020.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?** 1. ed. São Paulo: Ed. Moderna, 2004. Disponível em:

<<https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-EgI%C3%A9-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf?1473202907>>. Acesso em 21 nov. 2020

MARANHÃO, P. C. S.; PINTO, S. M. P. C.; PEDRUZZI, C. M. Fonoaudiologia e educação infantil: uma parceria necessária. **Revista CEFAC**, v. 11, n. 1, p. 59-66, 2009. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462009000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 22 fev. 2021.

MARCÍLIO, M. L. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998. 331 p.

MARCONDES, E. et al. Crescimento e desenvolvimento. In: _____ (Org.). **Pediatria Básica**. 8. ed., SP: Sarvier. 1991, p. 35-62.

MARTINS, C. A. F.; ANDRADE, L. B. P. A importância da formação continuada do professor para a inclusão da criança com deficiência na educação infantil. In: Seminário Internacional de Pesquisa em Políticas Públicas e Desenvolvimento Social, 2º, 2016, Franca. **Anais eletrônicos...** Franca: UNESP, 2016. Disponível em: <<https://www.franca.unesp.br/Home/Pos-graduacao/-planejamentoeanalisedepoliticaspUBLICAS/iisippedes2016/artigo-sippedes-clarissa..pdf>>. Acesso em 08 fev. 2021.

MENDES, E.G.; VILARONGA, C.A.R.; ZERBATO, A.P. Ensino Colaborativo: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: **EdUFSCar**, 2014.

MIRANDA, L. P.; RESEGUE, R.; FIGUEIRAS, A. C. M. A criança e o adolescente com problemas do desenvolvimento no ambulatório de pediatria. **Jornal de Pediatria**, v. 79, n. 1, p. 33-42, 2003. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0021-75572003000700005>>. Acesso em: 11 mar. 2020.

MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. O professor e a educação inclusiva. Salvador, Editora: **EDUFBA**, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/12005/1/o-professor-e-a-educacao-inclusiva.pdf>>. Acesso em 20 jan. 2021.

NOGUEIRA, A. L. Formação continuada na Educação Infantil: concepções e práticas educadoras. **Itinerarius Reflectionis**, v.11, n. 2, p. 1 - 12, 2015. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/38073/pdf>>. Acesso em 19 jan. 2021.

OLIVEIRA, Z. M. R. Creches: crianças, faz de conta & cia. 16. ed. Petrópolis: **Vozes**, 1992. 152 p.

RIBEIRO, P. R. M. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**, n. 4, p. 15-30, 1993. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-863X1993000100003>>. Acesso em: 27 jan. 2020.

ROCHA, V. N.; BONDEZAN, A. N. O olhar do educador: da identificação à intervenção de alunos com deficiência intelectual. In: Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE . Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação., 2013. Curitiba: SEED/PR., 2016. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unioeste_edespecial_artigo_valdene_nogueira_rocha.pdf>. Acesso em 28 Jan. 2021.

SANT'ANA, I.M. Educação inclusiva. Concepções de professores e diretores. **Psicologia em estudo**, v. 10, n. 2, p 227-234, 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a09.pdf>>. Acesso em: 11 Ago. 2020.

SANTOS, S. D. M. Um novo olhar sobre o conceito de abandono de crianças. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 32, n. 1, p. 63-72, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/7210/7210>>. Acesso em: 11 mar. 2020.

SILVA, C. C. B.; RAMOS, L. Z. Reações dos familiares frente à descoberta da deficiência dos filhos. **Caderno Terapia Ocupacional UFSCar**, v. 22, n. 1, p. 15-23, 2014. Disponível em: <<http://doi.editoracubo.com.br/10.4322/cto.2014.003>>. Acesso em: 27 Out. 2020.

SILVA, T. Z. Avaliação na Educação Infantil: um breve olhar na avaliação da aprendizagem. **Revista Thema**, v. 9, n. 2, p. 01 -14, 2012. Disponível em: <<http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/142>>. Acesso em: 11 mar. 2020.

SOUZA, A. L. A.; RODRIGUES, M. G. A. Educação Inclusiva e formação docente continuada. In: Congresso Nacional de Educação, 12., 2015, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: Educere, 2015. p. 22986 - 22994. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21491_10456.pdf>. Acesso em 19 jan. 2021.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. **Inclusão escolar e Planejamento Educacional Individualizado**: avaliação de um programa de formação continuada para educadores. 2014. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2933/6402.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 02 março 2021.

TEIXEIRA, M. O papel do brincar na educação infantil. **Eventos Pedagógicos**, 5, jul. 2014. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/1511/1127>>. Acesso em: 11 Nov. 2020.

TORRES, L. H. A casa da Roda dos Expostos na cidade do Rio Grande. **Biblos**, v. 20, n.1, p. 103-116, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/biblos/article/view/724>>. Acesso em: 11 mar. 2020.

VALIATI, M. R. M. S. **Atraso no desenvolvimento neuropsicomotor: fatores de risco e intervenção precoce nos centros de Educação Infantil**. Tese (Doutorado em Saúde da Criança e do Adolescente) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, p. 279. 2014. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/40385/R%20-%20T%20-%20MARCIA%20REGINA%20MACHADO%20SANTOS%20VALIATI.pdf?sequence=2&isAllowed=>>>. Acesso em 15 abril 2021.

VOLTOLINI, M. R.; ALMEIDA, L. E. D. F. **Avaliação diagnóstica no contexto escolar**: o estudo de caso do aluno x. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE, 2013. Curitiba: SEED/PR., 2014. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unioeste_edespecial_artigo_marcia_regina_voltolini.pdf>. Acesso em 18 jan. 2021.

ZEPPONE, S. C.; VOLPON, L.C.; DEL CIAMPO, L. A. Monitoramento do desenvolvimento infantil realizado no Brasil. **Revista Paulista de Pediatria**. 2012, v. 30, n. 4 , pp. 594-599. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rpp/a/gWSvjcMVwHzwf4tMHQpYhQC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 18 jan. 2021.

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AÇÕES DE PROFESSORES PRÉ-ESCOLARES PARA AVALIAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Pesquisador: Fabiana Cia

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 35774720.6.0000.5504

Instituição Proponente: Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.305.280

Apresentação do Projeto:

O projeto está bem escrito e estruturado, apresentando boa contextualização do problema, discussão teórica e metodologia. O resumo está assim descrito:

"Este trabalho busca entender o processo de identificação de crianças com atraso no desenvolvimento ou suspeita de deficiência no ambiente de uma instituição de educação infantil, por meio do professor. Neste sentido, os objetivos da pesquisa são: (a) identificar quais características, comportamentos ou atitudes das crianças são observadas pelos professores da educação infantil ao suspeitar que alguma criança possa ter deficiência e (b) identificar quais os procedimentos adotados pelos professores no processo de avaliação de comportamentos e encaminhamento da criança para diagnóstico. Participarão da pesquisa cinco professores da educação infantil, que tiveram ou tem algum aluno com suspeita de atraso no desenvolvimento ou hipótese de deficiência. Para a coleta de dados será utilizado um roteiro de entrevista semiestruturado elaborado pela pesquisadora. A pesquisa tem um caráter qualitativo, elaborando categorias para análise e discussão, de forma a responder os objetivos da pesquisa".

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos estão redigidos de forma clara e sintetizam as questões a serem investigadas.

- Objetivo primário: "Identificar quais características, comportamentos ou atitudes das crianças são observadas pelos professores da educação infantil ao suspeitar que alguma criança possa ter

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.562-905
UF: SP **Município:** SÃO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.205.283

deficiência”.

- **Objetivo secundário:** “Identificar quais os procedimentos adotados pelos professores no processo de avaliação de comportamentos e encaminhamento da criança para diagnóstico”.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

- **Avaliação dos riscos:** “A contribuição com a pesquisa poderá gerar desconfortos relacionados ao tempo despendido com o roteiro de entrevista semiestruturado, com a alteração na rotina devido a inserção de atividades diferentes das que são desenvolvidas e/ou com algumas questões presentes no roteiro de entrevista. Para minimizar estes riscos, as entrevistas serão agendadas de acordo com a disponibilidade indicada pelo participante e realizadas individualmente, com possibilidade de pausa, interrupção e reagendamento, caso assim seja solicitado. Caso o participante não se sinta à vontade para responder alguma das perguntas, pode optar por não respondê-la”.

- **Avaliação dos benefícios:** “A participação na pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação e Educação Especial, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho da equipe na escola”.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto apresenta relevância, na medida em que visa investigar como os professores - estes profissionais que atuam direta e diariamente com crianças - chegam à suspeita de presença de deficiência no quadro cognitivo de seus alunos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora apresentou: 1) carta de autorização da instituição na qual será realizada a coleta de dados; 2) termo de consentimento livre e esclarecido, o qual foi retificado de acordo com as pendências apontadas no parecer anterior.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando o exposto, e entendendo que o presente protocolo de pesquisa está em conformidade às normas que regem a ética em pesquisa com seres humanos no País, recomendo sua aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.505-900
 UF: SP Município: SAO CARLOS
 Telefone: (16)3251-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.365.280

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1529548.pdf	25/09/2020 10:13:59		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_II.pdf	25/09/2020 10:13:32	Laura Borges	Aceito
Outros	instrumento.pdf	24/07/2020 08:14:06	Laura Borges	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_consentimento.pdf	24/07/2020 08:12:44	Laura Borges	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_07_2020.pdf	24/07/2020 08:11:38	Laura Borges	Aceito
Outros	carta_autorizacao.pdf	24/07/2020 08:08:23	Laura Borges	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	24/07/2020 07:53:12	Laura Borges	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SÃO CARLOS, 28 de Setembro de 2020

Assinado por:

ADRIANA SANCHES GARCIA DE ARAUJO
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SÃO CARLOS

Telefone: (16)3351-0005

E-mail: cephumanos@ufscar.br

APÊNDICE A -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Para professores da educação infantil)

Eu, Jéssica de Souza Coutinho Belga estudante da Universidade Federal de São Carlos- UFSCar, sob orientação das Professoras Fabiana Cia e Laura Borges, o (a) convido a participar da pesquisa intitulada: **AÇÕES DE PROFESSORES PRÉ-ESCOLARES PARA AVALIAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA.**

O motivo que nos leva a estudar esse tema é o fato de que inúmeras vezes o professor da educação infantil participa do processo de diagnóstico, sendo necessário conhecer os caminhos que o mesmo percorre a partir da identificação de comportamentos indicativos de atraso no desenvolvimento ou suspeita de deficiência. Buscando contribuir com a literatura acerca do tema e também com os professores e sociedade que está no meio deste processo.

Os objetivos deste estudo são: (a) Identificar quais características, comportamentos ou atitudes das crianças são observadas pelos professores da educação infantil ao suspeitar que alguma criança possa ter deficiência; (b) Identificar quais os procedimentos adotados pelos professores no processo de avaliação de comportamentos e encaminhamento da criança para diagnóstico.

Você foi selecionado por ser professor(a) da educação infantil da unidade de atendimento a criança do município onde será realizado o estudo e ter lecionado ou lecionar para algum aluno com hipótese de ser Público Alvo da Educação Especial.

Primeiramente você será convidado a responder uma entrevista semiestruturada com tópicos sobre diversos aspectos que envolvem o processo de diagnóstico e a participação do professor. A entrevista será individual e realizada no próprio local de trabalho ou em outro local, se assim preferir. As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto esclareço aqui que a participação na pesquisa poderá gerar desconfortos relacionados ao tempo despendido com o roteiro de entrevista semiestruturado, e algum desconforto com relação a alteração na rotina devido a inserção de atividades diferentes das que são desenvolvidas e algum desconforto relacionado a algumas questões presentes no roteiro de entrevista. Diante de tais situações, os participantes terão garantidas pausas caso seja necessário.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Especial, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho da equipe na

escola. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

A participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas, as gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pela pesquisadora e revisado por suas orientadoras garantindo que se mantenha o mais fidedigna possível. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações.

Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e a princípio será apresentado como trabalho de conclusão de curso, podendo também ser apresentado em eventos e publicado. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional. Em casos de desconforto durante a pesquisa, você poderá desistir e a mesma será interrompida e a pesquisadora estará disponível para esclarecer possíveis dúvidas.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e e-mail da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br.

Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: _____

Endereço: _____

Contato telefônico: _____

_____ Local e data

Nome do Pesquisador

Nome do Participante

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA*Dados de caracterização***Nome:****Data de nascimento:****Formação inicial:** _____ **Ano de conclusão:** _____**Pós-graduação:** () Sim () Não**Se sim, qual?**

1. Há quanto tempo você atua como professor(a) na educação infantil?

2. Tem/teve algum aluno com deficiência, altas habilidades ou transtorno do espectro autista em sala nesse período?

3. Caso sim, qual a idade da criança?

4. Participou do processo de diagnóstico dessa criança? Como foi essa participação?

5. O que faz você suspeitar que alguma criança possa ter algum atraso no desenvolvimento ou deficiência?

6. Em caso de suspeita, quais características/comportamentos/atitudes que você costuma observar?

7. Após a percepção destes aspectos, quais suas primeiras ações/atitudes?

8. Quais são as primeiras pessoas, em sequência, a quem você relata suas percepções (coordenação, direção, família, outra professora, etc.)

9. Quando, como e quem relata a situação à família?

10. Nesse contato com a família, é dado algum encaminhamento/sugestão de contato de outro profissional? Se sim, qual?

11. Como acontece esse encaminhamento?

12. Qual(is) a(s) adaptação(ões) você fez após a observação desses comportamentos?

13. Gostaria de acrescentar algum comentário?
