



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TERAPIA OCUPACIONAL
DOUTORADO EM TERAPIA OCUPACIONAL

DÉBORA RIBEIRO DA SILVA CAMPOS FOLHA

**PERSPECTIVA OCUPACIONAL DA PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL E IMPLICAÇÕES PARA A TERAPIA OCUPACIONAL**

São Carlos - SP
2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TERAPIA OCUPACIONAL
DOUTORADO EM TERAPIA OCUPACIONAL

DÉBORA RIBEIRO DA SILVA CAMPOS FOLHA

**PERSPECTIVA OCUPACIONAL DA PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL E IMPLICAÇÕES PARA A TERAPIA OCUPACIONAL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Terapia Ocupacional.

Área de Concentração: Processos de Intervenção em Terapia Ocupacional

Linha de Pesquisa: Promoção do desenvolvimento humano nos contextos da vida diária

Orientação: Profa. Dra. Patrícia Carla de Souza Della Barba.

São Carlos - SP
2019

Folha, Débora Ribeiro da Silva Campos

Perspectiva ocupacional da participação de crianças na Educação Infantil e implicações para a Terapia Ocupacional / Débora Ribeiro da Silva Campos
Folha. -- 2019.

236 f. : 30 cm.

Tese (doutorado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos,
São Carlos

Orientador: Patrícia Carla de Souza Della Barba

Banca examinadora: Patrícia Carla de Souza Della Barba, Carla Cilene
Baptista da Silva, Luzia Iara Pfeifer, Maria Madalena Moraes Sant'anna,
Maria Fernanda Barboza Cid

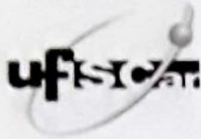
Bibliografia

1. Terapia Ocupacional. 2. Educação Infantil. 3. Educação Inclusiva. I.
Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Débora Ribeiro da Silva Campos Folha, realizada em 14/08/2019:

Profa. Dra. Patricia Carla de Souza Della Barba
UFSCar

Profa. Dra. Carla Cilene Baptista da Silva
UNIFESP

Profa. Dra. Luzia Lara Pfeifer
USP

Prof. Dr. Maria Madalena Moraes Santanna
Fatec

Profa. Dra. Maria Fernanda Barboza Cid
UFSCar

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ão) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

Profa. Dra. Patricia Carla de Souza Della Barba

Dedicatória

Ao meu irmão Matheus, meu denego, o grande responsável: pelo meu encontro com a Terapia Ocupacional, pelo meu interesse pelo campo da Educação e pelo meu desejo de promover a participação de todas as crianças na escola.

Em nome dele, dedico à todas as crianças para que, independente de deficiências e classe social, possam desfrutar do direito de uma educação digna, com apoio multiprofissional e efetivamente inclusiva.

AGRADECIMENTOS

À Deus, em primeiro lugar, pela oportunidade dessa existência e pela possibilidade de contribuir e melhorar a vida das pessoas por meio da minha profissão.

Aos meus pais, Socorro e Acylino, pelo provimento financeiro durante minha vida escolar e por todo o auxílio nos anos iniciais do Curso de Doutorado; pela motivação incondicional diante dos desafios; pela celebração plena das conquistas pessoais e profissionais.

Aos meus irmãos, sogro, sogra, cunhado e cunhadas, pelo apoio e torcida constantes e às nossas crianças amadas João Pedro, Janaína e Maria Eduarda (a caminho) que colorem os nossos dias com mais energia e vontade de viver.

Aos professores que tive em toda a minha trajetória estudantil, em especial os professores que se tornaram amigos e me acompanham na vida: Karla, Lucivaldo, Victor, Sônia, Erica, Rogéria e Genylton.

Aos professores do PPGTO/UFSCar, com quem partilhei momentos de afetividade e de aprendizagens intensas, em especial: Thelma, Daniel e Lílian.

Às professoras que compuseram minha banca na qualificação e contribuíram de forma tão potente e tão gentil com minha pesquisa: Luziara, Madalena e Carla.

À Profa. Helene Polatajko e seu grupo de pesquisa, que tão gentilmente me receberam na Universidade de Toronto e com quem muito aprendi ao longo dos 6 meses de convivência.

À Universidade do Estado do Pará (UEPA), pelo financiamento do meu Curso de Doutorado e pela liberação integral para que eu pudesse me dedicar às atividades.

À minha chefia de departamento, Meibia, e coordenadora de Curso, Sandra, pelo apoio crucial nos anos iniciais do Doutorado. Sem o auxílio de vocês eu não teria conseguido, obrigada!

Aos meus alunos que colaboraram e me auxiliaram na logística da frequência às aulas antes da minha licença ser deliberada, a compreensão de vocês fez toda a diferença, obrigada!

Aos participantes da minha pesquisa, diretoras, professoras, funcionárias, estagiária, crianças e pais, pela autorização para participar dos cotidianos de vocês e aprender tanto com essa vivência!

Às minhas queridas amigas e auxiliares de pesquisa: Samantha, Larissa e Ana Paula, vocês tornaram esse trabalho possível! Obrigada por tratarem esse (nosso) trabalho com amor, seriedade, propriedade e compromisso!

À minha orientadora-luz Patrícia, que é a pura paz, é calma e força, é motivação e guia. Sou muito grata pelo meu caminho ter encontrado o seu! Que nosso laço permaneça atado nas futuras parcerias e na vida!

Às companheiras LADOPianas: Bruna, Maysa, Ana Célia, Erika, Vanessa, Dáffini, Gabi, Ana Cláudia, pelas trocas e pelas parcerias, aprendi muito com vocês!

Aos amigos da nossa-Linha 3, pelas trocas, pelas resenhas (de todas as quintas-feiras), pelas acolhidas em suas casas, pelo auxílio sendo meus braços quando a distância me impedia de me fazer presente e pelo sustento afetivo nos anos de Doutorado, em especial: Sofia, Belle, Daniel, Lays, Jacque, Marina, Rodrigo, Clô e Rafael.

Aos Loucos de Pedra e amigos companheiros da vida, que sempre partilham o que tiver pra viver, em especial: Maynah, Nathaly, Bruno, Oscar, Rafa, Ingrid, Sabrina e Mônica.

E, por último, os mais especiais:

Ao amor Otavio, por ser o meu companheiro e cúmplice incondicional. Pela parceria, pela mão sempre dada, pelo sustento constante, pela partilha de sonhos e pelo mais valioso presente de todos! Amo você!

À minha filha Pérola, preciosidade que chegou na metade do caminho do Doutorado, trouxe uma enxurrada de amor e me ensinou a ser mais eficaz o trabalho e a valorizar o que realmente importa na vida.

Débora Ribeiro da Silva Campos Folha

Epígrafe

Para ver melhor, amigo, use o coração!
Enxergar o que é belo sem usar a visão...
Pare pra escutar que no silêncio há uma canção,
Deixa bater no peito o tambor da vibração!
Nosso corpo fala preste muita atenção...
Não precisa palavra pra comunicação!
Tantas são as formas de cruzar a imensidão...
Demonstrando pro mundo nossa superação!
Quem disse que não podemos?
Nunca duvide de nós! [...]

(A diferença é o que nos une – Mundo Bitá)

RESUMO

Neste estudo, problematizamos a invisibilidade das ocupações infantis, dando ênfase à Educação Infantil. Tivemos como objetivo geral descrever e analisar a educação infantil sob uma perspectiva ocupacional e como objetivos específicos: a) Descrever as atividades, rotinas e ambientes da Educação Infantil a partir de uma perspectiva ocupacional; b) Compreender e analisar como crianças com desenvolvimento típico e atípico se envolvem nas atividades, rotinas e ambientes da Educação Infantil; e c) Identificar e analisar as implicações para a Terapia Ocupacional visando a promoção da participação de crianças na Educação Infantil, a partir de uma perspectiva ocupacional. O percurso metodológico foi de uma pesquisa descritiva e exploratória, guiada pela abordagem qualitativa, com pesquisa de campo. Os participantes da pesquisa foram: quatro crianças com desenvolvimento típico; quatro crianças Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), sendo três com Transtornos do Espectro Autista e uma com deficiência física decorrente de má formação congênita; quatro professoras da Educação Infantil e uma estagiária, referentes às crianças participantes. A coleta de dados foi realizada a partir da observação direta e os registros de campo foram realizados de acordo com a técnica das descrições narrativas. Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as professoras e a estagiária. Os dados coletados foram tratados a partir da técnica de análise de conteúdo. Os resultados fizeram emergir três categorias de análise: 1) Ambientes, rotinas e atividades da Educação Infantil, que aglutina resultados relacionados aos ambientes enquanto promotores ou inibidores da participação na Educação Infantil, assim como analisa as oportunidades de aprendizagem presentes nas rotinas escolares, agrupando as atividades da Educação Infantil em torno de três eixos: brincar, autocuidado e atividades de aprendizagem formal; 2) Participação de crianças com desenvolvimento típico e crianças PAEE nos ambientes, rotinas e atividades da Educação Infantil, que apresenta e discute resultados referentes aos perfis de participação nos três eixos de atividades da Educação Infantil encontrados no estudo, dentre os quais crianças com desenvolvimento típico demonstraram predominantemente uma participação plena e as crianças PAEE demonstraram uma participação que variou entre participação plena, ativa assistida e restrita; e 3) Descortinando espaços para a Terapia Ocupacional na Educação Infantil sob a perspectiva ocupacional, categoria esta que analisa lacunas encontradas nos resultados que permitem contribuições da Terapia Ocupacional para o contexto da Educação Infantil. A defesa pela compreensão da Educação Infantil sob uma perspectiva ocupacional contempla a compreensão das ocupações escolares de brincar, autocuidado e aprendizagem de conteúdos formais. Crianças com desenvolvimento típico de 4 e 5 anos manifestam participação plena nestas ocupações. Crianças PAEE, principalmente as que apresentam Transtornos do Espectro Autista, têm uma participação restrita e necessitam de mediação. A especificidade do terapeuta ocupacional está em desenvolver estratégias para promover a participação plena de todas as crianças nestas ocupações.

Palavras-chave: Ocupações infantis. Desenvolvimento ocupacional. Terapia Ocupacional. Educação Infantil. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

In this study, we problematize the invisibility of children's occupations, with an emphasis on Early Childhood Education. The general objective was to describe and analyze the education of children from an occupational perspective. The specific objectives were: a) To describe the activities, routines and environments of Early Childhood Education from an occupational perspective; b) To understand and analyze how children with typical and atypical development become involved in the activities, routines and environments of Early Childhood Education; and c) To identify and analyze the implications for Occupational Therapy in order to promote the participation of children in Early Childhood Education, from an occupational perspective. It was an empirical, qualitative, descriptive and exploratory research. The study participants were: four children with typical development; four children targeted by special education, three with Autism Spectrum Disorders and one with physical disability due to congenital malformation; four pre-school teachers and one trainee that accompany one of the children. Data collection was performed from direct observation according to the narrative descriptions technique. In addition, semi-structured interviews were conducted with the teachers and the trainee. The content analysis technique guided the data analysis. We found three categories of analysis: 1) Environments, routines and activities of early childhood education, which brings together results related to environments as promoters or inhibitors of participation in early childhood education, as well as analyzing the learning opportunities present in school routines, grouping the activities of early childhood education around three axes: play, self-care and formal learning activities; 2) Participation of children with typical development and PAEE children in the environments, routines and activities of early childhood education, which presents and discusses results regarding the participation profiles in the three axes of early childhood activities found in the study, among which children with typical development predominantly demonstrated full participation and PAEE children demonstrated participation ranging from full, active assisted participation to restricted participation; and 3) Uncovering spaces for Occupational Therapy in Early Childhood Education from an occupational perspective, a category that analyzes gaps found in the results that allow contributions from Occupational Therapy to the context of Early Childhood Education. The defense for the understanding of Early Childhood Education from an occupational perspective contemplates the comprehension of the school occupations of play, self-care and learning of formal contents. Children with typical development show full participation in these occupations. Special Education Target Children, especially those who manifest Autism Spectrum Disorders, have restricted participation and require mediation. The specificity of the occupational therapist is to develop strategies to promote the full participation of all children in these occupations.

Key-words: Child occupations. Occupational development. Occupational therapy. Child education. Inclusive education.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 01 - Ilustração dos Distritos Administrativos da Região Metropolitana de Belém | 51 |
| Figura 02 - Organograma de coleta de dados | 59 |
| Figura 03 - UEI A – Pátio externo | 66 |
| Figura 04 - UEI A – Pátio externo e parque | 66 |
| Figura 05 - UEI B – Pátio interno | 66 |
| Figura 06 - UEI B – Quintal – parte coberta com baldes de brinquedos | 67 |
| Figura 07 - UEI A - Sala de aula dos alunos MG e I | 67 |
| Figura 08 - UEI A – Banheiro – região das pias | 68 |
| Figura 09 - UEI A – Banheiro – Região dos sanitários | 68 |
| Figura 10 - UEI D – Banheiro – região dos chuveiros | 68 |
| Figura 11 - UEI A – Sala de banho | 69 |
| Figura 12 - UEI A – Escovódromo | 69 |
| Figura 13 - UEI D – Refeitório e copa | 70 |
| Figura 14 - UEI A – Refeitório | 70 |
| Figura 15 - UEI B - Sala de aula dos alunos F e PV – vista diagonal | 70 |
| Figura 16 - UEI A - Sala de aula dos alunos MG e I – vista lateral | 71 |
| Figura 17 - UEI D – Sala de aula das alunas AL e J | 71 |
| Figura 18 - UEI C – Sala de aula dos alunos AM e CE | 72 |
| Figura 19 - UEI C – Sala de aula dos alunos AM e CE – vista panorâmica | 72 |
| Figura 20 - UEI B – Antessala da sala de aula de F e PV | 73 |
| Figura 21 - UEI A - Sala de aula dos alunos MG e I - armários | 73 |
| Figura 22 - UEI D – Sala de aula das alunas AL e J – vista lateral | 74 |
| Figura 23 - UEI D – Sala de aula das alunas AL e J – região da mesa da professora e armário de brinquedos | 74 |
| Figura 24 - UEI B - Sala de aula dos alunos F e PV – vista lateral | 75 |
| Figura 25 - UEI C – Sala de aula dos alunos AM e CE – região das mesas | 75 |
| Figura 26 - UEI D – Sala de aula das alunas AL e J | 76 |
| Figura 27 - UEI B – Banheiro | 76 |
| Figura 28 - UEI C – Banheiro | 77 |
| Figura 29 - UEI C – Banheiro – área do chuveiro | 77 |
| Figura 30 - UEI D – Quintal e parque | 78 |
| Figura 31 - UEI C – Quintal | 78 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 01 - Normativas oficiais derivadas do levantamento realizado e analisadas neste estudo, com os respectivos objetivos e destaques relacionados à Educação Infantil na perspectiva inclusiva | 26 |
| Quadro 02 - Distritos Administrativos da Região Metropolitana de Belém | 50 |
| Quadro 03 - Codinomes das UEI selecionadas por Distrito Administrativo | 52 |
| Quadro 04 - Participantes da pesquisa conforme as UEI selecionadas | 53 |
| Quadro 05 - Caracterização das crianças participantes da pesquisa | 53 |
| Quadro 06 - Participantes da pesquisa conforme as UEI selecionadas | 53 |
| Quadro 07 - Rotina da Educação Infantil | 83 |
| Quadro 08 - Caracterização do brincar infantil de crianças DT e crianças PAEE | 124 |
| Quadro 09 - Caracterização da evolução do comportamento lúdico conforme idade | 125 |
| Quadro 10 - Caracterização da evolução do comportamento lúdico | 126 |

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado
AOTA - *American Occupational Therapy Association*
AVD - Atividades de Vida Diária
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CAOT - *Canadian Association of Occupational Therapy*
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB - Coordenadoria de Educação Básica
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNPq - Conselho Nacional de Pesquisa
COFFITO - Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia
CO-OP - *Cognitive Orientation to daily Occupational Performance*
CORDE - Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CRIE - Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes
DABEL - Distrito Administrativo de Belém
DABEN - Distrito Administrativo do Benguí
DAENT - Distrito Administrativo do Entroncamento
DAGUA - Distrito Administrativo do Guamá
DAICO - Distrito Administrativo de Icoaraci
DAMOS - Distrito Administrativo de Mosqueiro
DAOUT - Distrito Administrativo do Outeiro
DASAC - Distrito Administrativo da Sacramenta
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DSM-V - *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*
DT - Desenvolvimento Típico
DVD - *Digital Versatile Disc*
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EVA - *Ethylene Vinyl Acetate*
FTP - *Floor Time Play*
HOEP - *Human Occupation from an Ecological Perspective*
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LPP - *Life Participation for Parents*
MEC - Ministério da Educação e Cultura
OTiS - *Occupational Therapy into Schools*
PA - Pará
PAEE - Público Alvo da Educação Especial
PC - Paralisia Cerebral
PICO-Q - Questionário de Participação nas Ocupações Infantis
PNE - Plano Nacional de Educação
PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGTO - Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional
PPI - Projeto Pedagógico Individualizado
RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEMEC - Secretaria Municipal de Educação de Belém
SFA - *School Function Assessment*
TA - Tecnologia Assistiva
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

TEA - Transtornos do Espectro Autista
TOMP - *Test of Mouse Proficiency*
UEI - Unidade de Educação Infantil
UEPA - Universidade do Estado do Pará
UFPA - Universidade Federal do Pará
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos
USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|--|------------|
| | APRESENTAÇÃO | 15 |
| 1 | INTRODUÇÃO: RECONHECENDO OS CAMPOS DA TERAPIA OCUPACIONAL E DA EDUCAÇÃO INFANTIL | 19 |
| 1.1 | AS OCUPAÇÕES INFANTIS NO ÂMBITO DE UMA PERSPECTIVA OCUPACIONAL DO DESENVOLVIMENTO HUMANO | 19 |
| 1.2 | A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: COMPREENDENDO O LÓCUS DE PESQUISA | 23 |
| 1.3 | A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE TERAPIA OCUPACIONAL, OCUPAÇÕES INFANTIS E EDUCAÇÃO INFANTIL | 38 |
| 1.3.1 | Como terapeutas ocupacionais têm abordado as ocupações infantis no cenário internacional? | 39 |
| 1.3.2 | Como terapeutas ocupacionais têm abordado as ocupações infantis no cenário brasileiro? | 42 |
| 1.4 | DESCORTINANDO A PROBLEMÁTICA DE PESQUISA | 46 |
| 1.5 | DELIMITANDO OS OBJETIVOS DO ESTUDO | 47 |
| 1.5.1 | Geral | 47 |
| 1.5.2 | Específicos | 47 |
| 1.6 | ORGANIZAÇÃO DA TESE | 47 |
| 2 | A PESQUISA EM CURSO: APONTANDO O CAMINHO METODOLÓGICO | 48 |
| 2.1 | TIPO DE PESQUISA | 48 |
| 2.2 | LÓCUS DE PESQUISA | 50 |
| 2.3 | PARTICIPANTES | 52 |
| 2.3.1 | CrITÉRIOS DE INCLUSÃO | 54 |
| 2.3.2 | CrITÉRIOS DE EXCLUSÃO | 54 |
| 2.4 | ASPECTOS ÉTICOS | 55 |
| 2.5 | COLETA DE DADOS | 55 |
| 2.6 | ETAPAS DA PESQUISA | 58 |
| 2.7 | PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS | 59 |
| 2.8 | ANÁLISE DE DADOS | 61 |
| 3 | A EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA OCUPACIONAL | 63 |
| 3.1 | ANÁLISE OCUPACIONAL DOS AMBIENTES DE EDUCAÇÃO INFANTIL | 63 |
| 3.2 | OPORTUNIDADES OCUPACIONAIS NO ÂMBITO DA ROTINA DA EDUCAÇÃO INFANTIL | 81 |
| 3.3 | ATIVIDADES QUE COMPÕEM A ROTINA DA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA OCUPACIONAL | 86 |
| 3.3.1 | Atividades de aprendizagem de conteúdo formal | 87 |
| 3.3.2 | O brincar como atividade estruturante na rotina da educação infantil | 96 |
| 3.3.3 | Atividades de autocuidado e a intrínseca relação entre educação e cuidado na educação infantil | 100 |
| 4 | PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS COM DESENVOLVIMENTO TÍPICO E ATÍPICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CARACTERÍSTICAS E REFLEXÕES | 104 |
| 4.1 | PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS DT E PAEE NO BRINCAR | 106 |
| 4.2 | PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS DT E PAEE NAS ATIVIDADES DE AUTOCUIDADO | 117 |
| 4.3 | PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS DT E PAEE NAS ATIVIDADES DE | 128 |

| | | |
|----------|---|------------|
| | APRENDIZAGEM FORMAL | |
| 5 | DESCORTINANDO ESPAÇOS PARA A TERAPIA OCUPACIONAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL | 140 |
| 5.1 | TERAPIA OCUPACIONAL E NECESSIDADE DE SUPORTE AOS PROCESSOS INCLUSIVOS | 141 |
| 5.2 | ANÁLISE DE ATIVIDADES, ADAPTAÇÃO E CONFECÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS COLABORATIVAMENTE COM OS PROFESSORES | 154 |
| 5.3 | DEMANDAS OCUPACIONAIS QUE INFLUENCIAM A PARTICIPAÇÃO DE TODAS AS CRIANÇAS NAS ATIVIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL | 156 |
| 5.4 | TRABALHO COLABORATIVO ENTRE TERAPEUTAS OCUPACIONAIS E PROFESSORES | 166 |
| 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 178 |
| | REFERÊNCIAS | 183 |
| | APÊNDICE A - Resultados da revisão de literatura em bases de dados | 209 |
| | APÊNDICE B – Resultados da revisão de literatura em periódicos Nacionais | 214 |
| | APÊNDICE C - Planilha de catalogação das normativas oficiais da educação infantil na perspectiva inclusiva | 221 |
| | APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Pais | 222 |
| | APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Professores | 225 |
| | APÊNDICE F -Roteiro de entrevista para professores | 228 |
| | APÊNDICE G - Roteiro de observação para descrição narrativa | 229 |
| | ANEXO A - Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos | 231 |
| | ANEXO B - Autorização da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) | 234 |

APRESENTAÇÃO

“Não sabendo que era impossível, ele foi lá e fez”. Jean Cocteau cunhou esta frase que me é muito cara e que, desde muito tempo, particularmente, me motiva e, por isso, é a primeira frase deste estudo, o qual, certamente, é o mais profundo, o mais demorado, o mais difícil, o mais criterioso e o mais significativo que elaborei até aqui.

Para falar sobre ele, e já que acredito que todo interesse de pesquisa não é neutro ou ao acaso, remontarei minha vida pessoal, a fim de identificar como se deu meu encontro com a Terapia Ocupacional e com o campo educacional.

Sou a primogênita de um trio de irmãos, a única mulher. Doze anos de diferença me separam do caçula, o que me fez poder participar ativamente do seu desenvolvimento, por meio da convivência cotidiana, do cuidado ativo, da partilha de brincadeiras e do acompanhamento no desempenho escolar. Lembro-me que pouco tempo após o ingresso dele na escola – uma escola particular do município de Belém (PA), na qual meu irmão também estudava e na qual eu também havia estudado – meus pais começaram a receber notificações da escola a respeito dele e do seu comportamento: “Ele não presta atenção à aula!”, “Ele é inquieto!”, “Ele não respeita às normas”, “Ele interage pouco com outras crianças”, “Ele é muito agitado... vocês poderiam levá-lo a um neurologista pra ele passar um remedinho...”. De fato, era uma criança que convivia com muitos adultos e tinha um desenvolvimento peculiar. Demorou a estabelecer a linguagem verbal, apesar de ter começado a ler sozinho e antes de todas as crianças da turma. Tinha dificuldade em se expressar verbalmente. Sabíamos das potencialidades dele, mas, diante da solicitação da escola, minha mãe, prontamente, buscou auxílio profissional e fomos: ele, ela e eu... fomos a uma terapeuta ocupacional.

Após um breve diálogo conosco e um desenho, um diálogo e um jogo com ele, a terapeuta ocupacional olhou para a minha mãe e descreveu cada comportamento de meu irmão em casa, sem nunca tê-lo observado nesse ambiente! “Que mágica é essa?”, pensei. E eu, que cursava o Ensino Médio, na época, imediatamente me encantei por aquela profissão que acabara de conhecer.

Continuamos o acompanhamento com a terapeuta ocupacional, o neurologista, a psicóloga e nenhum diagnóstico foi definido... seguimos. Ele continuou com um desempenho de excelência nos conteúdos acadêmicos, mas com carências no campo das interações sociais. *Bullying* uma vez, *bullying* duas vezes, reunião com a coordenação pedagógica, reunião com os terapeutas, *bullying* três vezes, reunião com a família, *bullying* quatro vezes, *bullying*... sofria ele, sofríamos nós.

Em 2005, ele tinha 6 anos, ingressei no Curso de Terapia Ocupacional da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Simultaneamente, ingressei no Curso de Psicologia da Universidade Federal do Pará (UFPA), Curso que queria antes de conhecer a Terapia Ocupacional e Curso que tinha maior divulgação e reconhecimento na região (e também na família). Dois anos cursando ambos, as vivências acadêmicas me fizeram escolher a Terapia Ocupacional para seguir. Escolha feita, vivi a Universidade. Participei de Centro Acadêmico, fui monitora, fiz estágios extracurriculares, projetos de pesquisa e de extensão, viajei para Cursos e congressos.

O campo da infância enchia meus olhos e coração de motivação. O campo da educação permanecia como um desejo, um desejo que não pode ganhar vazão na graduação, visto que o currículo vigente nada abordava sobre Terapia Ocupacional em contextos escolares. “Mas como você quer estudar uma coisa que não existe?” - ouvi de diversos professores. Utilizei um projeto de pesquisa em um núcleo de reabilitação como estratégia de aproximação com o campo educacional, que resultou em um capítulo de livro intitulado “Barreiras arquitetônicas e atitudinais x inclusão: reflexões acerca das condições de inclusão escolar de crianças com Paralisia Cerebral em Belém do Pará sob o enfoque da Terapia Ocupacional” (ALVES DE OLIVEIRA *et al.*, 2011). Quando chegou a hora do Trabalho de Conclusão de Curso, vi a possibilidade de adentrar de modo mais profundo o campo, porém, diante das burocracias e do pouco tempo para desenvolvimento da pesquisa, tudo o que consegui fazer foi um levantamento acerca da realidade: “Educação escolar e Terapia Ocupacional: desvelando demandas de escolas públicas da rede regular de ensino fundamental em Belém (PA)” (CAMPOS; SANTOS, 2011).

Após formada, o apreço pela pesquisa e pela docência, com as quais tive contato na graduação por meio de projetos e da monitoria, me fez recorrer à uma pós graduação Lato Sensu em Docência da Educação Superior, na Universidade do Estado do Pará (UEPA). E, em seguida, ao Mestrado em Educação, na Universidade Federal do Pará (UFPA), onde pude, de fato, mergulhar na história da educação, nos estudos curriculares, na legislação educacional e na educação inclusiva e que me gerou diversos frutos relacionados à educação inclusiva de alunos com deficiências no ensino superior (ROCHA *et al.*, 2011; CAMPOS, 2011; MESQUITA *et al.*, 2011; MESQUITA; CAMPOS; AMORIM, 2012; FOLHA; ROCHA, 2014).

Foi um período de afastamento da Terapia Ocupacional, mas afastamento programado, porque eu sabia que o Curso de mestrado poderia me instrumentalizar para retornar com mais força e autonomia para o que eu verdadeiramente almejava. Ainda durante

o Curso de Mestrado, ingressei na docência em uma Universidade particular da região, começando a exercer o papel de professora do Curso de Terapia Ocupacional no ano de 2011. Após a conclusão do mestrado, ingressei como docente efetiva do Departamento de Terapia Ocupacional da Universidade do Estado do Pará, casa que me formou e da qual, hoje, com orgulho, integro o quadro docente.

O Curso de Doutorado não era somente inevitável ou necessário, como se espera para uma professora do Ensino Superior. Ele era um desejo. Por dois anos, tentei ingresso no Programa de Educação, sem sucesso. Fiz disciplinas como aluna especial, porém não houve oferta de vaga no ano subsequente. Prestei a seleção do Doutorado em Psicologia, em uma linha de pesquisa que estudava violência. Adequiei minhas expectativas de pesquisa para o estudo do *bullying* como fenômeno no contexto educacional. Fui aprovada, porém, após o ingresso, foi necessária a mudança de tema para adequação ao percurso de pesquisa da então orientadora. E nessa adequação estava difícil me encontrar.

Porém, nesse momento, ao longo do primeiro ano do Curso, tive a surpresa da abertura da primeira turma do Doutorado em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Incentivada e encorajada, desde o primeiro momento pelo marido, que também é terapeuta ocupacional e também tentava se encontrar em um Doutorado em área afim, vislumbramos a possibilidade dessa realização e arriscamos! Um projeto como sempre sonhei, sem necessidade de colocar a Terapia Ocupacional nas entrelinhas e sem medo de relacionar a Terapia Ocupacional à Educação. E deu certo!

O processo de seleção, a afinidade temática e a mão divina me fizeram encontrar com o caminho da Profa. Patrícia Della Barba, que me acolheu e me deu novos e novos para costurar asas que me permitissem voar e desbravar o que eu quisesse, sempre com o suporte, a parceria e o afeto dela na retaguarda! A proposta inicial de projeto sofreu modificações e se encontrou com o desenvolvimento infantil e a atenção integral à infância. As buscas por referências teóricas que contemplassem meu desejo de abordar as temáticas do desenvolvimento infantil e da educação escolar como uma terapeuta ocupacional me fizeram encontrar com a Teoria do Desenvolvimento Ocupacional de Jane Davis e Helene Polatajko, à quem pude conhecer em vivência voluntária na Universidade de Toronto (*University of Toronto – U of T*, Ontário, Canadá), durante o Doutorado Sanduíche do marido, financiado pela CAPES.

As experiências na *U of T* e a vivência no grupo de estudos *Human Occupation from an Ecological Perspective* (HOEP), coordenado pela Profa. Helene Polatajko, me permitiram contato com materiais e discussões preciosas, que funcionavam como peças de um

quebra cabeça que se montava a partir da leitura dos meus resultados de pesquisa sob uma perspectiva ocupacional da educação escolar que eu sempre imaginei existir.

Sobre o meu irmão? Ele não teve nenhum diagnóstico e seguimos na luta pra aperfeiçoar suas formas de interação e participação social. Mas, hoje, ele está em uma Universidade pública. Uma realização, sim. Tal qual é uma realização apresentar, hoje, esta tese, por ter conseguido fazer o estudo sobre o tema que me fez ingressar no Curso de Graduação em Terapia Ocupacional. Certamente, diante das extremas expectativas que carrego há tanto tempo, gostaria de ter feito mais. Porém entendo que o trabalho não se encerra aqui. Que o desenvolvimento desta pesquisa e os desdobramentos que ela venha a ter, por meio de pesquisas e ações futuras, possam me apoiar para contribuir com os processos educacionais de muitos alunos, em suas diversidades, e para formar terapeutas ocupacionais cada vez mais comprometidos com a participação ocupacional de crianças nos processos educacionais.

1 INTRODUÇÃO: RECONHECENDO OS CAMPOS DA TERAPIA OCUPACIONAL E DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Esta pesquisa aborda a educação escolar a partir de uma perspectiva ocupacional e se insere na Linha 1 – Promoção do desenvolvimento humano nos contextos da vida diária, do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos (PPGTO/UFSCar). Esse atrelamento se justifica por considerarmos o contexto educacional na Educação Infantil um contexto de vida diária potencialmente promotor do desenvolvimento humano.

Para adentrar a temática do estudo, julgamos necessário realizar algumas delimitações teóricas para melhor compreensão do contexto no qual se insere este estudo. Assim, iniciamos elucidando os conceitos adotados para a abordagem das ocupações infantis, bem como caracterizando a perspectiva ocupacional do desenvolvimento infantil por nós adotada. Em seguida, trazemos uma breve contextualização histórica da constituição da Educação Infantil enquanto um dever do Estado, por meio das normativas oficiais brasileiras que regem este nível educacional.

De posse dessa breve introdução teórica, apresentamos os resultados da revisão de literatura que embasou este estudo, assim como as lacunas por ela evidenciadas, as quais nos permitiram estruturar as questões norteadoras e os objetivos desta pesquisa.

1.1 AS OCUPAÇÕES INFANTIS NO ÂMBITO DE UMA PERSPECTIVA OCUPACIONAL DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

As ocupações são ações humanas realizadas rotineiramente e dotadas de propósitos e significados. São experiências subjetivas, não reprodutíveis e contínuas na vida das pessoas, com significados pessoais e culturais (YERXA, 1993; CLARK; ZEMKE, 1996; WILCOCK, 1999; ARAÚJO; FOLHA, 2010). Este tópico aborda a centralidade da compreensão das ocupações para a Terapia Ocupacional e apresenta a perspectiva ocupacional adotada neste estudo, assim como terminologias com ela coerentes.

Historicamente, na Terapia Ocupacional, a ocupação é geralmente discutida de duas formas: ocupação como meio e ocupação como fim. A perspectiva da ocupação como meio é frequentemente compreendida através da ideia do “uso terapêutico da atividade” e tem sido o foco da profissão em boa parte de sua história (PONTES; POLATAJKO, 2016). Já a abordagem da ocupação como fim significa pensar contribuições profissionais a partir do

engajamento em ocupações, perspectiva essa que apenas passou a vigorar de forma importante nos últimos anos (POLATAJKO, 2001; PONTES; POLATAJKO, 2016).

Com a adoção do paradigma da ocupação pela Terapia Ocupacional, desde o século passado, as intervenções passam a enfatizar o favorecimento da participação das pessoas, buscando promover benefícios à saúde e ao bem-estar por meio do engajamento em ocupações (POLATAJKO, 2001).

Dessa forma, com o reconhecimento da natureza ocupacional do ser humano, o conceito de ocupação, no âmbito de sua complexidade, passou a ser o domínio central da profissão, assim como habilitar as pessoas para o engajamento em ocupações passou a ser o principal papel do terapeuta ocupacional (POLATAJKO, 1992; PONTES; POLATAJKO, 2016).

Por meio das ocupações, as pessoas se constituem quem são, fazem, tornam-se e pertencem a uma comunidade e cultura (WILCOCK, 1999). As crianças, enquanto seres ocupacionais, também experimentam essas esferas e têm no “ser, fazer, tornar-se e pertencer por meio das ocupações” uma premissa básica para a compreensão de sua participação em ocupações e de seu desenvolvimento (MANDICH; RODGER, 2006).

Com base na crença de que “as ocupações são combinações de tarefas que têm significado para a criança e que refletem expectativas, restrições e suportes do ambiente” (CASE-SMITH, 2001b, p. 75), e de que as identidades infantis são moldadas a partir do que as crianças fazem (ABJORNSELT; ENGELSRUD; HELSETH, 2015), destacamos a relevância das ocupações nos cotidianos infantis, de crianças com desenvolvimento típico e atípico, residentes em comunidades de alto ou baixo nível socioeconômico. As experiências que estas crianças tiverem oportunidade de vivenciar, as ocupações que forem possibilitadas para elas desenvolverem, serão estruturantes da representação que elas, suas famílias e a comunidade ao seu entorno terão do que podem fazer.

Embora a Terapia Ocupacional reconheça que o engajamento ocupacional infantil é tanto processo quanto resultado do processo de desenvolvimento, autores como Humphry (2002), Davis e Polatajko (2006) consideram que os terapeutas ocupacionais não demonstram, pelos estudos divulgados, uma clara visão das crianças como seres ocupacionais, visto que a visão enquanto ser em desenvolvimento é predominante nas pesquisas. Além disso, esses autores consideram que essa visão da criança enquanto ser em desenvolvimento não se mostra suficiente para diferenciar a nossa especificidade e sustentar as práticas da profissão.

Terapeutas ocupacionais são profissionais que têm na atenção à infância uma de suas áreas de atuação mais estruturadas e desenvolvidas. Este campo se estruturou,

principalmente, pautado nos pressupostos teóricos e metodológicos da Psicologia do Desenvolvimento, porém, as teorias desta área da Psicologia não respondem à necessidade de visualizar as ocupações infantis e de pautar as intervenções e objetivos em termos ocupacionais (LAWLOR, 2003; DAVIS; POLATAJKO, 2006).

Por isso, os terapeutas ocupacionais – como especialistas em ocupações infantis que são ou devem ser – precisam de teorias que os auxiliem a compreender o desenvolvimento infantil por meio do envolvimento em ocupações (HUMPHRY; WAKEFORD, 2006).

Portanto, a definição de desenvolvimento que julgamos mais coerente com a perspectiva ocupacional da infância é a proposta pela Teoria do Desenvolvimento Ocupacional, que o compreende como os processos de “mudança gradual nos comportamentos ocupacionais ao longo do tempo e resulta do crescimento e da maturação da pessoa em interação com o ambiente” (CAOT, 1997, p. 40), isto é, o processo sistemático de mudança nos comportamentos ocupacionais ao longo do tempo, resultante da interação da pessoa com o ambiente e as possibilidades ocupacionais da pessoa e da sociedade (DAVIS; POLATAJKO, 2010).

O comportamento ocupacional infantil pode ser entendido, por sua vez, como o resultado da interação entre criança-ambiente-ocupação, em um processo dinâmico e complexo de vivências e oportunidades para constituir um conjunto de ocupações, as quais fazem parte da vida de uma pessoa em determinado momento, denominado de repertório ocupacional (NJELESANI *et al.*, 2017). Esse repertório ocupacional infantil se modifica ao longo do curso de vida e é moldado por diversos fatores, incluindo as oportunidades e desafios no âmbito escolar (HINDER; ASHBURNER, 2017).

A Teoria do Desenvolvimento Ocupacional encontra-se ancorada na crença de que o desenvolvimento humano ocorre a partir do envolvimento em ocupações, as quais proporcionam mudanças progressivas no desempenho ocupacional. Assim, o desenvolvimento infantil pode ser caracterizado pelo aprendizado, periódico e de progressiva complexidade, de ocupações pelas crianças (PRIECE; STEPHENSON, 2009; EMMEL, 2015).

Dessa forma, o processo de desenvolvimento é resultante da interação entre a criança engajada em ocupação e em interação com os ambientes que frequenta, de modo que os elementos “criança” e “contexto” se apresentam não apenas como fatores que se somam, mas que interagem entre si, consolidando habilidades de desempenho e caracterizando o desenvolvimento como um desenvolvimento ocupacional (COPETTI; KREBS, 2004).

Assim, consideramos o desenvolvimento humano um evento eminentemente ocupacional, ou seja, vinculado ao envolvimento dos seres humanos em ocupações características das fases da vida, da cultura e do âmbito social no qual se encontram. Essas ocupações são influenciadas pelos ambientes que as pessoas frequentam e aumentam de complexidade na medida em que a idade progride, visto que aumentam as exigências do meio (CASE-SMITH, 2001b; DAVIS; POLATAJKO, 2006).

As ocupações infantis podem ser entendidas, portanto, como ações intencionais que as crianças realizam no curso de seu desenvolvimento. Na medida em que se envolvem em ocupações com a família, amigos ou outras pessoas, elas passam a constituir o repertório ocupacional que lhes permitirá desenvolver seus papéis enquanto crianças que brincam, que estudam, que se relacionam com outras pessoas e que cuidam delas mesmas (MANDICH; RODGER, 2006).

A participação em ocupações infantis contribui para o desenvolvimento ocupacional e, conseqüentemente, para o desenvolvimento físico, cognitivo, social e afetivo da criança, influenciando diretamente na saúde e no bem-estar infantil e da família (MANDICH; RODGER, 2006; DUNFORD; BANNIGAN, 2011). Logo, é necessário que os terapeutas ocupacionais se apropriem de estudos e pesquisas sobre ocupações infantis, de modo que possam desenvolver, cada vez mais, intervenções pautadas na atenção integral à criança e sua família (NUCCI *et al*, 2017), por isso, este estudo busca adotar e desenvolver uma perspectiva ocupacional da infância e das ocupações infantis, mais especificamente, da educação escolar enquanto ocupação infantil ou ainda com base na ideia de ocupações escolares (HINDER; ASHBURNER, 2017).

Alguns autores já sinalizam quais ocupações podem ser consideradas como ocupações escolares, descritas a partir das ocupações que compõem a rotina educacional, como o autocuidado, o brincar, a participação social e atividades pedagógicas com fins de aprendizagem formal (GARTLAND, 2001; SHEPHERD, 2012; MULLIGAN, 2012).

Certas ocupações escolares obrigatórias compreendem as atividades de escolarização que as crianças “necessitam fazer”, em vez do que elas “querem fazer”, assim como alguns aspectos do papel de trabalhador, que os adultos desempenham. Por isso, compreender contextos ocupacionais específicos e seus impactos no papel ocupacional de estudante, assim como a execução e a participação nas ocupações características ao contexto escolar são centrais para o terapeuta ocupacional que atua em contextos escolares (HINDER; ASHBURNER, 2017).

Para Yerxa (1993), a perspectiva ocupacional funciona como uma forma de enxergar, analisar e intervir no âmbito do fazer humano. Considerar as ocupações diárias como transversais às pessoas e contextos traz benefícios para o estudo e compreensão das vidas diárias de crianças com desenvolvimento típico e atípico e suas famílias, assim como sua participação em ocupações que sejam significativas em seu contexto cultural e comunidade (ABJORNSTETT; ENGELSRUD; HELSETH, 2015).

Portanto, a perspectiva ocupacional guia os terapeutas ocupacionais na promoção do desenvolvimento e do desempenho de crianças e famílias, contribuindo para o aprendizado e a participação infantil (HINDER; ASHBURNER, 2017). Da mesma forma, utilizam suas habilidades e competências para fomentar a participação de famílias, cuidadores, bebês e crianças em suas ocupações cotidianas, por meio das quais as crianças crescem, aprendem e alcançam competências. São profissionais aptos para avaliar e promover a participação da criança e da família em atividades que envolvam os aspectos cognitivos, sensoriais, sociais e motores das crianças, apoiando as famílias para o desenvolvimento do cuidado e identificando oportunidades existentes e potenciais para promover interações positivas entre pais e filhos e entre crianças e ambientes/contextos (MUHLENHAUPT *et al.*, 2015).

1.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: COMPREENDENDO O LÓCUS DE PESQUISA¹

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, considerada uma etapa obrigatória, embora não seja condição para o ingresso no Ensino Fundamental (BRASIL, 1996; 2010). O mais recente Plano Nacional de Educação (PNE) estabeleceu como meta a universalização das matrículas de crianças de 4 e 5 anos em instituições formais de Educação Infantil (BRASIL, 2014). Este tópico aborda brevemente aspectos históricos de como esse nível educacional se desenvolveu no Brasil, apresentando as principais normativas oficiais que estabelecem prescrições e diretrizes para o seu provimento.

A educação infantil brasileira tem uma história multifacetada e complexa (KUHLMANN JR, 2000; FRANCISCHINI; SILVA, 2012). Durante muito tempo, a educação das crianças foi considerada uma função estritamente familiar (SAVELI; SAMWAYS, 2012; PASCHOAL; MACHADO, 2009), por isso, a educação formal das crianças pequenas, até

¹ Esta seção originou o artigo: FOLHA, D. R. S. C.; RAMOS, M. M. A.; DELLA BARBA, P. C. S. Normativas oficiais para a Educação Infantil brasileira: desenvolvimento infantil e efetivação da Educação Inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 1, p. 671-685, abr., 2019. DOI: 10.21723/riaee.v14iesp.1.12198

pouco tempo, não era alvo de preocupações e, conseqüentemente, de políticas públicas (OLIVEIRA, 2008).

A origem das práticas de educação infantil se situa na tríade mulher-trabalho-criança, a partir de um caráter assistencial (DIDONET, 2001; BRASIL, 2006a; 2018). As primeiras instituições, fundadas na Europa e nos Estados Unidos, destinavam-se a prover ações de cuidado e proteção às crianças enquanto suas mães saíam para o trabalho (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

“O primeiro Jardim de Infância, criado, em meados de 1840 em Blankenburgo, por Froebel, tinha preocupação não só de educar e cuidar das crianças, mas de transformar a estrutura familiar de modo que as famílias pudessem cuidar melhor de seus filhos” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 81). No Brasil, as creches foram as primeiras instituições criadas, relacionadas ao que hoje conhecemos como Educação Infantil, e assumiram um caráter exclusivamente assistencialista, diferente das demais criadas nos países europeus e norte-americanos, que tinham objetivos também pedagógicos como elementos norteadores das práticas realizadas (PASCHOAL; MACHADO, 2009; BRASIL, 2006a).

As creches destinavam-se ao atendimento de crianças pobres e organizavam-se com base na lógica da pobreza, ou seja, os serviços eram prestados pelo poder público ou por entidades religiosas e filantrópicas e não eram considerados um direito das crianças e de suas famílias, mas sim uma doação, sem requerer grandes investimentos.

Além dessas iniciativas, também as populações das periferias e das favelas procuraram criar espaços coletivos para acolher suas crianças, organizando creches e pré-escolas comunitárias. Para tal, construíram e adaptaram prédios com seus próprios e poucos recursos (BRASIL, 2006b, p. 09).

Ademais, no Brasil, a discussão sobre o papel da educação infantil encontrava fortes argumentos para se entender a orientação assistencialista como não-pedagógica, visto que determinados serviços de assistência, como a alimentação e os cuidados de higiene, pareciam representar uma ameaça ao caráter educacional das instituições (KUHLMANN JR, 2000).

Esse cunho assistencialista inicial foi sendo, aos poucos, substituído pelo caráter educacional, a partir de debates relacionadas aos direitos das crianças e à própria concepção de infância vigente ao longo do tempo (KUHLMANN JR., 2000; PASCHOAL; MACHADO, 2009; FRANCISCHINI; SILVA, 2012).

Grande parte dessas instituições nasceram com o objetivo de atender exclusivamente às crianças de baixa renda. [...] A concepção educacional era marcada por características assistencialistas, sem considerar as questões de cidadania ligadas aos ideais de liberdade e igualdade. Modificar essa

concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas (BRASIL, 1998a, p. 17).

Essa concepção de infância foi se constituindo ao longo da história (SAVELI; SAMWAYS, 2012; BRASIL, 1998a), “À medida que esse conceito [infância] passa a existir, começa uma preocupação com a educação das crianças. Portanto, no conceito de infância está imbricado o papel das instituições voltadas para a educação das crianças” (SAVELI; SAMWAYS, 2012, p. 52).

O conceito de criança adotado neste estudo baseia-se na definição apresentada no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - BRASIL, 1990; 2018), que considera “criança” toda pessoa com até onze anos de idade. O ECA traz uma concepção de crianças como sujeitos de direitos e prevê proteção integral, assegurando-lhes 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, 2018). O termo “infância” também é aqui utilizado, visto que a infância é uma condição da criança, assim como uma produção histórica dependente da cultura e contexto desta (FRANCISCHINI; SILVA, 2012).

A concepção de criança, enquanto sujeito de direitos, inaugura uma nova perspectiva que passa a nortear as normativas oficiais brasileiras. Antes da promulgação do ECA, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2017) já havia estabelecido a educação como direito social de todas as crianças, prevendo a educação infantil como competência dos municípios brasileiros.

Já a concepção de Educação utilizada neste estudo baseia-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – BRASIL, 1996), definida como os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Esta lei disciplinou a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino em instituições próprias.

Sabemos que a existência de documentos prescritivos não é suficiente, embora seja fundamental para subsidiar iniciativas públicas e incentivar a adoção de práticas pautadas na justiça e na equidade social (CAMPOS, 2009). Por isso, apresentamos, no Quadro 01 a seguir, uma síntese de como a educação infantil figurou nas normativas oficiais no Brasil, para fins de compreensão de como essa temática se constituiu no cenário brasileiro:

Quadro 01 – Normativas oficiais derivadas do levantamento realizado e analisadas neste estudo, com os respectivos objetivos e destaques relacionados à Educação Infantil na perspectiva inclusiva

| NORMATIVA | OBJETIVO | DESTAQUES SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA |
|---|---|--|
| <p>Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988; 2017)</p> | <p>Versão atualizada da Constituição Federal de 1988, cujo objetivo é de assegurar direitos sociais</p> | <p>-Art. 206 preconizava igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. -Art. 208 previa como dever do Estado a garantia de educação básica obrigatória e gratuita a partir dos 4 (quatro) anos de idade, com atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência (à época denominados “portadores de deficiência”) e educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade. -A partir dessa prescrição, as creches e instituições de educação infantil saem da gestão da Assistência Social e passam oficialmente a compor o campo da Educação.</p> |
| <p>Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989 (BRASIL, 1989)</p> | <p>Estabelecer normas gerais para assegurar os direitos das pessoas portadoras de deficiência e sua integração social</p> | <p>-Trouxe prescrições a respeito do apoio às pessoas com deficiência, sua integração social e sobre a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). -Estabeleceu, na área da educação, dentre suas premissas: a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja desde a educação precoce e a pré-escolar; o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino; a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino; e o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial em nível pré-escolar (BRASIL, 1989, grifo nosso).</p> |
| <p>Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996)</p> | <p>Estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional</p> | <p>-Objetivo das práticas educacionais seria o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996). -Dentre os princípios que regem as práticas educacionais, alguns fazem alusão à convivência com a diversidade e ao provimento de condições adequadas para os processos de ensino e aprendizagem, como: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; respeito à liberdade e apreço à tolerância; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; e valorização do profissional da educação escolar. -O Art. 4º institui como dever do Estado a garantia de atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>rede regular de ensino; e o atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade, dentre outros quesitos (BRASIL, 1996, grifo nosso).</p> <p>-Ainda não considera a Educação Infantil um nível educacional obrigatório.</p> <p>-O Art. 29, estabelece como finalidade da educação infantil o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.</p> <p>-O Art. 30 especifica que a educação infantil deverá ser ofertada em creches, para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.</p> |
| Referencial curricular nacional para a educação infantil (BRASIL, 1998a) | Auxiliar a realização do trabalho educativo diário junto às crianças pequenas | <p>-Atribui importância às experiências na primeira infância e ao provimento de uma educação institucional para crianças de zero a seis anos.</p> <p>-Propõe a integração entre educar e cuidar como função da educação infantil e apresenta o conceito de educação no qual aprendizagem e desenvolvimento são processos interligados e dependentes</p> |
| Referencial curricular nacional para a educação infantil (BRASIL, 1998b) | Abordar o eixo de formação pessoal e social do referencial curricular nacional para a educação infantil | <p>-Destaca concepção de desenvolvimento baseada na psicologia cognitivista de Jean Piaget</p> <p>-Destaca conteúdos relacionados à autonomia, interação social e aprendizado formal.</p> |
| Referencial curricular nacional para a educação infantil (BRASIL, 1998c) | Abordar o eixo conhecimento de mundo do referencial nacional curricular para a educação infantil | -Aborda recursos possíveis para serem utilizados nas práticas educacionais como música, artes visuais e corporeidade e movimento (BRASIL, 1998c). |
| Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999 (BRASIL, 1999a) | Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil | (Atualizada pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009) |
| Resolução CEB nº 2, de 19 de abril de 1999b (BRASIL, 1999b) | Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, | -Art. 1º estabeleceu que o Curso Normal em nível Médio seria o responsável por prover a formação de professores para atuar como docentes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, acrescendo-se às especificidades de cada um desses grupos as exigências que são próprias das comunidades indígenas e das pessoas com |

| | em nível médio, na modalidade Normal | deficiência. |
|--|--|--|
| Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (BRASIL, 2000) | Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. | <p>-Art. 2º Para os fins desta Lei são estabelecidas as seguintes definições:</p> <p>I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida;</p> <p>II - barreiras: qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento e a circulação com segurança das pessoas, classificadas em:</p> <p>a) barreiras arquitetônicas urbanísticas: as existentes nas vias públicas e nos espaços de uso público;</p> <p>b) barreiras arquitetônicas na edificação: as existentes no interior dos edifícios públicos e privados;</p> <p>c) barreiras arquitetônicas nos transportes: as existentes nos meios de transportes;</p> <p>d) barreiras nas comunicações: qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa;</p> <p>III - pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida: a que temporária ou permanentemente tem limitada sua capacidade de relacionar-se com o meio e de utilizá-lo;</p> <p>IV - elemento da urbanização: qualquer componente das obras de urbanização, tais como os referentes a pavimentação, saneamento, encanamentos para esgotos, distribuição de energia elétrica, iluminação pública, abastecimento e distribuição de água, paisagismo e os que materializam as indicações do planejamento urbanístico;</p> <p>V - mobiliário urbano: o conjunto de objetos existentes nas vias e espaços públicos, superpostos ou adicionados aos elementos da urbanização ou da edificação, de forma que sua modificação ou traslado não provoque alterações substanciais nestes elementos, tais como semáforos, postes de sinalização e similares, cabines telefônicas, fontes públicas, lixeiras, toldos, marquises, quiosques e quaisquer outros de natureza análoga;</p> <p>VI - ajuda técnica: qualquer elemento que facilite a autonomia pessoal ou possibilite o acesso e o uso de meio físico.</p> |
| Resolução CNE/CEB nº 02/2001 | Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica | -Art. 1º estabeleceu que o atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os |

| | | |
|--|--|---|
| (BRASIL, 2001a) | | serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado. |
| Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica (BRASIL, 2001b) | Prevê a organização dos sistemas de ensino para o atendimento ao aluno que apresenta necessidades educacionais especiais. | -Adota a concepção de inclusão como “a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida. Como parte integrante desse processo e contribuição essencial para a determinação de seus rumos, encontra-se a inclusão educacional” (BRASIL, 2001b, p. 20). |
| Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 ((BRASIL, 2002) | Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena | -Reconhece a necessidade de preparação do professor para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais. |
| Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação (BRASIL, 2006a) | Promover a inclusão, combater a miséria e colocar a educação de todos no campo dos direitos. | -A “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação” (BRASIL, 2006a) estabeleceu a parceria escola-família como um pressuposto do efetivo funcionamento das práticas de educação infantil e considerou a Educação infantil enquanto direito da criança e não obrigação, reforçando o dever do Estado de garantir esse direito por meio do oferecimento de educação pública para todas as idades. |
| Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil (BRASIL, 2006b) | Oferecer orientações para planejar, refletir e construir/reformar os espaços destinados à educação das crianças de 0 a 6 anos | -Propõe incorporar metodologias participativas, que incluam as necessidades e os desejos dos usuários, a proposta pedagógica e a interação com as características ambientais. Dentre as necessidades dos usuários, destaca-se o conceito de escola inclusiva, isto é, ambientes planejados para assegurar acessibilidade universal, na qual autonomia e segurança são garantidas às pessoas com necessidades especiais, sejam elas crianças, professores, funcionários ou membros da comunidade. -Preconiza a ampliação dos diferentes olhares sobre o espaço, visando construir o ambiente físico destinado à Educação Infantil, promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilite a interação criança-criança, criança-adulto e deles com o meio ambiente. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, |

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>“brincável”, explorável, transformável e acessível para todos. (BRASIL, 2006b, p. 8)</p> <p>-Considera a interdisciplinaridade indispensável para a construção de uma creche ou pré-escola</p> |
| <p>Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil (BRASIL, 2006c)</p> | <p>Apresentar referências de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais</p> | <p>-Busca estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil</p> <p>-Diferencia parâmetro de indicador: Parâmetros podem ser definidos como referência, ponto de partida, ponto de chegada ou linha de fronteira. Indicadores se referem à possibilidade de quantificação, servindo, portanto, como instrumento para aferir o nível de aplicabilidade do parâmetro. Parâmetros são mais amplos e genéricos, indicadores mais específicos e precisos.</p> <p>-Destaca que o estabelecimento de indicadores de qualidade permitirá a criação de instrumentos para credenciamento de instituições, elaboração de diagnósticos, e mesmo a implementação propriamente dita dos parâmetros de qualidade nas instituições de Educação Infantil e nos sistemas educacionais.</p> <p>-Estes indicadores devem ser definidos em níveis progressivos de exigência no sentido vertical e, em âmbitos também progressivos de abrangência (local, regional, nacional), no sentido horizontal, permitindo, ainda, que cada instituição ou município incorpore indicadores de qualidade construídos pela comunidade que representam.</p> <p>-Concepção de criança adotada: cidadãos de direitos; indivíduos únicos, singulares; seres sociais e históricos; seres competentes, produtores de cultura; e indivíduos humanos, parte da natureza animal, vegetal e mineral.</p> |
| <p>Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil (BRASIL, 2006d)</p> | <p>Listar competências dos sistemas de ensino em níveis federal, estadual e municipal</p> | <p>- Estabelece a relação entre o número de crianças por agrupamento ou turma e o número de professoras ou professores de Educação Infantil por agrupamento varia de acordo com a faixa etária: uma professora ou um professor para cada 6 a 8 crianças de 0 a 2 anos; uma professora ou um professor para cada 15 crianças de 3 anos; e uma professora ou um professor para cada 20 crianças acima de 4 anos.</p> |
| <p>Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007)</p> | <p>Garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de</p> | <p>-Orienta os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, sempre garantindo: transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento Educacional Especializado (AEE); continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade;</p> |

| | | |
|---|---|--|
| | ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais | <p>acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.</p> <p>-Sobre o AEE na educação infantil, é especificado que, de 0 a 3 anos, esse AEE deve acontecer em serviços de estimulação precoce, mas, na faixa etária de 4 e 5 anos, não há especificação de como este AEE deve ser ofertado, o que sugere que fica a cargo dos Municípios.</p> <p>-Estabelece quem é o Público Alvo da Educação Especial (PAEE):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Alunos com deficiência, considerados aqueles 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; 2) Alunos com transtornos globais do desenvolvimento, 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 alunos com autismo, síndromes do espectro Autista e psicose infantil; 3) Alunos com altas habilidades/superdotação, que 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. |
| Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009) | Assegurar os direitos fundamentais das crianças | -Estabelece como critérios para o funcionamento das creches: provimento de brincadeiras para as crianças; atenção individualizada; ambientes acolhedores, seguros e estimulantes; contato com a natureza; práticas adequadas de higiene e saúde; alimentação sadia; possibilidade de movimentar-se em espaços amplos; proteção, afeto e amizade; possibilidade das crianças expressarem seus sentimentos; e especial atenção durante seu período de adaptação à creche. |
| Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009a) | Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. | - Embora não seja uma normativa específica para a Educação Infantil, por tratar da educação básica, ela contempla este nível educacional. -Sugere a articulação com a família e com profissionais da saúde. |
| Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 | Fixar Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil | -No que se refere ao currículo da educação infantil e à valorização das experiências, para além dos objetivos de instrução, o Art. 3º estabelece que o currículo da Educação Infantil |

| | | |
|---|--|--|
| (BRASIL, 2009b) | | <p>é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009).</p> <p>-O Art. 4º, que as propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009). Tal definição remete à concepção de infância anteriormente abordada e demonstra a coerência dessa concepção com as práticas pensadas e os objetivos adotados para as instituições de Educação Infantil.</p> |
| <p>Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009c)</p> | <p>Promover a autoavaliação da qualidade das instituições de educação infantil</p> | <p>-Aspectos fundamentais para realizar um diagnóstico efetivo sobre a qualidade das práticas na Educação Infantil: 1 Direitos humanos fundamentais; 2 Reconhecimento e valorização das diferenças, sejam elas de gênero, étnico-raciais, religiosas, culturais ou relativas à deficiências; 3 Concepção de qualidade na educação envolvendo valores sociais como respeito ao meio ambiente, cultura de paz e solidariedade; e 4 Coerência com a legislação educacional brasileira.</p> <p>-Há uma observação que destaca a necessidade do provimento de condições para a inclusão de pessoas com deficiência. A orientação dada corresponde a solicitar auxílio da equipe ou do serviço de educação especial.</p> <p>- Compreensão da interface entre educação-saúde no documento aponta para uma concepção de saúde restrita à alimentação e higiene. Não se relaciona à perspectiva de promoção da saúde e bem estar.</p> |
| <p>Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (BRASIL, 2010)</p> | <p>Discutir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil</p> | <p>-Pontua a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.</p> <p>-Preconiza como dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.</p> <p>-Torna obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | | anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula. |
| Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014) | Definir diretrizes, metas e estratégias para a política educacional a serem cumpridas nos próximos dez anos | -Estabelece como uma de suas metas a universalização da Educação Infantil, em pré-escolas, a todas as crianças de 4 e 5 anos até o ano de 2016. Da mesma forma, pretende universalizar, para a população a partir de 4 (quatro) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. |
| Nota técnica conjunta n° 02/2015 (BRASIL, 2015) | Fornecer orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil | -Refere que o acesso, a permanência e a participação de crianças de 4 e 5 anos nas pré-escolas são fundamentais para a consolidação do sistema educacional inclusivo -Estabelece que toda creche e pré-escola sejam inclusivas, a fim de cumprirem seu papel social -Prevê que o AEE para a Educação Infantil seja institucionalizado e organizado com o conhecimento e a participação de toda a equipe pedagógica |
| Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) | Estabelecer conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. | -Pontua como consolidada a concepção que vincula educar e cuidar como funções primárias da Educação Infantil, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo -Embora seja um documento prescritivo posterior à Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), ele não a substitui, apenas a complementa. Tanto que a menciona diversas vezes e se baseia nela para diversas afirmações. -Menciona 6 direitos de aprendizagem e desenvolvimento em torno dos quais deve se estruturar a Educação Infantil: conviver; brincar; participar; explorar; expressar; e conhecer-se. -Estrutura as ações da Educação Infantil em torno de cinco campos de experiências: 1) O eu, o outro e o nós; 2) Corpo, gestos e movimentos; 3) Traços, sons, cores e formas; 4) Escuta, fala, pensamento e imaginação; e 5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. |

Fonte: Elaboração própria, 2019.

Essa breve cronologia das principais normativas oficiais, que regem a Educação Infantil no Brasil, nos permitem identificar um importante avanço no que diz respeito à garantia dos direitos da criança pequena. Nesse contexto, de extrema importância quando se pensa a inserção de terapeutas ocupacionais nos cenários e serviços de Educação Infantil, é fundamental falarmos sobre dois pontos que se mostraram estruturantes e que julgamos indispensáveis nessa discussão: a integração entre educação e cuidado no âmbito das práticas de educação infantil, e o brincar como estruturante das propostas pedagógicas nesse contexto.

No que se refere ao primeiro ponto, a integração entre educação e cuidado no âmbito das práticas de Educação Infantil significaria falar sobre a centralidade do cuidar. Se o cuidar faz parte da educação da criança no ensino fundamental, na Educação Infantil esse aspecto ganha uma dimensão ainda mais preponderante, quanto menor for a idade da criança (CARVALHO, 1999; KUHLMANN JR, 2000). O cuidado na Educação Infantil pode estar ligado ao fato deste ser o primeiro contato da criança com a educação formal. Por isso, a necessidade de uma estrutura adequada e de pessoal qualificado para mediar essa interação (OLIVEIRA, 2008).

Diversos estudiosos do campo da Educação Infantil consideram que ela precisa envolver práticas de cuidado e educação (OLIVEIRA, 2008; CARVALHO, 1999; KUHLMANN JR, 2000). As Diretrizes para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) também mencionam essa integração, quando consideram que a educação, em sua integralidade, parte da compreensão do cuidado como algo indissociável do processo educativo. Além disso, preveem que as instituições de Educação Infantil devem assumir a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e o cuidado das crianças com as famílias.

Essa integração entre cuidado e educação também pode ser observada na própria definição de educação na Educação Infantil presente no documento:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2010, p. 12).

Mais recente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) também menciona a relação educar e cuidar como aspecto intrínseco à Educação

Infantil, justificando que os ambientes e as práticas de educação de crianças pequenas devem atuar de maneira complementar ao cuidado familiar.

É válido recordar que, desde antes da instituição das DCN e da BNCC para Educação Infantil, o RCNEI (BRASIL, 1998a) já reconhecia que o cuidado promovido ultrapassava a esfera pedagógica, requerendo a integração de outros campos de conhecimento:

Contemplar o cuidado na esfera da instituição da educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, **embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica**. Ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a **cooperação de profissionais de diferentes áreas** (BRASIL, 1998a, p. 24, grifos nossos).

Tal reconhecimento dá argumento para a defesa de interfaces com outras áreas do saber, como a Terapia Ocupacional. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b) fazem uma menção objetiva aos terapeutas ocupacionais como profissionais que podem compor a equipe de apoio às práticas inclusivas, por reconhecerem a necessidade e relevância da realização de avaliações periódicas, tanto pedagógicas quando relacionadas às barreiras físicas ou atitudinais que possam interferir no processo educativo em suas múltiplas dimensões.

A complexidade dessa avaliação faz com que os recursos existentes na própria escola se mostrem, muitas vezes, insuficientes para a compreensão das necessidades educacionais dos alunos e para a identificação dos apoios indispensáveis. Diante disso, é mencionado que a escola poderá recorrer à composição de uma equipe multiprofissional, com médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais e outros. A Declaração de Salamanca (1994) também faz essa menção objetiva, considerando a Terapia Ocupacional como um serviço externo de apoio para o desenvolvimento de práticas inclusivas.

Embora a construção das práticas no âmbito da Educação Infantil demonstre exigir um compromisso de interdisciplinaridade por parte dos profissionais envolvidos, essa interdisciplinaridade normalmente não existe nos projetos convencionais, tornando a conciliação entre as várias especialidades envolvidas bastante complexa (BRASIL, 2006b). Apesar dessa menção objetiva ao terapeuta ocupacional estar vinculada ao âmbito das práticas da educação especial, consideramos que esse diálogo multiprofissional e intersetorial pode ser potencializador do pleno desenvolvimento de

todas as práticas educacionais na Educação Infantil. Além disso, considerando a inclusão como princípio educacional, todas as práticas devem pautar-se na garantia de condições e de qualidade para os processos educacionais de todas as crianças, o que justificaria a presença de terapeutas ocupacionais como membros efetivos das equipes escolares da Educação Infantil.

No que se refere ao segundo ponto que destacamos, a centralidade do brincar nas propostas pedagógicas e nos ambientes de Educação Infantil, a BNCC destaca que:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2018, p. 37).

A BNCC também reconhece o brincar como um direito de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, justificando que brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), provoca ampliação do repertório infantil e diversifica o acesso das crianças a produções culturais, bem como potencializa seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2018).

Desde 1998, o RCNEI, Volume I já apontava o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil:

[...] No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser. Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando [...] Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. Para brincar é preciso que as crianças tenham certa independência para escolher seus companheiros e os papéis que irão assumir no interior de um determinado tema e enredo, cujos desenvolvimentos dependem unicamente da vontade de quem brinca. Pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhe são importantes e significativos. Propiciando a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos (BRASIL, 1998a, p. 27-28).

O direito ao brincar também é enfatizado por Campos e Rosenberg (2009), ao estabelecerem critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. E as DCN para a Educação Infantil, também estabelecem, em seu Art. 9º que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira (BRASIL, 2009b).

Esse lugar privilegiado que o brincar ocupa na Educação Infantil também caracteriza uma fronteira com o campo da Terapia Ocupacional, para a qual o brincar é a principal forma de expressão e fazer infantil (FERLAND, 2006). No contexto brasileiro, o Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (COFFITO) reconheceu, em 2007, que:

[...] é de exclusiva competência do Terapeuta Ocupacional, devidamente registrado no CREFITO da jurisdição de sua atuação profissional, desenvolver atividade de brincar utilizar o brinquedo como recursos terapêutico-ocupacionais na assistência ao ser humano em suas capacidades motoras, mentais, emocionais, percepto-cognitivas, cinético-ocupacionais e sensoriais, em todos os níveis de atenção à saúde (COFFITO, 2007, s.n.).

Diversas são as possibilidades de intervenção da Terapia Ocupacional em contextos escolares atravessadas pelo brincar, a exemplo de Ziviani e Muhlenhaupt (2006), que afirmam que um dos objetivos do terapeuta ocupacional nas escolas é habilitar as crianças para o brincar individual e coletivo. Outros autores já exploraram a estreita relação entre brincar, terapia ocupacional e educação infantil (GARTLAND, 2001; MULLIGAN, 2012; SANT'ANNA, 2016).

A esse respeito, a Resolução COFFITO nº 500/2018 reconhece que o brincar é uma área de desempenho ocupacional contemplada nos ambientes escolares, definindo-o como uma “atividade espontânea e organizada que ofereça satisfação, entretenimento, diversão e alegria, envolvendo diversos tipos de recursos, fundamental para o desenvolvimento da criança” (COFFITO, 2018, s.n.).

Assim, destacamos a relevância e necessidade de abordar de forma crescente e aprofundada as similaridades entre Terapia Ocupacional e Educação Infantil, não apenas no que rege a legislação, mas também no que se refere à prática desenvolvida nas instituições.

1.3 A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE TERAPIA OCUPACIONAL, OCUPAÇÕES INFANTIS E EDUCAÇÃO INFANTIL

A Terapia Ocupacional tem ampliado seus estudos e práticas no campo da Educação no Brasil, principalmente vinculados à educação especial na perspectiva da educação inclusiva, tal como retratam estudos recentes (COPPEDE *et al.*, 2014; SOUTO; GOMES; FOLHA, 2018).

Como, neste estudo, consideramos a educação a partir de uma perspectiva ocupacional, sem nos centrarmos na discussão da educação das crianças com deficiências, buscamos identificar o conhecimento já disponível a respeito da realidade que nos dedicamos a estudar. Assim, esta seção apresenta os resultados de duas revisões bibliográficas realizadas para a configuração da problemática desta tese.

O movimento de revisão bibliográfica ocorreu em dois momentos. O primeiro, por meio de uma revisão do tipo estado da arte, realizada nas principais bases de dados de divulgação do conhecimento científico em Terapia Ocupacional, a respeito das ocupações infantis² (Resultados disponíveis no APÊNDICE A). No entanto, esta revisão não teve como resultado nenhum artigo brasileiro, já no segundo momento, realizamos um levantamento somente nos periódicos brasileiros de Terapia Ocupacional indexados em bases de dados, a saber: a Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo (USP) e os Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional (até 2018 Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar) (Resultados disponíveis no APÊNDICE B).

Justificamos que esse segundo momento foi realizado somente em periódicos de Terapia Ocupacional em virtude de outros estudos já terem relatado que a grande maioria da produção científica sobre Terapia Ocupacional e Educação se encontra em periódicos de Terapia Ocupacional em detrimento de poucas publicações em periódicos de outras áreas, como Educação Especial e Psicologia (COPPEDE *et al.*, 2014).

O objetivo maior destas revisões foi identificar como os terapeutas ocupacionais têm abordado a concepção de crianças enquanto seres ocupacionais. Os Apêndices A e B compilam os achados destas revisões. A seguir, pontuamos os resultados principais destas, assim como as lacunas evidenciadas.

²Esta revisão encontra-se aprovada para publicação nos Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional (FOLHA; DELLA BARBA, 2019, no prelo).

1.3.1 Como terapeutas ocupacionais têm abordado as ocupações infantis no cenário internacional?

Diversos trabalhos têm se destinado a pesquisar fundamentos teóricos para o estudo das ocupações infantis (DAVIS; POLATAJKO, 2006; HUMPHRY, 2002; HUMPHRY; WAKEFORD, 2008). Consideramos que este fato deriva da tendência e relevância de produzir referenciais de base constituídos sob o cerne de conhecimentos da Terapia Ocupacional para que possa ofertar suporte às práticas profissionais, bem como fortalecer um campo de estudo específico que permita o reconhecimento da profissão.

Pesquisas destinadas a falar sobre ocupações infantis no âmbito de crianças com desenvolvimento típico e atípico também têm sido frequentes e apontam para o reconhecimento da prática de Terapia Ocupacional com os dois públicos. Isto evidencia que o favorecimento da participação em ocupações não é uma demanda unicamente da intervenção junto a crianças com desenvolvimento atípico (CASE-SMITH, 2001b). Tal fato corrobora, para que seja pensada na Terapia Ocupacional, uma perspectiva ocupacional de infância, a partir dos fazeres infantis (HUMPHRY, 2002; WISEMAN; DAVIS; POLATAJKO, 2005).

Os trabalhos acerca de intervenções de Terapia Ocupacional refletem a função assistencial da profissão, conforme observado por pesquisas anteriores (DEBEER, 1987; MADILL; BRINTNELL; STEWIN, 2010) e permitem a reflexão acerca de quatro pontos principais: 1) O predomínio de estudos empíricos; 2) As relações entre o desenvolvimento infantil e as ocupações, que sugerem um desenvolvimento ocupacional; 3) A centralidade do brincar na abordagem da infância na Terapia Ocupacional; e 4) O desvelamento da educação enquanto uma ocupação estruturante dos cotidianos infantis.

O predomínio de estudos empíricos e, nestes, da utilização de abordagens quantitativas alia-se ao predomínio de pesquisas que têm como intuito investigar e demonstrar a eficácia de uma intervenção, recurso, técnica ou instrumento de avaliação e traduz uma tendência impulsionada pela necessidade de investigações e publicações científicas que forneçam evidências para subsidiar práticas profissionais (GUTMAN, 2008).

As frequentes relações entre desenvolvimento infantil e ocupações infantis remetem a uma intrínseca relação entre desenvolvimento e ocupação (LAWLOR, 2003; HUMPHRY, 2002; HUMPHRY; WAKEFORD, 2006; HUMPHRY; WAKEFORD, 2008), a qual se torna fundamental para os terapeutas ocupacionais que atuam no campo da infância. Essa relação corrobora a denominação de desenvolvimento ocupacional (DAVIS; POLATAJKO, 2006; WISEMAN; DAVIS; POLATAJKO, 2005) e dialoga com o que Case-Smith (2001a, p. 72) afirma quando destaca que “a criança aprende ocupações mais por meio da interação com o seu ambiente do que por meio da emergência de um determinado cenário que reflita os princípios neuromaturacionais”.

A noção de brincar enquanto uma ocupação infantil é um tema amplamente abordado (BARTIE *et al.*, 2016; GRAHAM; TRUMAN; HEATHER, 2014; FALLON, MACCOBB, 2013; RODGER; ZIVIANI, 1999; DIONNE; MARTINI, 2011). Com base nessas pesquisas, é possível afirmar que o brincar é a principal ocupação infantil, o que caracteriza o reconhecimento dos terapeutas ocupacionais do quanto esta ocupação assume lugar relevante para a infância. Outros estudos sugerem a centralidade do brincar para a infância e o protagonismo do brincar no âmbito da Terapia Ocupacional (SANT’ANNA, 2016; FERLAND, 2006).

A educação se mostrou pensada enquanto uma ocupação em alguns estudos (HWANG *et al.*, 2002; HUTTON, 2009). A elaboração e a utilização do School Function Assessment (SFA) apontam para essa direção, mas ainda não parece alcançá-la, visto que, como todo instrumento, encontra-se centrado em uma lista de habilidades que a criança deve apresentar/desenvolver para participar de um contexto (HWANG *et al.*, 2002). Apesar disso, este instrumento pode ser utilizado como avaliação e servir de base para que terapeutas ocupacionais desenvolvam e fortaleçam uma perspectiva ocupacional da educação. Destacamos a necessidade de ampliar a produção científica a esse respeito e contemplar, a contento, a educação enquanto uma ocupação infantil.

Outros estudos já parecem considerar que a perspectiva ocupacional corrobora a abordagem da criança enquanto um ser ocupacional e da educação enquanto uma ocupação (DUNFORD; BANNIGAN, 2011; GARTLAND, 2001; CASE-SMITH; ROGERS; JOHNSON, 2001; LAW *et al.*, 2006; ZIVIANI; MUHLENHAUPT, 2006).

Percebemos que as transformações no envolvimento das crianças em ocupações são produzidas pelas influências interdependentes do investimento de uma comunidade em atividades infantis e práticas culturais de adultos, interações interpessoais com outras pessoas durante atividades e esforço de crianças para fazer as

coisas que elas acham interessantes ou atividades que adultos esperam delas. Por esse motivo, as ocupações infantis são fundamentais para o seu bem-estar e desenvolvimento, porque envolvem as atividades com as quais as crianças se conectam e aprendem no contexto dos seus ambientes naturais. Quando estas crianças correm o risco de não se envolverem nas ocupações condizentes com sua faixa etária, os terapeutas ocupacionais devem buscar prover condições necessárias para este envolvimento (HUMPHRY; WAKEFORD, 2008).

A esse respeito, falar, estudar e intervir no âmbito das ocupações infantis requer o desenvolvimento e a adoção de perspectivas teóricas que sejam capazes de favorecer uma compreensão ocupacional da infância e de dar fundamento para os terapeutas ocupacionais planejarem intervenções no sentido de promover a participação de crianças em ocupações e não centrar seu olhar apenas nas aquisições relacionadas às habilidades de desempenho (DAVIS; POLATAJKO, 2006; HUMPHRY, 2002).

Assim, o contato com as pesquisas envolvidas nesse primeiro momento de revisão bibliográfica permitiu identificar quatro pontos que sintetizam as principais conclusões. O primeiro ponto diz respeito aos estudos teóricos com vistas a subsidiar as práticas de terapeutas ocupacionais em atenção à infância, os quais se mostraram fortemente presentes, o que indica a preocupação de terapeutas ocupacionais em se fundamentar e fornecer fundamentação para o desenvolvimento de práticas de cuidado à infância.

O segundo ponto diz respeito ao lugar de destaque ocupado pelo brincar nos estudos encontrados, evidenciando que este tem sido considerado a principal ocupação realizada pelas crianças.

O terceiro ponto é traduzido pela intrínseca relação identificada entre o desenvolvimento infantil e as ocupações infantis, o que sugere e reforça a crença no conceito de desenvolvimento ocupacional, que corrobora uma perspectiva ocupacional da infância, por nós considerada como potente norteadora de práticas da Terapia Ocupacional.

O quarto e último ponto aborda a perspectiva familiar, a qual se mostrou muito presente nas pesquisas, o que reafirma o lugar de centralidade que a família ocupa no cuidado às crianças e a necessidade de realizar práticas e pesquisas centradas nela.

1.3.2 Como terapeutas ocupacionais têm abordado as ocupações infantis no cenário brasileiro?

Os estudos brasileiros incluídos neste momento permitiram a estruturação de três categorias temáticas, abordadas a seguir: 1) Práticas de Terapia Ocupacional junto a alunos com desenvolvimento típico; 2) Práticas de Terapia Ocupacional com Público-Alvo da Educação Especial (PAEE); e 3) Terapia Ocupacional e Formação de professores.

A categoria Práticas de Terapia Ocupacional junto a alunos com desenvolvimento típico inclui artigos relacionados a experiências de atuação de terapeutas ocupacionais em instituições educacionais, na perspectiva de interfaces possíveis entre a Terapia Ocupacional e a Educação.

Cunha *et al.* (2015) relata uma atividade de ensino durante um estágio curricular, em que os acadêmicos de Terapia Ocupacional desenvolveram ações em uma escola de educação infantil a partir da utilização da contação de histórias como recurso. Como resultados, os autores referiram benefícios observados nas habilidades cognitivas, de regulação emocional, de atenção/concentração, resolução de problemas e aspectos psicomotores em geral, como grafomotores, coordenação global, esquema corporal, entre outros. Da mesma forma, foram referidos benefícios no processo de aprendizagem, aprimorando-se as habilidades cognitivas, o processo de leitura e escrita, e, principalmente, a expressão e comunicação infantil.

Já Carrasco (2005) refere uma experiência de projeto de extensão universitária realizado em uma creche e descreve os benefícios da atuação da Terapia Ocupacional com crianças de 0 a 2 anos e suas educadoras. A autora relata benefícios da intervenção no que se refere à mudança de concepção de criança e de desenvolvimento infantil, assim como na aquisição de conhecimentos das educadoras sobre a função educativa da creche.

Jurdi, Brunello e Honda (2004), por sua vez, relatam experiência de Terapia Ocupacional em uma instituição de educação infantil na qual se buscou identificar demandas que a escola regular imprime no cotidiano e que podem ser sanadas pelas contribuições dos terapeutas ocupacionais. As demandas mais evidentes foram as ligadas à convivência harmoniosa e colaborativa entre alunos, à formação dos professores e aos materiais disponíveis e viáveis para o trabalho com crianças de 5 e 6 anos.

E Jurdi, Teixeira e Sá (2017) abordaram a análise ambiental e do território de uma creche, assim como suas implicações para o desenvolvimento das crianças que a frequentam, trazendo como principal resultado que, em situações de extrema vulnerabilidade, a creche corresponde a um ambiente de proteção ao desenvolvimento infantil.

Já a categoria Práticas de Terapia Ocupacional com o público-alvo da Educação Especial (PAEE) reúne doze artigos cujo tema principal é explicitamente as intervenções de Terapia Ocupacional com ênfase em processos inclusivos de crianças PAEE (BRASIL, 2007). Destes, três estudos retratam casos específicos de intervenções de Terapia Ocupacional para promover a inclusão de crianças com Transtornos do Espectro Autista (TEA) (DELLA BARBA; MINATEL, 2013), Paralisia Cerebral (PC) (ROCHA; DELIBERATO, 2012) e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) (SILVA; JURDI; PONTES, 2012). Todos referem resultados relacionados ao aumento da participação da criança nas atividades educacionais e no fomento de diálogos com professores, para que estes desenvolvam atividades adaptadas para as necessidades dos alunos.

Cinco estudos discorrem sobre as possibilidades da Terapia Ocupacional no âmbito da perspectiva inclusiva (IDE; YAMAMOTO; SILVA, 2011; LOURENÇO; CID, 2010; PELOSI; NUNES, 2011; CARDOSO; MATSUKURA, 2012; SILVA, 2012), destacando contribuições gerais que os terapeutas ocupacionais podem fornecer quando membros das equipes educacionais. É dada ênfase ao trabalho colaborativo com o professor, à perspectiva não clínica que deve ser adotada nos ambientes educacionais e ao olhar inclusivo que visa, primordialmente, favorecer a inclusão efetiva de crianças PAEE nos espaços e atividades educacionais, eliminando barreiras arquitetônicas e atitudinais.

Já o estudo de Zafani, Omote e Baleotti (2016) analisou a opinião de familiares e professores sobre um protocolo que analisa o desempenho funcional de crianças com deficiência física em algumas atividades escolares, como desenho e pintura. Este instrumento se mostrou como recurso potencial para avaliação da participação da criança nas atividades educacionais e favorecer práticas inclusivas voltadas às crianças com deficiência física.

Gomes e Oliver (2010) realizaram uma revisão sobre Terapia Ocupacional e infância e identificaram a educação inclusiva como um dos principais eixos de produção de conhecimento sobre a infância no Brasil.

Um outro estudo desta categoria traz a percepção de educadores sobre os facilitadores e barreiras nos processos de inclusão escolar de crianças PAEE e identifica que há uma concepção de inclusão escolar compartilhada pelas educadoras e pela equipe escolar, o que embasa as práticas direcionadas a esta clientela; ademais, esta concepção necessita ser alargada no sentido de contemplar a premissa de educação para todos (OLIVEIRA *et al.*, 2015).

Por fim, há um estudo que aborda as relações entre variáveis biopsicossociais e o desenvolvimento motor de escolares. Os resultados não identificaram associações entre esses aspectos, porém destacam a necessidade de estimular as habilidades motoras de crianças no contexto da pré-escola e da família (SANTANA *et al.*, 2017).

Em se tratando da categoria Terapia Ocupacional e Formação de professores, esta reuniu seis estudos, sendo dois deles sobre a assessoria de terapeutas ocupacionais a educadores de creches (PINHEIRO; MARTINEZ; PAMPLIN, 2010; MOREIRA *et al.*, 2014), dois sobre a formação de professores da educação infantil na perspectiva da educação inclusiva (ALVES; TEBET, 2009; FOLHA; CARVALHO, 2017) e dois sobre experiências de Terapia Ocupacional na assessoria a gestores de creches (MARINS; PALHARES, 2007; MARTINEZ *et al.*, 2016).

Observamos a predominância de estudos brasileiros voltados para levantamentos de problemáticas relacionadas aos ambientes educacionais para a Terapia Ocupacional (IDE; YAMAMOTO; SILVA, 2011; LOURENÇO; CID, 2010; GOMES; OLIVER, 2010; ROCHA; DELIBERATO, 2012; OLIVEIRA *et al.*, 2015; CARDOSO; MATSUKURA, 2012; SANTANA *et al.*, 2017). Esses estudos de mapeamento e caracterização cumprem papel relevante diante da necessidade de conhecer um novo campo, permitindo identificar demandas e propor práticas profissionais pautadas nas necessidades evidenciadas. Esse processo provoca, muitas vezes, a divulgação do trabalho do terapeuta ocupacional no âmbito escolar e a abertura de campo para atuação profissional.

Pesquisas sobre intervenções clínicas foram observadas com duas ênfases principais: no desempenho escolar e na reabilitação, tendo a escola como lócus de observação e intervenção, porém enfocando o desempenho funcional. Alguns estudos relacionam funcionalidade ao desempenho escolar (CUNHA *et al.*, 2015; DELLA BARBA; MINATEL, 2013; PELOSI; NUNES, 2011; JURDI; BRUNELLO; HONDA,

2004), porém outros enfatizam prioritariamente aspectos ligados à funcionalidade e desempenho ocupacional (CARRASCO, 2005; MOREIRA *et al.*, 2014).

Essas intervenções nos espaços das escolas, embora demonstrem ainda um forte viés clínico-reabilitativo, sem dúvida colaboram para a ampliação dos campos de prática dos terapeutas ocupacionais, contudo, não parecem contemplar as crianças-alvo de suas ações como seres ocupacionais, devido ao fato de priorizarem o desenvolvimento neuropsicomotor.

As pesquisas brasileiras demonstraram abordar domínios que podem ser considerados componentes do desenvolvimento ocupacional, tais como cognição, linguagem, desenvolvimento motor e social, todavia, não consideramos essa abordagem suficiente para subsidiar as práticas de terapeutas ocupacionais. Concordamos com Wiseman, Davis e Polatajko (2005), quando afirmam a necessidade de terapeutas ocupacionais falarem sobre um desenvolvimento eminentemente ocupacional.

Compartilhamos, portanto, da defesa de que as práticas dos terapeutas ocupacionais no campo da educação infantil devem contemplar o desenvolvimento ocupacional infantil, promovendo a participação da criança na vida diária e fornecendo a ela oportunidades e liberdade para decidir sobre o que fazer (WISEMAN; DAVIS; POLATAJKO, 2005; DAVIS; POLATAJKO, 2006; 2010).

Se, por um lado, a criança aprende ocupações mais pela interação com seu ambiente do que pelo aparecimento de um quadro predeterminado, devido a questões neuromaturacionais; por outro lado, a escassez de estímulos limita a quantidade de explorações e conseqüentemente de ajustes possíveis no organismo (CASE-SMITH, 2001a; EMMEL, 2015; COSTABILE; BRUNELLO, 2005). Com isso, pode-se afirmar que a educação inclusiva na vida cotidiana de crianças promove relevantes repercussões no que se refere à ampliação do repertório de habilidades infantis, em virtude da promoção de situações para serem vivenciadas, estimulando o desenvolvimento ocupacional.

Assim, podemos constatar três pontos, os quais indicam três lacunas. O primeiro ponto revela que as produções brasileiras demonstram que terapeutas ocupacionais já vêm trilhando caminhos no campo da Educação, e, especificamente, nos serviços de Educação Infantil, principalmente relacionados à creche e ao cuidado às crianças pequenas, porém, a lacuna evidenciada diz respeito ao trato que é dado a estas intervenções já existentes, estando estas vinculadas a aspectos predominantemente

físico-funcionais. Interessa-nos, aqui, destacar a lacuna no que diz respeito à contemplação dos aspectos ocupacionais.

O segundo ponto remete ao fato de que os estudos brasileiros corroboram a concepção de desenvolvimento infantil focada nas aquisições neuropsicomotoras e nos fatores de risco e proteção vinculados a esta perspectiva. Tal fato aponta para a lacuna de adotar a perspectiva ocupacional na abordagem ao desenvolvimento e à educação infantil.

O terceiro ponto refere-se à forma como vem sendo feita a abordagem do campo da educação pelos terapeutas ocupacionais, enquanto um contexto de desempenho ocupacional ou um lócus de pesquisa. A lacuna decorrente disso diz respeito a não menção à educação como uma ocupação infantil, não lhe dando a visibilidade necessária para ampliar as possibilidades de intervenção dos terapeutas ocupacionais em contextos escolares. Essa lacuna, se contemplada, pode beneficiar as crianças inseridas nos contextos educacionais, com intervenções que as contemplem como seres ocupacionais que são.

1.4 DESCORTINANDO A PROBLEMÁTICA DE PESQUISA

A partir das lacunas evidenciadas anteriormente, podemos identificar como problemática de pesquisa **a invisibilidade das ocupações infantis no que se refere a uma perspectiva ocupacional da educação infantil**, assim como à necessidade de desenvolver estudos brasileiros a partir de uma perspectiva ocupacional de infância.

Essas lacunas – aliadas às experiências, estudos e diálogos no Grupo de Pesquisa Terapia Ocupacional e Atenção Integral à Infância (PPGTO/UFSCAR/CNPq) e às experiências prévias e afinidades pessoais com o público infantil e com o contexto educacional – provocaram a delimitação desta problemática de pesquisa.

Assim, as **questões norteadoras** desta tese são:

- Quais são os fazeres infantis na educação infantil a partir de uma perspectiva ocupacional?
- Como crianças com desenvolvimento típico e atípico se envolvem nas atividades, rotinas e ambientes da Educação Infantil?
- A partir de uma perspectiva ocupacional, quais são as implicações para a Terapia Ocupacional visando à promoção da participação das crianças na educação infantil?

1.5 DELIMITANDO OS OBJETIVOS DO ESTUDO

1.5.1 Geral

Descrever e analisar a educação infantil sob uma perspectiva ocupacional.

1.5.2 Específicos

- Descrever as atividades, rotinas e ambientes da Educação Infantil a partir de uma perspectiva ocupacional;
- Compreender e analisar como crianças com desenvolvimento típico e atípico se envolvem nas atividades, rotinas e ambientes da Educação Infantil;
- Identificar e analisar as implicações para a Terapia Ocupacional, visando à promoção da participação infantil na Educação Infantil, a partir de uma perspectiva ocupacional.

1.6 ORGANIZAÇÃO DA TESE

Dessa forma, essa tese encontra-se organizada em cinco seções. A seção denominada **A pesquisa em curso: apontando o caminho metodológico** apresenta os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento deste estudo; já a seção **A educação infantil a partir de uma perspectiva ocupacional** discute os resultados de pesquisa relacionados às atividades, rotinas e ambientes da Educação Infantil à luz dos referenciais teórico-metodológicos, conduzindo à compreensão ocupacional da Educação Infantil.

Em seguida, a seção **A participação na Educação Infantil: características e reflexões** traz os resultados referentes aos elementos que caracterizam a participação de crianças com Desenvolvimento Típico (DT) e crianças público-alvo da Educação Especial (PAEE) nas atividades, rotinas e ambientes da Educação Infantil. Dando continuidade, a seção **Descortinando espaços para a Terapia Ocupacional no contexto da Educação Infantil** retrata e analisa elementos que caracterizam as demandas, analisando as implicações para os terapeutas ocupacionais inseridos nas equipes educacionais da Educação Infantil. Finalmente, a seção de **Considerações finais** destina-se a apresentar constatações e apontamentos derivados deste estudo.

2 A PESQUISA EM CURSO: APONTANDO O CAMINHO METODOLÓGICO

2.1 TIPO DE PESQUISA

Este estudo se caracterizou por uma pesquisa de ancoragem qualitativa do tipo exploratória e descritiva. A **ancoragem qualitativa** foi selecionada por ser considerada a mais adequada para a apreensão dos dados relacionados ao nosso objeto de estudo, assim como por ser a mais aconselhável para ser utilizada no campo da educação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Essa abordagem se edifica no campo da subjetividade e do simbolismo, em que o fenômeno, no qual o pesquisador está interessado, diz respeito à compreensão das relações e atividades humanas com os significados a elas atribuídos (MINAYO; SANCHES, 1993). Por isso, a abordagem qualitativa é reconhecida por realizar uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto (MINAYO; SANCHES, 1993). Segundo Granger (1982 apud MINAYO; SANCHES, 1993), um verdadeiro modelo qualitativo é capaz de descrever, compreender e explicar.

Quanto à **pesquisa exploratória**, esta busca levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando um campo de trabalho e mapeando as condições da manifestação desse objeto, sendo indicada em investigações acerca de um tema ou perspectiva sobre os quais haja pouco conhecimento produzido (SEVERINO, 2007). Os estudos exploratórios também costumam ter uma tripla finalidade: 1) Desenvolver hipóteses; 2) Aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa; 3) Modificar e clarificar conceitos (MARCONI; LAKATOS, 2005).

A pesquisa de **caráter descritivo**, por sua vez, traz a descrição das características de determinada população, bem como relações entre as variáveis, conforme menciona Gil (2002), buscando fornecer uma descrição detalhada da realidade, que permita conhecê-la, analisá-la e compreendê-la.

Assim, este estudo foi composto por revisão bibliográfica, levantamento de legislações e políticas educacionais, como também por pesquisa de campo.

A **revisão bibliográfica** foi realizada acerca das temáticas Terapia Ocupacional, ocupações infantis, desenvolvimento ocupacional e educação infantil, tal como descrito na seção 1.3 deste trabalho.

O **levantamento de legislações e políticas** educacionais realizado neste estudo foi referente às normativas oficiais que regem a Educação Infantil no Brasil, na

perspectiva da Educação Inclusiva. A busca das normativas foi realizada no site do Ministério da Educação e Cultura (MEC)³ e a sistematização dos dados foi realizada em Planilha de catalogação das normativas oficiais da educação infantil na perspectiva inclusiva (cujo modelo consta no APÊNDICE C). Os dados derivados da análise destes documentos foram apresentados também na introdução e subsidiam análises seguintes nas categorias de discussão dos dados de pesquisa.

Finalizando os procedimentos metodológicos, foi realizada uma **pesquisa de campo**, junto a professores e crianças vinculados às Instituições de Educação Infantil mantidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) de Belém (PA).

A pesquisa de campo tem como objetivo primordial conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, bem como descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Envolve a observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis relevantes para analisá-los (MARCONI; LAKATOS, 2005).

Segundo Severino (2007), é necessário que, na pesquisa de campo, o objeto seja abordado em seu meio ambiente próprio, nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, podendo, assim, serem diretamente observados, sem intervenção ou manuseio por parte do pesquisador.

Marconi e Lakatos (2005) listam como as seguintes vantagens da pesquisa de campo: a possibilidade de acúmulo de informações sobre determinado fenômeno, que também podem ser analisadas por outros pesquisadores, com objetivos diferentes; e a facilidade na obtenção da amostra a ser estudada. Como desvantagens, destacam o pequeno grau de controle sobre os procedimentos de coleta de dados e a possibilidade de que fatores, desconhecidos para o investigador, possam interferir nos resultados; assim como o risco do comportamento verbal ser relativamente de pouca confiança, pelo fato de os indivíduos poderem falsear suas respostas.

Alguns procedimentos podem ser adotados para minimizar e evitar essas desvantagens, como a inserção na realidade antes do início da coleta de dados, para gerar familiaridade do pesquisador com o campo e vice-versa e a adoção de técnicas criteriosas de observação e registro.

³ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pdde/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12579-educacao-infantil>>

2.2 LÓCUS DE PESQUISA

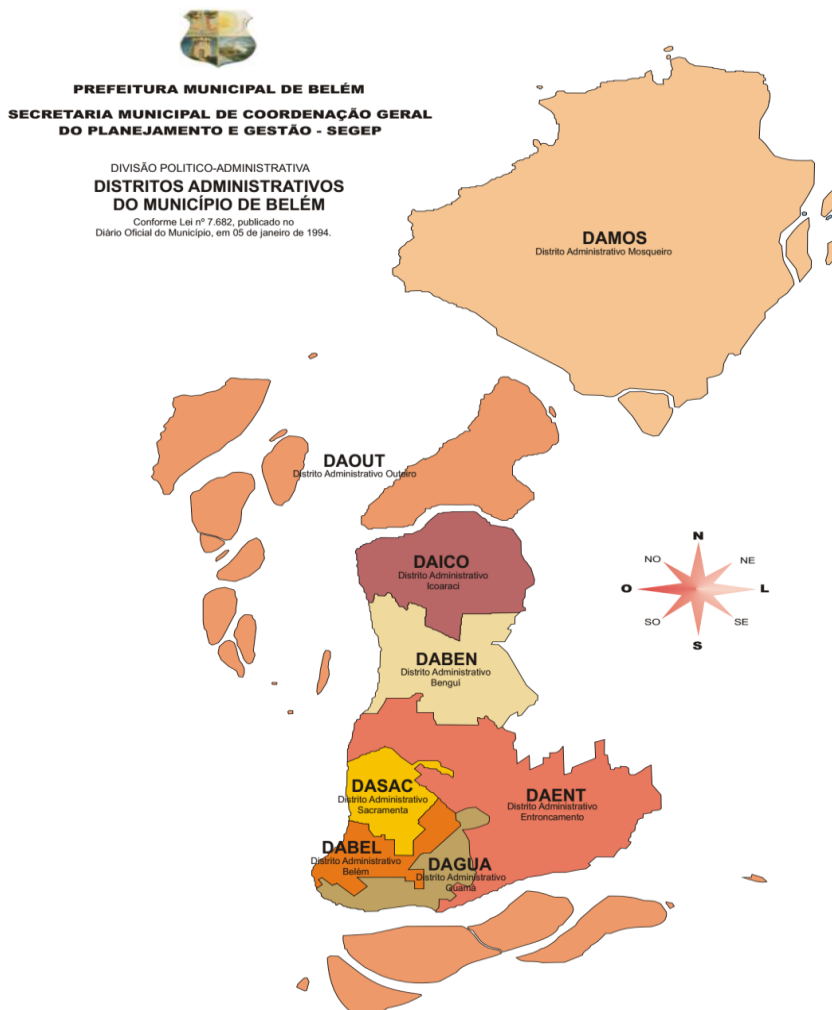
Para definição do lócus de pesquisa, de forma a contemplar amplamente a cidade de Belém (PA), consideramos a divisão administrativa do Município em 8 Distritos Administrativos, que organizam a cidade em oito grupamentos de bairros e regiões, segundo a Lei nº 7.682, de 05 de janeiro de 1994 (PREFEITURA DE BELÉM, 1994), demonstrados no Quadro 02 e na Figura 01, a seguir:

Quadro 02 - Distritos Administrativos da Região Metropolitana de Belém

| DISTRITO ADMINISTRATIVO | ABRANGÊNCIA |
|---|---|
| Distrito Administrativo de Belém (DABEL) | Abrange as seguintes áreas de grande parte dos bairros da Cidade Velha, Batista Campos, Nazaré, Umarizal, Reduto, Campina, São Braz, Marco, e Comércio |
| Distrito Administrativo do Benguí (DABEN) | Abrange as seguintes áreas: Pratinho, Tapanã, São Clemente, Benguí, Cabanagem, Una, Coqueiro, e Parque Verde |
| Distrito Administrativo do Guamá (DAGUA) | Abrange as seguintes áreas de grande parte dos bairros do Guamá, Jurunas, Cremação, Canudos, Terra Firme, e Condor |
| Distrito Administrativo do Entroncamento (DAENT) | Abrange as seguintes áreas: Val-de-Cães, Marambaia, Marangueirão, Aurá, Entroncamento, Curió-Utinga, Universitário, Águas Lindas, Guanabara e Souza. |
| Distrito Administrativo da Sacramento (DASAC) | Abrange as seguintes áreas de grande parte dos bairros: Telégrafo, Fátima, Pedreira, Sacramento, Barreiro, Maracangalha, e Miramar |
| Distrito Administrativo do Outeiro (DAOUT) | Abrange as seguintes Ilhas: Caratateua (Outeiro), Santa Cruz, Tatuoca, Cotijuba, Sem Nome, Coroinha Nova, Jutuba, Urubuoca, Paquetá, Paquetá-Açu, sem Nome, Sem Nome, Papagaios/Urubuocas/Jararaca, Barra dos Patos/Jararaquinha, Sem Nome, Sem Nome, Redonda/ Jararaca/Longa, Do Fortim da Barra, Do cruzador, Do Paulo da Cunha Grande, Fortinho, Patos, Cintra/Maracujá, Marineira/Combu, Murutura/Murutucu, Poticarvônia/Ilhinha, Patos/ Nova/Mirim e Negra |
| Distrito Administrativo de Icoaraci (DAICO) | Abrange as seguintes áreas de Icoaraci: Paracuri, Parque Guajará, Tenoné, Águas Negras, Agulha, Ponta Grossa, Cruzeiro, Campina, Maguari e Maracacuera. |
| Distrito Administrativo de Mosqueiro (DAMOS) | Abrange as seguintes Ilhas: Mosqueiro, Pombas, Maracujá, Papagaio, Maruim I, e Maruim II, Sem Nome, Sem Nome, Sem Nome, Cunuarí, Coroinha, Sem nome, e São Pedro. |

Fonte: Prefeitura de Belém (1994)

Figura 01 - Ilustração dos Distritos Administrativos da Região Metropolitana de Belém



Fonte: Documento oficial da Prefeitura de Belém, disponível em http://www.belem.pa.gov.br/planodiretor/Mapas/1b_Mapa-Distritos.pdf

Para este estudo, foram selecionados cinco Distritos Administrativos, devido estarem localizados na região mais urbana do Município de Belém: DABEL, DASAC, DABEN, DAENT e DAGUA.

Em seguida, o Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (CRIE) da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) de Belém (PA) nos forneceu uma planilha das crianças PAEE regularmente matriculadas nas Unidades de Educação Infantil (UEI) desses cinco Distritos eleitos para a coleta de dados. Apenas o DABEL não possuía nenhuma criança que atendessem aos critérios de inclusão, portanto, este estudo foi realizado nos Distritos Administrativos DASAC, DABEN, DAENT e DAGUA. Foi selecionada uma UEI de cada Distrito e o lócus de pesquisa consistiu-se destas 4 UEI, denominadas UEI A, UEI B, UEI C e UEI D, para fins de não exposição das instituições, conforme o Quadro 03:

Quadro 03 - Codinomes das UEI selecionadas por Distrito Administrativo.

| DISTRITO ADMINISTRATIVO | UEI SELECIONADA |
|---|------------------------|
| Distrito Administrativo do Benguí (DABEN) | UEI A |
| Distrito Administrativo do Guamá (DAGUA) | UEI B |
| Distrito Administrativo do Entroncamento (DAENT) | UEI C |
| Distrito Administrativo da Sacramento (DASAC) | UEI D |

Fonte: Elaboração própria (2018).

2.3 PARTICIPANTES

Três públicos-alvo constituíram a amostra desta pesquisa:

- Crianças público-alvo da Educação Especial (PAEE), regularmente matriculadas em Unidades de Educação Infantil (UEI) da SEMEC de Belém (PA), uma por UEI;
- Crianças de 4 e 5 anos, com desenvolvimento típico, regularmente matriculadas em Unidades de Educação Infantil (UEI) da SEMEC de Belém (PA), da mesma turma da criança PAEE selecionada em cada UEI;
- Professores(as) e estagiários(as), que acompanham essas crianças nas salas de aula regulares da Educação Infantil.

Os dados fornecidos pela Coordenação de Educação Infantil do Centro de Referência em Inclusão Educacional (CRIE) da SEMEC apontam que, no ano de 2016, havia 67 alunos PAEE matriculados na Educação Infantil. Na faixa etária de interesse desta pesquisa, havia 17 crianças com 4 anos e 17 crianças com 5 anos, totalizando 34 crianças na faixa etária preconizada para a inserção na educação infantil, segundo o Ministério da Educação brasileiro.

Foi selecionada uma UEI de cada Distrito, que tivesse uma criança PAEE que atendesse aos critérios de inclusão mencionados a seguir. A criança com desenvolvimento típico foi selecionada a partir de indicação da professora e de observação da pesquisadora, após essa definição inicial da criança PAEE, devido ser condição que ambas fossem da mesma sala de aula, com o intuito de conhecer o contexto de forma mais aprofundada por parte da pesquisadora.

O quantitativo total de participantes foi de 4 crianças com desenvolvimento típico (DT), 4 crianças PAEE, 4 professoras e uma estagiária, totalizando 13 pessoas. O Quadro 04 apresenta os participantes da pesquisa conforme UEI correspondente e codinome adotado para a preservação da identidade de cada um:

Quadro 04 - Participantes da pesquisa conforme as UEI selecionadas.

| UEI SELECIONADA | CRIANÇAS PAEE | CRIANÇAS DT | PROFESSORAS |
|------------------------|----------------------|--------------------|------------------------------|
| UEI A | Aluno MG | Aluno I | Professora M Professora L |
| UEI B | Aluno F | Aluno PV | Estagiária J |
| UEI C | Aluno AM | Aluno CE | Professora P |
| UEI D | Aluna AL | Aluna J | Professora S |

Fonte: Elaboração própria (2018).

Cabe ressaltar, como se observa no quadro anterior, que a professora da UEI B não teve participação neste estudo e isso ocorreu por decisão dela própria em não aceitar o convite, por isso, a entrevista foi realizada somente com a estagiária que acompanhava a criança PAEE, a qual aceitou responder à entrevista. As demais crianças PAEE não eram acompanhadas por estagiárias.

O Quadro 05 traz uma breve caracterização das crianças participantes da pesquisa:

Quadro 05 - Caracterização das crianças participantes da pesquisa.

| CRIANÇAS | IDADE | IMPRESSÃO DIAGNÓSTICA |
|-----------------|-----------------------------------|--|
| Aluno MG | 5 anos | Má formação congênita do Membro Superior Direito (MSD) |
| Aluno F | 5 anos | Transtorno do Espectro Autista (TEA) |
| Aluno AM | 4 anos | Transtorno do Espectro Autista (TEA) |
| Aluna AL | 5 anos | Transtorno do Espectro Autista (TEA) |
| Aluno I | 5 anos | Desenvolvimento típico |
| Aluno PV | 5 anos | Desenvolvimento típico |
| Aluno CE | 5 anos | Desenvolvimento típico |
| Aluna J | 5 anos (fez 6 durante a pesquisa) | Desenvolvimento típico |

Fonte: Elaboração própria (2018).

O Quadro 06 caracteriza as professoras e a estagiária participantes:

Quadro 06 - Participantes da pesquisa conforme as UEI selecionadas.

| CODINOME | FORMAÇÃO INICIAL | ANO DE FORMADA | PÓS-GRADUAÇÃO (Lato Sensu) | TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL |
|---------------------|--------------------------|-----------------------|--|--|
| Professora L | Pedagogia | 2003 | - | 2 anos |
| Professora M | Pedagogia | 2005 | 1) Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa 2) Letramento e Formação de Professores | 5 anos |
| Professora P | Pedagogia | 2010 | 1) Docência no ensino superior 2) Gestão Educacional e Inclusão | 12 anos |
| Professora S | Pedagogia | 2010 | Educação Especial | 2 anos |
| Estagiária J | 3º semestre de Pedagogia | Em andamento | - | 3 meses (como estagiária) |

Fonte: Elaboração própria (2018).

2.3.1 Critérios de Inclusão

Os critérios de inclusão que nortearam a seleção dos participantes da pesquisa foram:

- Crianças PAEE, que tivessem laudo⁴, cujos responsáveis legais concordassem com a observação da criança, registrando seu aceite por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para pais (TCLE) (APÊNDICE D).
- Professores(as) da Educação Infantil servidores efetivos da Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC) e estagiários oficialmente ligados à esta Secretaria; que interagissem diretamente com as crianças participantes do estudo desde o seu ingresso na série corrente; que concordassem em participar da pesquisa registrando seu aceite por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para professores (TCLE) (APÊNDICE E).
- Crianças com desenvolvimento típico, na faixa etária de 4 a 5 anos, que tivessem assiduidade e participação nas atividades da Educação Infantil e cujos responsáveis legais concordassem com a observação da criança, registrando seu aceite por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para pais (TCLE) (APÊNDICE D).

2.3.2 Critérios de Exclusão

- Crianças que não tivessem frequência assídua à UEI, que não tivessem laudo (no caso das crianças PAEE), que estivessem fora da faixa etária de 4 a 5 anos ou cujos responsáveis legais não fornecessem consentimento expreso via assinatura do TCLE.
- Professores que não fossem os responsáveis pelas turmas às quais as crianças selecionadas pertenciam ou que não aceitassem participar da pesquisa e/ou não aceitem assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

⁴ Apesar de concordarmos que o laudo médico não deve ser exigência para que as crianças possam usufruir dos serviços do Atendimento Educacional Especializado (AEE), optamos por adotar este critério de inclusão para garantir, para fins de credibilidade científica, de que haveria representantes do PAEE envolvidos nesta pesquisa.

2.4 ASPECTOS ÉTICOS

Este estudo encontra-se ancorado nos preceitos da Declaração de Helsinque e do Código de Nuremberg, respeitadas as normas de pesquisa envolvendo seres humanos por meio da Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde.

Antes da realização do início da coleta de dados, o projeto de pesquisa foi enviado para apreciação ética pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos, tendo sido aprovado sob o parecer nº 1.855.178 (ANEXO A).

A SEMEC autorizou a realização da pesquisa (ANEXO B) e as diretoras das escolas consentiram com a realização da coleta de dados nas UEI. Todos os responsáveis pelos participantes da pesquisa registraram seu consentimento no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido previamente à coleta de dados e tiveram resguardados seu direito à discricção, à preservação da identidade e à desistência de participar da pesquisa, a qualquer momento, sem qualquer tipo de prejuízo. Devido à faixa etária das crianças, não foi utilizado Termo de Assentimento, ficando a participação delas condicionada pela autorização dos pais ou de seus responsáveis.

2.5 COLETA DE DADOS

Constam explicitados, a seguir, os métodos e instrumentos de coleta de dados que foram utilizados na presente pesquisa, seguidos do apêndice no qual estão disponíveis, para melhor compreensão. Para abordagem aos professores, foi utilizado um Roteiro de entrevista, baseado em Zabala (1998) (APÊNDICE F) e para observação das crianças, foi utilizado um roteiro de observação para descrição narrativa baseado em BENTZEN, 2012 (APÊNDICE G).

A entrevista é caracterizada por um instrumento que prima pela conversação face a face entre entrevistador e entrevistado e é considerada um instrumento de excelência para coleta de dados durante investigações sociais (MARCONI; LAKATOS, 2005). Dentre os tipos de entrevista, a entrevista estruturada é aquela na qual as questões são direcionadas e previamente estabelecidas, com determinada articulação interna, visando obter dados fidedignos ao universo de sujeitos (SEVERINO, 2007; MARCONI; LAKATOS, 2005).

As entrevistas foram gravadas pela pesquisadora e, posteriormente, transcritas para a realização da sistematização e análise dos dados. Optamos por usar

entrevistas porque mostram-se mais adequadas para a coleta de dados por pessoas que talvez não estejam habituadas com procedimentos de pesquisa. Assim, na presença do pesquisador, dúvidas puderam ser sanadas, questões puderam ser melhor esclarecidas e a coleta de dados pôde se desenvolver de forma mais eficaz. Antes de entrevistar os participantes da pesquisa, foi realizado um estudo piloto com uma professora da Educação Infantil que não compunha a amostra de pesquisa, para a realização de ajustes e confirmação de que os dados desejados seriam coletados.

Para o contato com as crianças, optamos por utilizar a observação como técnica de imersão em campo para coleta de dados, a partir de um roteiro de observação. Tanto quanto a entrevista, a observação ocupa um lugar privilegiado nas abordagens de pesquisa no campo da educação, sendo considerada o principal método de investigação, por possibilitar um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Para Laville e Dionne (1999), a observação revela-se como um modo privilegiado de contato com o real, visto que é por meio dela que nos situamos, orientamos nossos deslocamentos, reconhecemos as pessoas, construímos e emitimos juízos, descobrimos coisas e aprendemos sobre elas.

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da 'perspectiva dos sujeitos', um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. Além disso, as técnicas de observação são extremamente úteis para "descobrir" aspectos novos de um problema. Isto se torna crucial nas situações em que não existe uma base teórica sólida que oriente a coleta de dados. -Finalmente, a observação permite a coleta de dados em situações em que é impossível outras formas de comunicação. Por exemplo, quando o informante não pode falar - é o caso dos bebês [...] (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26-27).

Apesar desses benefícios e das potencialidades da observação nas pesquisas educacionais, qualitativas e com crianças pequenas, ela, como uma técnica de pesquisa, não é a mera contemplação passiva de um fenômeno. Também não pode ser um simples olhar atento e bem intencionado, logo, necessita ser um olhar ativo sustentado por uma questão de pesquisa e direcionada ao objeto de pesquisa (LAVILLE; DIONNE, 1999).

Lüdke e André (1986) também alertam os pesquisadores, sinalizando que a mente humana é altamente seletiva e que é comum que, ao olhar para um mesmo objeto ou situação, duas pessoas enxerguem diferentes coisas. Isso ocorre porque cada pessoa selecionaria para "ver" aquilo que sua história pessoal e sua bagagem cultural lhe

conduzem enxergar. Por isso, para que a observação seja utilizada como um instrumento válido, confiável e fidedigno de investigação científica, ela precisa ser controlada e sistemática, o que exige um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador.

Essa exigência de rigor para uma observação criteriosa nos levou a adotar o método de Descrição Narrativa (BENTZEN, 2012) para a apreensão dos dados ligados aos comportamentos infantis. Este método consiste no registro, de forma contínua e em detalhes, do que a criança faz e diz, por si só e em interação com outras pessoas, ambientes ou objetos. O objetivo principal do registro narrativo é obter uma análise detalhada e objetiva de comportamento sem inferências, interpretações ou avaliações. Nesse método, o vídeo ou áudio gravado (e sua posterior transcrição) pode ser usado sozinho ou em combinação com notas escritas para registrar uma análise permanente do comportamento da criança.

A descrição narrativa é o mais aberto de todos os métodos de observação, resultante da falta de seletividade e da quantidade de informação que permite reunir. O registro deve preservar descrições de comportamentos, sequências cronológicas e contextos. Os dados ficam disponíveis em sua forma original, não transformados para posterior exame e análise (BENTZEN, 2012).

A descrição narrativa não é seletiva, ou seja, tudo o que ocorre dentro de um período de observação é anotado (embora a seletividade seja inerente a todos os métodos de registro, já que um observador não consegue ver tudo, nesse método ela opera minimamente). No momento em que está observando e registrando, é necessária pouca inferência, porque tudo o que acontece é direcionado para o registro (BENTZEN, 2012).

As principais vantagens deste método são listadas por Bentzen (2012): 1. Abertura do método e ausência de seletividade; 2. Pode fornecer um relato completo do que ocorreu durante o tempo que esteve no fluxo de comportamento de uma criança; 3. Compreender o contexto (cenário e situação), junto do comportamento; 4. Entender os comportamentos com base nas situações vivenciadas; e 5. Captar todos os comportamentos, contextos e estilos sob condições naturalistas.

Apesar de não ser um método encontrado ainda em muitas pesquisas brasileiras, o estudo de Gallo (2016) já aponta potencialidades para essa utilização, inclusive no campo educacional. Bentzen (2012) aborda também os benefícios da utilização deste método no contexto da Educação Infantil.

A sala de aula da educação infantil pode ser considerada uma peça de teatro (um drama), continuamente em progresso sempre que as crianças estiverem no espaço de acolhimento, independentemente do tempo que permanecerem nesse espaço. A equipe de profissionais produz a peça; eles fornecem todos os recursos necessários para que a peça seja encenada. Esses recursos incluem o espaço físico/local, os equipamentos e materiais e o currículo que determina ou influencia o modo como o espaço e os equipamentos serão utilizados. As crianças, por sua vez, são os roteiristas e os atores. Os scripts são, em grande parte, espontâneos: eles podem mudar potencialmente de um momento para outro, e incluem tudo o que as crianças dizem e como dizem, além de tudo o que fazem e como fazem. As crianças criam seus atos e suas cenas. Você, o observador, está na plateia assistindo à peça e tentando observar e registrar essas mudanças nos atos e cenas, bem como as ações e o diálogo que as crianças/os atores escreveram espontaneamente no script. No entanto, você não está na plateia como um crítico de teatro. Seu objetivo não é decidir se a peça é boa ou ruim nem fazer uma crítica sobre como os atores dizem suas falas ou retratam seus personagens. Você está lá para aprender como as crianças mudam com o decorrer do tempo e porque elas fazem o que fazem (BENTZEN, 2012, p. 112- 113).

O excerto acima evidencia que Bentzen (2012) considera que o entendimento ou a interpretação significativa do comportamento infantil dependem realmente do conhecimento do observador sobre a criança e da observação de seu comportamento ao longo do tempo e em muitos contextos diferentes.

Familiarizar-se com a criança ajudará a acessá-la e a estar mais em sintonia com a forma como ela pensa e, possivelmente, com o porquê de ela fazer o que faz. Por isso, consideramos esse método adequado diante da nossa adoção de um olhar ocupacional às crianças, entendendo-as em sua integralidade e demonstrando a viabilidade deste método para a realidade apresentada, assim como coerência com os objetivos por nós almejados.

2.6 ETAPAS DA PESQUISA

Para melhor compreensão e desenvolvimento, estruturamos a pesquisa em **5 (cinco) etapas**, descritas a seguir.

A **Etapa 1** correspondeu ao momento de estruturação do projeto de pesquisa e sua submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com seres humanos para apreciação ética. Paralelamente à elaboração do projeto, realizou-se pesquisa exploratória por meio de visitas à Coordenação de Educação Infantil vinculada ao Centro de Referência em Inclusão Educacional (CRIE) da Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC), a fim de termos acesso aos dados referentes à inclusão

de crianças com deficiência regularmente matriculadas nas Unidades de Educação Infantil (UEI) em Belém (PA).

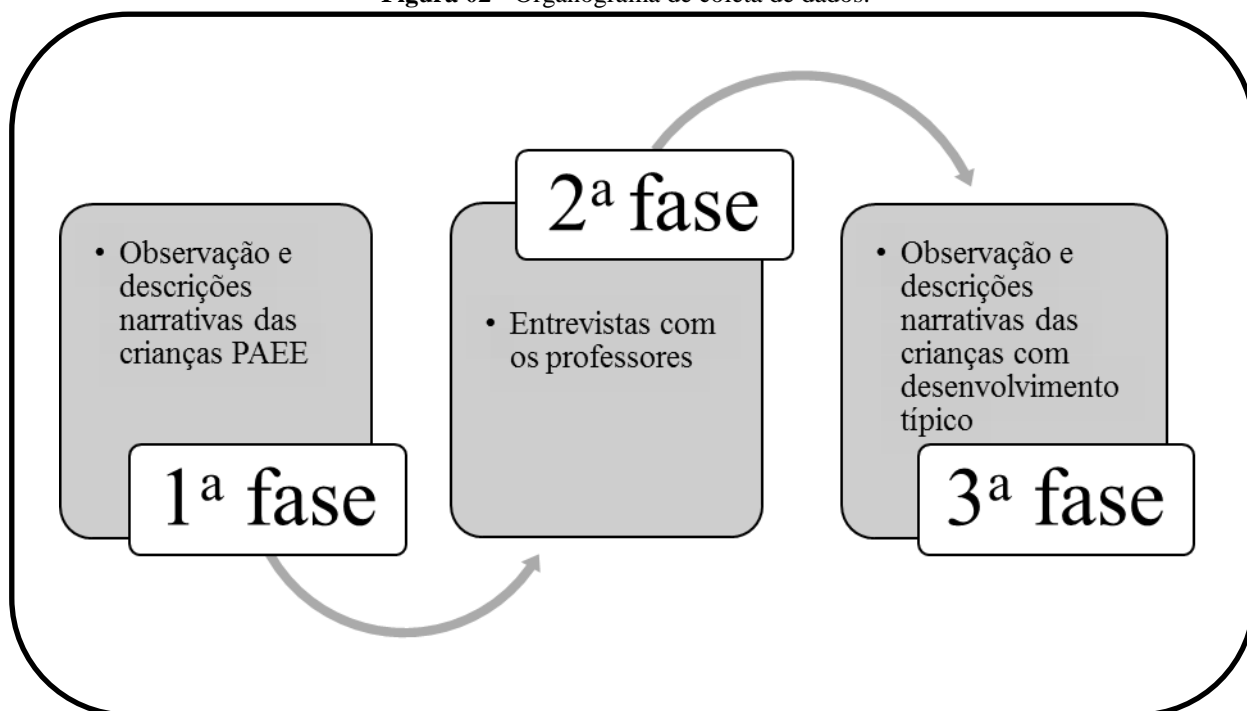
A **Etapa 2** consistiu na realização da revisão bibliográfica. Em seguida, na **Etapa 3**, foi realizada o levantamento das normativas oficiais que regem a Educação Infantil na perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil.

Uma vez aprovado pelo CEP, deu-se início à coleta de dados do projeto de pesquisa, que correspondeu à **Etapa 4**, a qual se caracterizou pelas observações das crianças, registradas via descrições narrativas e com entrevistas aos professores. Na **Etapa 5**, última etapa deste estudo, houve a sistematização e análise dos dados coletados a partir da técnica de Análise do Conteúdo, que será melhor descrita no item referente à metodologia de análise dos dados.

2.7 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi organizada em 3 (três) fases, ilustradas pela Figura 02, a seguir:

Figura 02 - Organograma de coleta de dados.



Fonte: Elaboração própria, 2018.

A 1ª fase ocorreu no período de Junho a Outubro de 2017, de segunda à sexta, no turno da manhã nas UEI A, B, C e D e da tarde na UEI A. O horário de coleta pela manhã era de 7:30h às 11:30h e pela tarde era de 14:00h às 17:30h. A observação

era registrada em áudio, utilizando gravador de voz, e eram também realizadas anotações escritas em momentos nos quais a gravação do áudio fosse interferir no desenvolvimento das atividades escolares pela turma observada.

Nesta fase, tivemos a participação de 3 (três) auxiliares de pesquisa, que receberam formação pela pesquisadora para a utilização do método de descrição narrativa em 3 (três) encontros de formação sobre o método. Esses encontros envolveram o treino individual e coletivo para utilização do método, a fim de favorecer a padronização da observação e dos registros, entre todas as observadoras, garantindo a apreensão de informações o mais detalhadas possível acerca da realidade observada.

As descrições narrativas diárias eram caracterizadas pelo registro de todas as atividades que as crianças participantes da pesquisa realizavam durante todo o turno escolar, registrando aspectos sobre o que faziam, como faziam, com quem faziam, quando faziam, e por que faziam (quando derivava de um momento da rotina educacional ou de algum comando da professora), a fim de descrever precisamente o que estava sendo observado.

Durante a coleta, cada auxiliar de pesquisa frequentava uma UEI específica e a pesquisadora se revezava com elas para frequentar todas as UEI alternadamente. Optamos por este procedimento para que as auxiliares de pesquisa pudessem se concentrar em crianças específicas e para que a pesquisadora pudesse conhecer todas as crianças participantes da pesquisa, assim como as realidades, rotinas e dinâmicas de todas as UEI envolvidas. Foram realizados 20 dias em média de observação de cada criança. A definição do período de observação foi realizada por saturação, a partir da quantidade e qualidade dos dados coletados serem julgados, pela pesquisadora, suficientes para responder aos objetivos do estudo.

A 2ª fase da pesquisa ocorreu no mês de Setembro de 2017, quando foi realizado agendamento prévio da pesquisadora com cada professora para assinatura do TCLE e realização da entrevista. Essa fase foi realizada somente pela pesquisadora em 1 (um) encontro com cada professora que havia aceitado participar do estudo, assim como a estagiária.

A 3ª fase ocorreu no período de novembro de 2017 a Janeiro de 2018 e foi realizada nos moldes da 1ª fase, tendo a pesquisadora tido duas auxiliares de pesquisa. Como a pesquisadora e as auxiliares já tinham conhecimento da dinâmica das UEI, das rotinas e professoras, esta fase teve uma média de 10 dias de observação de cada criança, definição esta também realizada por saturação.

2.8 ANÁLISE DE DADOS

Para a sistematização e análise do material de investigação, foi utilizado o método de análise temática do conteúdo, que, para Minayo *et al.* (1994) é a principal forma de tratar os dados em pesquisas qualitativas. Esse método é definido, por Bardin (2011), como um conjunto de técnicas de análise da comunicação, que visam inferir conhecimentos relativos às mensagens emitidas pelas pessoas, através de procedimentos sistemáticos de descrição de conteúdos mencionados.

A Análise do Conteúdo é um procedimento de pesquisa que pode ser utilizado no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e apoiada em uma concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito frente às transformações sociais (BARDIN, 2011; FRANCO, 2008).

Assim, a Análise do Conteúdo se caracterizou como a técnica de análise de dados mais adequada para a presente pesquisa, visto que “esse procedimento tende a valorizar o material a ser analisado, especialmente se a interpretação do conteúdo ‘latente’ estipular, como parâmetros, os contextos individuais, sociais e históricos no quais foram produzidos” (FRANCO, 2008, p. 16).

Segundo Triviños (2011) e Franco (2008), esse método envolve três etapas básicas: a pré-análise, a descrição analítica e a interpretação inferencial. A pré-análise constitui-se da organização do material de pesquisa, um levantamento inicial para a análise da temática eleita. A descrição analítica, segunda fase do método de análise de conteúdo, inicia na pré-análise, quando o material é submetido a um estudo orientado pelas questões norteadoras e pelo referencial teórico-metodológico adotado. Nessa etapa, procedimentos como a codificação, classificação e categorização são básicos para o surgimento de quadros de referências. A interpretação inferencial tem como suporte o material de pesquisa organizado na fase anterior, e deve ser sustentada pelos processos reflexivos e intuitivos do pesquisador que avançou para o estabelecimento de relações entre a problemática pesquisada e o objeto do estudo. Nessa fase, o pesquisador deve aprofundar sua análise identificando o conteúdo que os dados possuem (TRIVIÑOS, 2011).

Assim como na pesquisa realizada por Mesquita (2007), a opção por este método mostrou-se mais apropriada para a nossa abordagem, tendo em vista a possibilidade de descrever e estudar, de forma mais aprofundada, os processos

implicados na realidade analisada, os registros obtidos por meio das descrições narrativas e as falas dos professores, valorizando o que foi expresso por eles por meio das entrevistas.

A partir da sistematização e tratamento dos dados obtidos por meio da Análise do Conteúdo, foram estruturadas as três seções seguintes desta tese, de modo a atender às questões de pesquisa e aos objetivos deste estudo. Os dados serão apresentados e discutidos à luz dos referenciais teóricos condizentes com a perspectiva ocupacional da infância e das ocupações infantis, permitindo tecer comentários, análises, reflexões e proposições a respeito da realidade estudada, no sentido de contribuir para a efetividade da colaboração do terapeuta ocupacional para o favorecimento da participação de todas as crianças na Educação Infantil, desvelando lacunas e potencialidades da realidade.

Dessa forma, apresentamos a seguir os resultados deste estudo descritos e discutidos em torno de três categorias principais: 1) A educação infantil a partir de uma perspectiva ocupacional, que traz informações acerca dos ambientes, rotinas e atividades envolvidos nas práticas de Educação Infantil; 2) A participação na Educação Infantil: características e reflexões, que aborda como crianças com Desenvolvimento Típico (DT) e crianças público-alvo da Educação Especial (PAEE) participam das rotinas, ambientes e atividades da Educação Infantil; e 3) Descortinando espaços para a Terapia Ocupacional no contexto da Educação Infantil, destinada a apresentar lacunas com as quais a Terapia Ocupacional pode contribuir, visando à promoção da participação infantil no contexto da Educação Infantil.

3 A EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA OCUPACIONAL

A grande flexibilidade do pensamento da criança e seu constante desejo de exploração requerem a organização de contextos propícios de aprendizagem. A criatividade emerge das múltiplas experiências infantis, visto que ela não é um “dom”, mas se desenvolve naturalmente se a criança tiver liberdade para explorar as situações com parceiros diversos (OLIVEIRA, 2011, p. 229).

Esta seção objetiva apresentar e discutir os resultados de pesquisa que nos permitiram caracterizar os contextos propícios de aprendizagem mencionados por Oliveira (2011) a partir dos ambientes, das rotinas e das atividades que compõem a Educação Infantil, favorecendo a sua compreensão com base em uma perspectiva ocupacional.

Os resultados aqui trazidos apontam para três grandes eixos capazes de caracterizar os elementos que compõem a Educação Infantil: ambientes, rotinas e atividades realizadas. Como estes elementos podem auxiliar a compreender a Educação Infantil a partir de uma perspectiva ocupacional? Buscamos responder a este questionamento nas discussões a seguir.

3.1 ANÁLISE OCUPACIONAL DOS AMBIENTES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Sabendo que os ambientes influenciam diretamente o desempenho ocupacional (RODGER; ZIVIANI, 2006; ZIVIANI; MUHLENHAUPT, 2006; ZIVIANI; RODGER, 2006; CASE-SMITH, 2001b) e que, juntamente com as rotinas e atividades, que os compõem, fornecem condições para o desenvolvimento ocupacional infantil (DAVIS; POLATAJKO, 2006; CASE-SMITH, 2001b), é possível identificarmos estreitas relações entre esses três elementos e a adoção de uma perspectiva ocupacional.

Adotando a perspectiva ocupacional para olhar para os contextos e atividades que as pessoas realizam suas ocupações, é relevante atentarmos para o que as crianças fazem e para o que influencia positiva ou negativamente este fazer no cotidiano da Educação Infantil. Portanto, consideramos necessário apresentar as instituições que fizeram parte da pesquisa de campo deste estudo, descrevendo seus ambientes por meio de relatos e imagens, para uma discussão sob o ponto de vista ocupacional.

Em nossa abordagem sobre os ambientes das UEI, referimo-nos ao ambiente físico, com base na adoção dos conceitos de Ziviani e Rodger (2006), que concebem o

ambiente físico como aquele ligado aos aspectos não humanos do contexto (terreno, edifícios, móveis, objetos, ferramentas e dispositivos); o ambiente social refere-se à disponibilidade e às expectativas de pessoas frequentadoras destes ambientes, como familiares, cuidadores e grupos sociais; e o ambiente cultural diz respeito a costumes, crenças, padrões de atividade, comportamentos e expectativas aceitos pela sociedade.

Clark e Chandler (2013) analisam os ambientes educacionais se referindo a aspectos semelhantes, a partir de: contextos culturais (valores e regras da escola); contextos temporais (rotinas, duração, sequência das atividades); contextos virtuais (interações sociais mediadas pela tecnologia); contextos físicos (questões que possibilitem ou que interfiram na livre circulação pelos espaços da escola); sociais (relações interpessoais e expectativas das pessoas para com o aluno); e pessoais (questões relacionadas ao próprio aluno, como timidez ou existência de alguma deficiência).

Das quatro Unidades de Educação Infantil (UEI) participantes deste estudo, apenas uma delas funciona em um prédio construído para ser uma UEI. As outras três funcionam em casas residenciais que foram alugadas pela Prefeitura de Belém e adaptadas para funcionarem como uma UEI. Adiante, apresentamos uma breve caracterização de cada instituição, acompanhada de imagens capazes de ilustrar os elementos descritos para melhor compreensão dos ambientes.

A UEI A está localizada no Bairro do Benguí e é aquela que funciona em um prédio construído para ser uma UEI. É um prédio térreo, composto por 11 cômodos, sendo 3 salas de aula amplas, 1 refeitório com quatro mesas retangulares e dois bancos compridos em cada uma, 1 sala da direção, 1 lavatório e escovódromo coletivo, 1 copa, 1 lavabo coletivo, 1 sala de banho com 6 chuveiros, além de 1 quintal e 1 amplo pátio, com área coberta e área aberta, com terra, grama e brinquedos de parque para as crianças.

A UEI B, por sua vez, situa-se no Bairro de Canudos e é uma casa visivelmente nova, moderna, recentemente construída. É um espaço muito amplo, distribuído em dois andares e cerca de 12 cômodos, envolvendo 1 pátio externo, 1 pátio interno (como uma garagem coberta), 1 sala administrativa, 1 quintal, 5 salas de aula, 4 banheiros, 1 refeitório (que corresponde à cozinha da casa) e 1 cozinha improvisada no corredor de acesso ao quintal. O segundo andar possui uma antessala, um banheiro e uma sala. Tem portas de correr e janelas envidraçadas no andar de cima. Ao todo, há 6 portas de vidro no andar de cima, que corresponde a uma turma de Jardim I. Esta sala de

aula é composta por portas e janelas envidraçadas e tem uma sacada com uma porta de vidro – que fica fechada –, não tem muita decoração nas paredes, apenas um painel com a listagem dos alunos da turma, que corresponde à frequência, alguns trabalhos afixados em uma das paredes e umas vogais recortadas em EVA, em outra parede.

A UEI C também funciona em uma casa, no bairro de Águas Lindas, na periferia de Belém. É uma casa térrea, pequena, dividida em um pátio, 1 quintal, 1 refeitório conjugado com a copa, 2 salas de aula e 1 banheiro. O quintal é dividido em uma pequena parte de cimento e uma grande parte de areia, com alguns brinquedos grandes como escorrega, gangorra e roda. É um espaço com pouca circulação de ar e de luz, exceto o quintal, porém, a parte de areia, por ser descoberta deixa as crianças expostas ao sol, apenas uma árvore faz sombra em uma das regiões do quintal.

Assim como as UEI B e C, a UEI D funciona em uma casa, a qual se localiza no bairro da Sacramenta, também na periferia de Belém. É uma casa térrea, pequena, dividida em 1 pátio pequeno, 1 quintal, 1 refeitório, 1 copa, 3 salas de aula pequenas e 1 banheiro amplo. No quintal, há uma região adaptada para ser um parque, com brinquedos (escorrega, casinha, torre) sob um piso de EVA, em região cercada por pneus coloridos. Há um largo e longo corredor que liga o refeitório ao quintal e favorece a ventilação do espaço, que costuma ser bastante calor.

Observamos que, apesar de algumas disposições diferenciadas, diversos ambientes são comuns a todas as UEI, como refeitório, área externa com brinquedos e sala de aula com recursos e brinquedos variados. Outros ambientes diferenciam-se, como os banheiros, visto que somente a UEI A possui lavatório, escovódromo e banheiros coletivos, que acomodam confortavelmente diversas crianças simultaneamente.

No que se refere às imagens que apresentamos a seguir, olhar para os ambientes da educação infantil a partir da perspectiva ocupacional nos permite, por exemplo, identificar quais ambientes mostram-se convidativos ou estimulantes para a interação da criança com o mesmo e entre seus pares. Essa análise evidencia três elementos ambientais que podem ser considerados potencializadores da participação infantil.

O primeiro elemento diz respeito à adequação ambiental para as práticas de educação infantil, o que envolve ambientes amplos que possam favorecer a movimentação das crianças ao ar livre, o brincar livre e a expressão da criatividade. Estes ambientes, disponíveis nas UEI A e B, podem ser caracterizados como ambientes

preparados para a livre circulação de crianças (Figuras 03, 04 e 05) e munidos de equipamentos para promover o brincar livre, como areia (Figura 03) e brinquedos disponíveis para as crianças (Figuras 04, 05 e 06).

Figura 03 - UEI A – Pátio externo



Fonte: Pesquisa de campo, 2017

Figura 04 - UEI A – Pátio externo e parque



Fonte: Pesquisa de campo, 2017

Figura 05 - UEI B – Pátio interno



Fonte: Pesquisa de campo, 2017

Figura 06 - UEI B – Quintal – parte coberta com baldes de brinquedos



Fonte: Pesquisa de campo, 2017

Ainda em relação ao elemento de adequação ambiental, destacamos as salas de aula amplas, iluminadas e munidas de recursos que potencializem as interações infantis, dotadas de mesas e cadeiras em tamanho compatível com o público em questão e facilmente transferíveis de lugar para variar o tipo de organização da sala de aula de acordo com a atividade proposta (Figura 07).

Figura 07 - UEI A - Sala de aula dos alunos MG e I



Fonte: Pesquisa de campo, 2017

No momento da foto da Figura 07, as crianças encontravam-se no banho e a sala de aula já estava preparada para o momento seguinte, que seria assistir a um vídeo, fato que explica as cadeiras encontrarem-se enfileiradas em frente à televisão.

Os ambientes também podem ser potencializadores do engajamento ocupacional e do desempenho de ocupações relacionadas ao autocuidado, por isso, vale destacarmos banheiros adequados para os ambientes de Educação Infantil, que promovem a realização autônoma de atividades de autocuidado pelas crianças. As Figuras 08 e 09 mostram o banheiro da UEI A, e permite que observemos pias e vasos

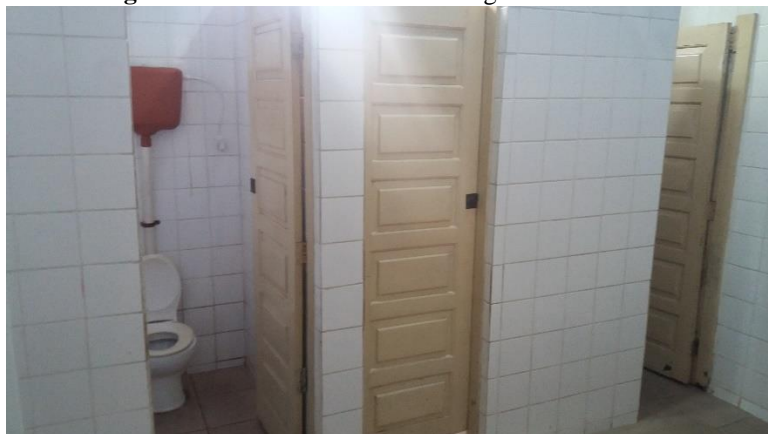
sanitários em tamanho adequado para crianças pequenas, permitindo que elas os utilizem de forma autônoma, sob supervisão de um adulto.

Figura 08 - UEI A – Banheiro – região das pias



Fonte: Pesquisa de campo, 2017

Figura 09 - UEI A – Banheiro – Região dos sanitários



Fonte: Pesquisa de campo, 2017

As Figuras 10 e 11 ilustram a área de banho das UEI A e D, ambientes preparados para atender grupos de crianças simultaneamente, permitindo interações sociais também no momento do banho.

Figura 10 - UEI D – Banheiro – região dos chuveiros



Fonte: Pesquisa de campo, 2017

Figura 11 - UEI A – Sala de banho

Fonte: Pesquisa de campo, 2017

A Figura 12 mostra o escovódromo da UEI A, utilizado, como o próprio nome diz, para a escovação dos dentes após as refeições e, também, para a lavagem das mãos antes e após as refeições. Vale ressaltar que, dentre as UEI nas quais foram realizadas a pesquisa, a UEI A era a única que possuía um escovódromo, provavelmente por ser a única construída para sediar uma UEI.

Figura 12 - UEI A - Escovódromo

Fonte: Pesquisa de campo, 2017

Ainda em relação aos ambientes promotores da participação infantil, alguns refeitórios também podem ser considerados adequados, visto que são dotados de mobiliário condizente com a faixa etária à qual eles se destinam, como ilustram as Figuras 13 e 14, a seguir.

Figura 13 - UEI D – Refeitório e copa

Fonte: Pesquisa de campo, 2017

Figura 14 - UEI A - Refeitório

Fonte: Pesquisa de campo, 2017

O segundo elemento ambiental potencializador da participação infantil refere-se à presença de recursos lúdicos pedagógicos afixados no campo de visão das crianças em algumas salas de aula, conforme pode ser observado nas Figuras 15 e 16.

Figura 15 - UEI B - Sala de aula dos alunos F e PV – vista diagonal

Fonte: Coleta de dados, 2017

Figura 16 - UEI A - Sala de aula dos alunos MG e I – vista lateral



Fonte: Coleta de dados, 2017

Podemos notar que a presença desses recursos permite que as crianças visualizem as temáticas já abordadas pela turma e que podem ser facilmente acessadas diante da necessidade, para favorecer o aprendizado, como as letras do alfabeto (Figura 15) e as regras de convivência (“palavras mágicas” – Figura 16).

O terceiro elemento potencializador da participação infantil em ambientes de Educação Infantil, por nós destacado, concerne à disponibilização de equipamentos audiovisuais para suplementar as práticas desenvolvidas, como já observado na Figura 07, e como é possível observar na Figura 17, adiante. Os equipamentos mais comuns presentes nas UEI eram televisão, aparelho de som e aparelho de DVD.

Figura 17 - UEI D – Sala de aula das alunas AL e J



Fonte: Pesquisa de campo, 2017

Alguns estudos fornecem ancoragem para essa discussão acerca dos fatores ambientais facilitadores da participação de crianças em ocupações infantis e ratificam que os ambientes frequentados pelas crianças podem fornecer ou não oportunidades

para a realização de ocupações (RODGER; ZIVIANI, 2006; ZIVIANI; RODGER, 2006; RODGER; KENNEDY-BEHR, 2017).

Nesse sentido, há aspectos observados e analisados, sob a perspectiva ocupacional, nesses ambientes que apontam elementos que podem não fornecer oportunidades para as crianças realizarem as ocupações que são esperadas no contexto escolar e, por isso, podem ser considerados inadequados ou insuficientes para as práticas de Educação Infantil, a saber: 1) A carência de elementos lúdicos na ornamentação das salas de aula; 2) A não disponibilização dos brinquedos e materiais lúdicos à altura das crianças; 3) A carência de infraestrutura dos ambientes para serem frequentados por crianças; e 4) A falta de variedade de materiais lúdicos para o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

No que se refere ao primeiro elemento, a carência de mais elementos lúdicos na ornamentação das salas de aula pode ser constatada nas Figuras 18, 19 e 20, a seguir:

Figura 18 - UEI C – Sala de aula dos alunos AM e CE



Fonte: Pesquisa de campo, 2017

Figura 19 - UEI C – Sala de aula dos alunos AM e CE – vista panorâmica



Fonte: Pesquisa de campo, 2017

Figura 20 - UEI B – Antessala da sala de aula de F e PV

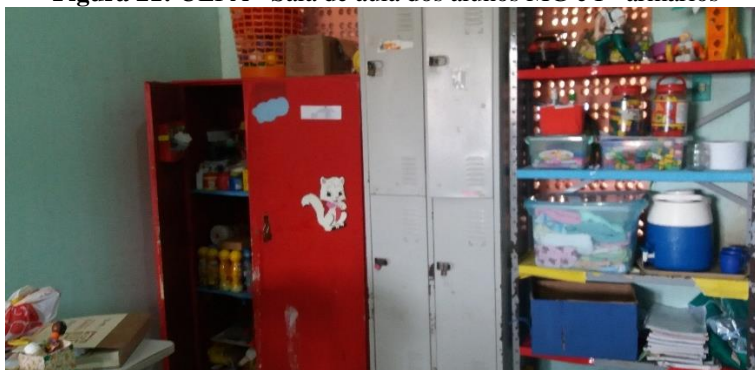


Fonte: Pesquisa de campo, 2017

Destacamos que essa carência não é atribuída a um elemento decorativo ou estético, mas a um aspecto pedagógico e lúdico, diante do que é preconizado em pesquisas e em políticas educacionais para a Educação Infantil, visto que a legislação educacional brasileira prevê critérios mínimos a serem atendidos para satisfazer as necessidades das práticas de Educação Infantil (BRASIL, 1998a; 1998b; 1999; 2006b).

O segundo elemento que a perspectiva ocupacional nos permite considerar inadequado ou insuficiente para as práticas de Educação Infantil diz respeito à não disponibilização dos brinquedos e materiais lúdicos à altura das crianças nas UEI A e D, o que pode ser constatado por meio das Figuras 21, 22 e 23, já que os materiais lúdicos e pedagógicos permanecem sob o controle das professoras.

Figura 21: UEI A - Sala de aula dos alunos MG e I - armários



Fonte: Pesquisa de campo, 2017

Figura 22 - UEI D – Sala de aula das alunas AL e J – vista lateral



Fonte: Pesquisa de campo, 2017

Figura 23 - UEI D – Sala de aula das alunas AL e J – região da mesa da professora e armário de brinquedos



Fonte: Pesquisa de campo, 2017

Não cabe aqui discutir questões relacionadas à segurança dos materiais pedagógicos, pois sabemos ser uma demanda das UEI também, visto que as mesmas são localizadas em periferias da cidade de Belém (PA) e são dotadas apenas de segurança mínima, tendo sido invadidas e roubadas ou saqueadas diversas vezes (JORNAL AMAZÔNIA, 2016), porém cabe analisar, por meio das imagens, que mesmo quando os materiais não se encontram dentro de armários fechados, encontram-se sob o controle dos professores, que objetivamente definem quais deles serão usados e em que momento, tendo a função de disponibilizá-los para as crianças.

Um terceiro elemento considerado inadequado ou insuficiente para as práticas de Educação Infantil é a carência da infraestrutura dos ambientes frequentados pelas crianças, o que conduz a uma inadequação de diversos ambientes das UEI que sediaram esta pesquisa, como a existência de portas de vidro, observado na UEI B, por meio da Figura 24, a seguir:

Figura 24 - UEI B - Sala de aula dos alunos F e PV – vista lateral



Fonte: Pesquisa de campo, 2017

A inadequação das salas de aula pode ser também percebida pelo espaço pequeno para acomodar a quantidade de alunos, como pode ser visto nas Figuras 25 e 26, abaixo:

Figura 25 - UEI C – Sala de aula dos alunos AM e CE – região das mesas



Fonte: Pesquisa de campo, 2017

Figura 26 - UEI D – Sala de aula das alunas AL e J

Fonte: Pesquisa de campo, 2017

A legislação brasileira estabelece como norma (BRASIL, 2006c), nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, Volume II, a proporção de uma professora ou um professor para cada 20 crianças acima de 4 anos. Proporção essa atendida nas UEI que compuseram amostra deste estudo, contudo, no que se refere ao ambiente se sala de aula, o referido documento pontua apenas que “a quantidade máxima de crianças por agrupamento ou turma é proporcional ao tamanho das salas que ocupam” (BRASIL, 2006c, p. 36). Por meio das Figuras 25 e 26, podemos constatar a inadequação da proporção entre a quantidade de crianças por turma e o tamanho das salas de aula que ocupam, o que pode interferir na qualidade da educação prestada e, conseqüentemente, no aprendizado e no desenvolvimento dessas crianças.

Do mesmo modo, outros espaços comuns como banheiros (Figuras 27, 28 e 29) e quintais (Figuras 30 e 31) também foram observados e considerados apenas minimamente adaptados para serem frequentados por crianças tão pequenas:

Figura 27 - UEI B – Banheiro

Fonte: Pesquisa de campo, 2017

Figura 28 - UEI C – Banheiro

Fonte: Pesquisa de campo, 2017

Figura 29 - UEI C – Banheiro – área do chuveiro

Fonte: Pesquisa de campo, 2017

Quanto aos banheiros, as Figuras 27, 28 e 29 ilustram um banheiro residencial, sem adaptações para uso coletivo ou de crianças pequenas. As louças da pia e dos sanitários são de tamanho convencional e os banheiros só podem ser usados por uma criança de cada vez, necessitando de assistência de adultos, e não somente com supervisão.

Os quintais das UEI C e D, encontram-se minimamente preparados para o funcionamento das UEI, o que pode ser constatado pela região com mato no entorno do parquinho improvisado, na Figura 30, assim como por meio das paredes inacabadas e dos restos de obra no canto superior da Figura 31, a seguir:

Figura 30 - UEI D – Quintal e parque

Fonte: Pesquisa de campo, 2017

Figura 31 - UEI C – Quintal

Fonte: Pesquisa de campo, 2017

O quarto e último elemento ambiental que a perspectiva ocupacional nos permite destacar como inapropriado refere-se à falta de variedade de materiais lúdicos para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, conforme mencionado pelas professoras participantes do estudo, nas descrições narrativas a seguir:

Temos uma carência muito grande de recursos. [...] O ideal é que eles fornecessem pelo menos materiais que a gente pudesse trabalhar a coordenação. O básico, pelo menos: cone, bambolê, corda, poderia ter aquelas telas, pincéis variados, tinta, essas coisas mais básicas mesmo já seriam muito eficazes. (Professora P)

a gente precisa, assim, de uma cartolina pra poder escrever algo para as crianças, que fique mais visível, é... massinha de modelar, eu percebo que eles gostam e auxilia muito no nosso trabalho e também às vezes a gente não tem esse recurso, então na maioria das vezes a gente tem que comprar [...] Geralmente a gente tira, a maioria das meninas [professoras] tira do seu dinheiro, acaba comprando alguma coisa a mais... então às vezes eu percebo, assim, que falta isso. (Professora S)

Por ser só um professor, ele não tem tantos recursos...a exemplo da minha turma esse ano, pra eu trabalhar com o DVD, eu tive que trazer o meu DVD, de casa, né... então alguns recursos nós não temos e algumas atividades que seriam importantes pra essa inclusão a gente não tem. Tem muita boa vontade dos professores, a nível de pensar, de organizar [...], mas eu vejo assim, que a pessoa não consegue trabalhar da forma como deveria, então isso é muito ruim, pedagogicamente falando... (Professora L)

8:08h - As crianças estão no quintal, brincando. A professora P, sentada observava as crianças brincarem, ela relata que não há mais materiais para as atividades, e que por isso ela está trazendo eles mais cedo para o brincar livre no parque. (CE, 01 de dezembro de 2017)

A esse respeito, além do que foi relatado pelas professoras, observamos que alguns recursos eram levados por elas mesmas, diante do não fornecimento pela UEI, como livros infantis, *tablets* para exibição de algum vídeo que necessitasse de conexão à internet e materiais específicos como argila ou jornais.

Os terapeutas ocupacionais precisam considerar os suportes e as barreiras presentes nos ambientes escolares, assim como suas influências para o livre acesso e a participação dos estudantes (CLARK; CHANDLER, 2013). Do ponto de vista ocupacional, ambientes que não são promotores de saúde e engajamento levam a privações ocupacionais significativas para as crianças, gerando um impacto negativo no desenvolvimento infantil e na saúde mental delas. A privação ocupacional é aqui entendida pelo acesso limitado às atividades, rotinas e objetos que apoiam o desenvolvimento e a aquisição de habilidades (RODGER; KENNEDY-BEHR, 2017).

Clark e Chandler (2013) consideram que os estudantes precisam ter satisfeitas algumas condições para a plena participação nas atividades educacionais, tais como: acesso aos ambientes da escola; suportes e modificações ambientais necessárias; programas educacionais que permitam o desenvolvimento de atividades junto aos seus pares; um currículo que possa ser efetivado nas práticas de instrução; momentos de refeição compartilhados; e um terapeuta ocupacional, em caso de necessidade, para prover essas condições de acordo com suas singularidades.

Sabendo que as atividades diárias funcionam como um pré-requisito para as aquisições psicomotoras relacionadas ao desenvolvimento infantil, adaptá-las ou criar ambientes especiais para estimular o desenvolvimento de componentes específicos pode favorecer o desempenho ocupacional infantil (HUMPHRY, 2002). Nesse sentido, facilitar esse processo nos ambientes que as crianças frequentam requer um exercício reflexivo sobre quais são esses ambientes e quais tipos de exigências e influências eles exercem na vida dessas pessoas. Assim, vale retomar os ambientes que merecem atenção nesse exercício, (RODGER; ZIVIANI, 2006): o ambiente físico, o ambiente social, o ambiente cultural e o ambiente tecnológico.

Essa classificação é didática, de modo que esses ambientes não se apresentam separadamente, mas sim em uma relação permanente e dinâmica, ou seja, um mesmo ambiente frequentado pela criança é dotado de características físicas, sociais, culturais e tecnológicas, que lhes demandarão respostas e interações complexas.

A exemplo disso, o ambiente educacional é compreendido como um ambiente social frequentado pelas crianças, no qual elas convivem e interagem com seus pares e adultos característicos desse contexto e desenvolvem ações também peculiares a ele. No entanto, o ambiente educacional também se caracteriza por ser um ambiente físico, composto pelas estruturas evidenciadas nas imagens, assim como um ambiente cultural, na medida em que proporciona a convivência com a diversidade cultural e cria valores e costumes a partir desse contato.

Do mesmo modo, o ambiente educacional se mostra como um ambiente tecnológico, visto que promove o contato das crianças com equipamentos e estruturas tecnológicas, sendo os mais frequentes: a televisão, o aparelho de som, o aparelho de DVD e a internet. Todos esses elementos ambientais serão fatores que influenciarão a participação das crianças nas atividades realizadas no âmbito das escolas e, por isso, precisam ser pensados e analisados sob essa perspectiva ocupacional, ou seja, como eles poderão ser promotores da participação.

Nesse sentido, Clark e Chandler (2013) destacam que os terapeutas ocupacionais compreendem que esses ambientes podem limitar ou oferecer impedimentos para que um aluno realize uma tarefa, todavia, quando sofrem modificações, esses espaços podem passar a ser facilitadores do desempenho ocupacional, daí a importância da atuação profissional em contextos escolares.

Gartland (2001) considera que a compreensão do contexto educacional perpassa pelo contexto temporal (horários e rotinas), contexto físico (recursos materiais,

espaços e suas propriedades), contexto social (atores que compõem as práticas educacionais), contexto cultural (filosofia educacional e religiosa), contexto legal e histórico (legislações e realidades práticas). Consideramos que a perspectiva ocupacional contempla essa compreensão multifacetada da realidade apresentada.

Boas práticas da Terapia Ocupacional para apoiar estudantes no acesso aos espaços escolares envolvem, portanto, a identificação de barreiras para esse acesso e o provimento de intervenções que modifiquem os ambientes ou as atividades realizadas neles, visando possibilitar a participação de todos os alunos (CLARK; CHANDLER, 2013).

Além desses estudos que abordam a importância do fornecimento de condições ambientais para o engajamento ocupacional das crianças, os critérios mínimos estabelecidos pela legislação educacional brasileira (BRASIL, 1998a; 1998b; 1999; 2006b; 2006c) demonstram que a legislação também considera que os ambientes influenciam a participação e o aprendizado das crianças na Educação Infantil.

A partir das imagens apresentadas e dos estudos mencionados, podemos inferir que as UEI podem fornecer ambientes de privação ocupacional tanto para crianças com desenvolvimento típico quanto atípico, quando consideramos a falta de recursos materiais mínimos para a realização de atividades lúdicas ou das atividades de aprendizado realizadas nestes ambientes, assim como para atividades de autocuidado e para o brincar.

Rodger e Kennedy-Behr (2017) questionam: Como os ambientes frequentados pelas crianças fornecem oportunidades para a realização de ocupações? Esse deve ser o principal questionamento de terapeutas ocupacionais acerca da análise ambiental, sob uma perspectiva ocupacional.

3.2 OPORTUNIDADES OCUPACIONAIS NO ÂMBITO DA ROTINA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

No que se refere à rotina das UEI, as quatro UEI tinham modo de funcionamento semelhante, em horário integral, das 7:30 às 17:30h. O cotidiano infantil, nessas UEI, é demarcado pelos anúncios dos momentos que as crianças viverão: alimentação, brincar, tomar banho, dormir, entre outros, tal como relatam as professoras nos excertos das descrições narrativas a seguir:

a gente inicia com a acolhida das crianças, depois vem a troca de roupa, eles são organizados para o desjejum, onde elas vão se

alimentar, fazer a oração. Após isso nós vamos retornar para a nossa sala, onde vai acontecer a situação de aprendizagem. Após isso há um momento para brincadeira livre ou, às vezes, orientada pela professora, depois o banho, depois vem o almoço, o momento da alimentação, depois vem o momento da higiene bucal, beber água, depois vem o descanso, que aí vai ser a espera pela próxima professora para que seja realizado, novamente, todo esse processo: lanche, momento da atividade, higiene, jantar e a saída. (Professora P)

[...] as crianças chegam, elas trocam de roupa, tem a situação de aprendizagem, lancham e tomam banho, aguardam o almoço, dormem, né, descansam, tem um período de descanso, geralmente duas horas, e aí retomam as atividades de novo 2 horas da tarde, já com o lanche, a situação de aprendizagem novamente, o banho e aí aguardam o jantar, e aguardam o familiar ir buscá-los. (Professora S)

Tem também a roda de conversa também, que a gente faz geralmente para conversar sobre o que aconteceu no dia anterior ou no final de semana ou algo, algum assunto que elas mesmas trazem de casa. (Professora S)

Do café da manhã, eles retornam pra sala, aí ocorre uma atividade pedagógica, que pode ser tanto interna quanto externa, no caso aqui na área do playground, e aí tem árvore, tem areia, tem muita coisa pra eles lá, e aí, após essa atividade, eles vão pro banho, e aí eles voltam pra sala, se vestem e aguardam a hora do almoço. Aí eles almoçam e aí retornam pra sala, já pra fazer o descanso, que dura em média 1 hora e meia/2 horas. Acho que 11:30/11:35h eles já estão todos deitados nos colchonetes. Aí por volta de 14:00/14:15h, eles começam a despertar. [...] Então eles acordam, pra iniciar as atividades da tarde, né, com a professora da tarde. E aí tem a questão do despertar, né, que a professora trabalha... Eu trabalho a questão da acolhida, ela já trabalha o despertar. E aí vem mais uma atividade, que pode ser interna, né, pode ser dentro de sala de aula, pode ser externa, fora da sala de aula, aí novamente banho e aguardar a chegada dos pais. (Professora M)

Quando eu chego, pelo fato de ser a tarde, elas [as crianças] estão dormindo. Elas têm um tempo até 14h, que é a hora do sono. A partir desse horário, nós as acordamos, organizamos a sala, fazemos uma rodinha de conversa, de boa tarde e nos dirigimos ao lanche que é servido entre 14:30-15h. Após essa atividade do lanche, nós temos a atividade de retorno da classe, ou com uma atividade dirigida, até umas 16h, ou com algumas atividades que eu aproveito pra fazer lá fora, no parquinho, com brincadeiras. No horário de 16h, é o horário do banho, aí a gente tem 1h pra tomar banho e organizar as crianças novamente, vestindo-as e penteando-as. Às 17h é o jantar delas. Depois do jantar, tem a escovação dos dentes e lavagem das mãos e 17:30h os pais vêm buscá-las. (Professora L)

Com base nos conteúdos trazidos pelas professoras e no cotidiano vivenciado nas UEI durante a coleta de dados, é possível caracterizar a rotina da Educação Infantil a partir do Quadro 07:

Quadro 07 - Rotina da Educação Infantil

| HORÁRIO APROXIMADO | ROTINA |
|---------------------------|--|
| 7:30 às 8h | Chegada na UEI, troca de roupa, brincar livre em sala de aula |
| 8 às 8:15h | Alimentação – Lanche |
| 8:15 às 8:30h | Rodinha pedagógica + Musicalização |
| 8:30 às 10h | Sessão de aprendizagem OU Brincar dirigido OU Brincar livre em área externa (parque) |
| 10 às 11h | Despir/Banho/Vestir + assistir DVD enquanto aguardam o almoço |
| 11 às 11:30h | Alimentação - Almoço |
| 11:30 às 14h | Descanso e sono |
| 14 às 14:15h | Alimentação - Lanche |
| 14:15 às 14:45h | Rodinha pedagógica + Musicalização |
| 14:45 às 16h | Sessão de aprendizagem OU Brincar dirigido OU Brincar livre em área externa (parque) |
| 16 às 17h | Despir/Banho/Vestir + assistir DVD enquanto aguardam o jantar |
| 17 às 17:20h | Alimentação - Jantar |
| 17:20 às 17:30h | Escovação dos dentes + Lavagem das mãos |
| 17:30h | Aguardar os pais buscarem |

Fonte: Elaboração própria (2018).

O Quadro 14 nos permite identificar que as UEI compartilham de uma rotina padronizada, que atende aos critérios preconizados pelas normativas oficiais brasileiras e que se encontra estruturada de acordo com as atividades realizadas no cotidiano educacional. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a; 1998b), a rotina representa a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças, o que deve envolver também os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas.

Kuhlman Jr. (2015) refere que desde os primórdios da oferta das práticas de educação infantil, nos primeiros Jardins de Infância no Brasil, as “atividades cotidianas” já eram estruturadas a partir de rituais que compunham sequências fixas, ou seja, rotinas.

As atividades repetidas diariamente instituíam tanto para as crianças como para os adultos uma regularidade. [...] Faziam parte desses momentos rituais: a entrada (com canto e saudações); o repouso; o recreio; a refeição; os pensamentos, méritos e cantos de despedida; e a saída (KUHLMAN JR, 2015, p. 121).

Podemos observar várias permanências entre essa rotina adotada nos primórdios das práticas de Educação Infantil e, ainda, na rotina atual, contudo, é imprescindível perceber que hoje o brincar e a ludicidade são premissas básicas das práticas de Educação Infantil e devem estar claramente presentes nessa rotina instituída. A Base Nacional Curricular Comum para a Educação Infantil (BRASIL, 2018) estabelece que a rotina escolar da Educação Infantil deve ser baseada em interações e brincadeiras, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver.

Assim, a rotina típica da pré-escola envolve: brincar livre, momentos em grupo, atividades dirigidas, momentos de higiene e alimentação e momentos de brincadeiras ao ar livre (GARTLAND, 2001). Essa rotina é conhecida pelas crianças, assim como é estabelecida e orientada pelas professoras, sendo conduzida conforme anúncios verbais claros que fornecem informes, orientações e comandos para as crianças.

A característica de previsibilidade das rotinas é muito importante para a aprendizagem das crianças, na medida em que elas podem despender mais atenção e energia exclusivamente na aprendizagem de novas aptidões. As rotinas são eficazes quando apresentam um nível moderado de novidade, o que faz com que as crianças não sintam as atividades nem um pouco interessantes, que as levem a desistir delas, nem demasiado excitantes que as levem a despender demasiada energia na sua exploração (ALMEIDA *et al.*, 2011, p. 84).

Esse nível de novidade, mencionado por Almeida *et al.* (2011) no excerto acima, pode ser observado, na Educação Infantil, a partir da variedade de atividades que vão compor a rotina em um dado dia. Por exemplo: o Quadro 7 permite observar o momento nomeado como Sessão de aprendizagem OU Brincar dirigido OU Brincar livre em área externa (parque), que faz parte da rotina da Educação Infantil. O fato desse momento variar entre essas três possibilidades, todos os dias, pode ser considerado um elemento surpresa na rotina, promotor de aprendizagem e de desenvolvimento.

O estabelecimento de uma rotina educacional é considerado como um facilitador do engajamento ocupacional infantil nas atividades correspondentes ao contexto da Educação Infantil (GARTLAND, 2001; SHEPHERD, 2012), visto que potencializa o aprendizado das ocupações realizadas e dos momentos nos quais elas ocorrem. Do mesmo modo, favorece o desenvolvimento ocupacional, na medida em que este aprendizado colabora com a ampliação do repertório ocupacional infantil (MULLIGAN, 2012). É fundamental que os profissionais que compõem a equipe

multiprofissional no âmbito educacional conheçam essa rotina, compreendendo a realidade vigente, a fim de ambientarem-se ao contexto no qual os cuidados serão prestados (GARTLAND, 2001), pois somente assim poderão pensar e desenvolver ações capazes de contribuir com essa realidade.

Rotinas diárias, em casa ou na comunidade, são constituídas por diversas atividades que oferecem às crianças um rico conjunto de experiências positivas para seu desenvolvimento. Devido serem espaços nos quais as crianças participam de ocupações que estimulam sua aprendizagem sobre as pessoas e as coisas do seu mundo, eles são chamados de ambientes (ou contextos) naturais de aprendizagem (DUNST *et al.*, 2006).

McWilliam (2007) pontua que diversos serviços podem ser pensados e prestados de acordo com as necessidades específicas de crianças e suas famílias. Utilizando o conceito de oportunidades de aprendizagem, este autor pontua que essa assistência deve ser prestada, sempre que possível, nas próprias atividades e rotinas diárias dos ambientes naturais nos quais as crianças empregam a maior parte do seu tempo. Assim, esses ambientes naturais, na primeira infância, são ilustrados pelas creches, e, na segunda infância, pelas escolas de Educação Infantil, além do próprio domicílio (MCWILLIAM, 2007).

Essas oportunidades de aprendizagem (MCWILLIAM, 2007) podem ser aqui compreendidas como oportunidades ocupacionais, ou seja, situações que possibilitem às crianças a aprendizagem e o desempenho de ocupações, as quais irão fornecer uma ampla gama de experiências que contribuirão para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Por isso, facilitar o desempenho ocupacional nos contextos familiar e educacional é indispensável (DUNST, *et al.*, 2006; PRIMEAU; FERGUSON, 1999; MUHLENHAUPT *et al.*, 2015).

Portanto, o fornecimento dessas oportunidades ocupacionais na rotina, apoiado nos contextos naturais de vida da criança, potencializa as possibilidades de participação e de aquisição de habilidades, de modo a promover o seu desenvolvimento ocupacional.

Tendo em vista esta rotina, a seguir caracterizamos as atividades, os materiais e outros elementos que as compõem.

3.3 ATIVIDADES QUE COMPÕEM A ROTINA DA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA OCUPACIONAL

No que se refere às atividades que compõem a rotina da Educação Infantil, os resultados deste estudo convergiram para a estruturação de três grandes grupos de atividades: atividades de aprendizagem de conteúdo formal, atividades de autocuidado e brincar. Estes resultados podem ser justificados com suporte no Referencial Nacional Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a; 1998b), que estabelece estes três eixos a serem trabalhados enquanto um currículo base para as práticas desenvolvidas neste nível educacional.

Gartland (2001) considera estes mesmos eixos, a partir de uma terminologia semelhante: brincar; tarefas de automanutenção e manutenção de sala de aula, que envolvem o desenvolvimento de um senso de responsabilidade pessoal pelas crianças, tais como vestir e despir, uso do banheiro, lavagem das mãos, cuidados com o nariz, uso de utensílios, manuseio do lanche, abrir/fechar garrafas, colocar líquidos em copos, pegar brinquedos, atualizar o calendário, limpar/arrumar mesas; e habilidades pré-acadêmicas, concebidas como habilidades subjacentes que fornecerão subsídios para o desenvolvimento futuro de habilidades acadêmicas, tais como habilidades de motricidade fina, tarefas com lápis e papel, pintura, recorte e colagem, atenção com tarefas, seguir orientações, sentar e interagir em grupos, pedir ajuda, completar tarefas, brincar sensoriomotor e brincar construtivo.

O Art. 4º da Resolução COFFITO nº 500/2018 já aponta para uma perspectiva ocupacional que deve nortear as intervenções dos terapeutas ocupacionais em contextos escolares, quando estabelece que:

[...] a formação profissional dessa especialidade, enquadrada na área requerida – “Terapia Ocupacional no Contexto Escolar”, considera todas as áreas de desempenho ocupacional e atividades cotidianas nestes espaços, a saber: educação, brincar, lazer, participação social, Atividade da Vida Diária – AVD, Atividade Instrumentais da Vida Diária – AIVD, descanso e sono, preparação para o trabalho inserido no contexto da Terapia Ocupacional e vida com autonomia e independência (COFFITO, 2018, n.p.).

A seguir, especificamos os resultados referentes a cada grupo mencionado, discutindo-os à luz dos referenciais teóricos e das políticas educacionais coerentes.

3.3.1 Atividades de aprendizagem de conteúdo formal

Também denominadas de sessão ou situação de aprendizagem, as atividades de aprendizagem de conteúdo formal dizem respeito às atividades pedagógicas que intencionam o ensino de determinado conteúdo.

Os excertos a seguir exemplificam conteúdos comumente abordados no contexto da Educação Infantil, como formas geométricas, cores, animais, números e quantidades:

15:20h- A professora L anuncia atividade, onde as crianças têm que ligar os animais aos seus destinos por meio de uma linha pontilhada. Depois de anunciar essa atividade, ela organiza as mesas com 4 crianças ao redor de cada uma e distribui uma folha de atividade para cada criança. No papel, as crianças têm pontilhados para cobrir. A professora repassa no quadro as formas geométricas: quadrado, círculo e triângulo, que também constam no pontilhado da folha distribuída para as crianças. A professora L ensina o quadro como as crianças devem fazer. (MG, 30 de agosto de 2017)

08:58h – A professora M distribui folhas, e cada folha contém figura de vários animais. MG pega a folha e coloca sob a mesa, observa os animais e tenta nomeá-los. A professora M entrega também lápis de cor e pede que eles pintem somente os animais do ar. MG pede ajuda para a professora, ela o orienta sobre os animais do ar, explica que são aqueles que não ficam na terra, não andam no chão, que voam (MG, 30 de agosto de 2017)

15:10h- A professora L carrega pequenos painéis contendo as vogais. Ao lado de cada vogal, há um animal cujo nome começa com a vogal correspondente. Sentada na rodinha, ela mostra painel por painel para a turma, explora as figuras dos animais, estimula a participação das crianças lembrando nomes de outros animais que começam com a letra referida. Após explorarem os painéis com as letras, a professora L mostra à turma painéis com numerais e, ao lado dos números, imagens de animais na quantidade correspondente ao numeral. Ela ensina os números e as quantidades de animais, contando junto com a turma. (MG, 23 de agosto de 2017)

09:25h – A professora pede aos alunos que sentem e entrega a atividade, uma folha com a figura da árvore de natal, papai noel, presentes e abaixo uma atividade de escrita do numeral de 1 a 6 com desenhos de acordo com a numeração, por exemplo: número 3 – a figura de 3 estrelinhas. A professora faz a contagem junto com os alunos de 1 a 6, eles dizem quantas figuras tem de cada número. (PV, 11 de dezembro de 2017)

Atividades dialogadas de orientação temporal, de reconhecimento de letras e do próprio nome também são conteúdos comumente trabalhados, como ilustram os excertos das descrições narrativas a seguir:

08:59h – A professora S conversa e inicia a chamada dos alunos. A professora S levantava plaquinhas com os nomes dos alunos, as crianças liam, algumas com dificuldade e outras com mais rapidez, e a criança com o nome da placa se levantava, pegava da mão da professora S e colocava no lugar da tabela de chamada, pregada na parede. (J, 20 de novembro de 2017)

08:53h – A professora S questiona as crianças sobre a data, o dia, mês e ano, os alunos respondem várias datas e números, até que acertam as perguntas. 09:01h – A professora S questiona se eles sabem o nome dos colegas, com qual letra começa os nomes, e qual objeto tem o nome que também começa com tal letra. Ela exemplifica “o nome do Vitor Daniel começa com V, entendem”. (J, 27 de novembro de 2017)

8:30h - A professora P distribui placas com o nome de cada um, para que eles gravassem como “se parece” o seu nome, uma vez que eles ainda não identificam todas as letras, mas ao menos como as formas parecem. As placas foram depositadas no chão, no centro da roda, e durante a música “A canoa virou, vou deixar ela virar, foi por causa do(a) (nome A) que não soube remar, se eu fosse um peixinho e soubesse nadar eu tirava o(a) (nome B) lá do fundo do mar”, onde a cada vez cantada eram dois nomes diferentes, conforme o nome fosse citado, a criança deveria levantar e ir ao centro da roda pegar a plaquinha do seu nome. 8:42h - Após verem seu nome na plaquinha, cada um deveria tentar escrever seu nome com as letras deixadas no papel pela professora. (AM, 30 de agosto de 2017)

9:42h- A professora P começa a chamar uma criança de cada vez e oferece letras de papel para que cada criança monte o seu nome, espelhado na tarjeta da chamada. Enquanto isso, as demais crianças continuam brincando. (AM, 04 de setembro de 2017)

10:09h - A professora pede que as crianças se sentem e distribui para elas atividades sobre as vogais, onde cada papel contém as vogais desenhadas para que as crianças realizem a pintura. Antes de iniciarem a pintura, a professora aponta e pergunta as vogais, ao que as crianças respondem. Em seguida, ela explica que as crianças devem escrever as vogais ao lado do desenho e depois realizar a pintura, e distribui lápis de cor sobre as mesas. (PV, 22 de novembro de 2017)

Os elementos do cotidiano também foram mencionados pelas professoras como conteúdos comumente abordados, sempre buscando relacionar as vivências pregressas e atuais das crianças aos conteúdos formais que estão sendo ensinados:

8:50h - A professora M apresenta o projeto dos animais, referindo que este será trabalhado até o fim do mês. Ela começa a perguntar de quais animais eles gostam e as crianças começam a falar, simultaneamente. A professora passa a palavra para cada criança, uma por vez, para que falem animais dos quais gostam. 9:15h - A professora pega o *tablet* dela e começa a procurar imagens de animais para mostrar à turma. Porém ela está com problemas de acesso à internet e não consegue

carregar a página. Então a professora começa a falar a respeito dos animais e sobre a importância de valorizá-los e não maltratá-los, pois fazem parte da natureza. Após esse momento, a professora M pergunta quais crianças têm animais de estimação e quais são os animais que já tiveram contato. Em seguida, convida as crianças para entoarem músicas que falam sobre animais (MG, 21 de agosto de 2017)

Com base nos excertos mencionados, podemos perceber que os principais conteúdos formais abordados pelas professoras durante o período de coleta de dados foram: formas geométricas, animais, noção de tamanho, noção de tempo (dias da semana e meses do ano), números e quantidades, vogais, reconhecimento do próprio nome, reconhecimento do nome do colega, elementos do cotidiano, cores e partes do corpo. Além disso, observamos que diversas atividades abordavam diretamente aspectos cognitivos como raciocínio, memória, abstração e associação de conceitos.

No que se refere ao eixo de aprendizagem de conteúdos formais, foi possível notar diversos assuntos abordados pelas professoras, cuja ênfase era na aprendizagem escolar, de modo a contemplar o currículo da educação infantil. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a) estabelece que:

A organização de situações de aprendizagens orientadas ou que dependem de uma intervenção direta do professor permite que as crianças trabalhem com diversos conhecimentos. Estas aprendizagens devem estar baseadas não apenas nas propostas dos professores, mas, essencialmente, na escuta das crianças e na compreensão do papel que desempenham a experimentação e o erro na construção do conhecimento. A intervenção do professor é necessária para que, na instituição de educação infantil, as crianças possam, em situações de interação social ou sozinhas, ampliar suas capacidades de apropriação dos conceitos, dos códigos sociais e das diferentes linguagens, por meio da expressão e comunicação de sentimentos e ideias, da experimentação, da reflexão, da elaboração de perguntas e respostas, da construção de objetos e brinquedos etc. [...] Nessa perspectiva, o professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano (p. 29-30).

Este trecho esclarece como a aprendizagem formal é concebida na Educação Infantil, embora ainda não seja dada ênfase à aprendizagem exclusiva de conteúdos formais, como é predominante no Ensino Fundamental.

Esses conteúdos encontram-se em consonância com o que é previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI - BRASIL, 2009b), quando, em seu Art. 9º, pontua que o currículo da Educação Infantil deve ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, proporcionando experiências que:

- I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;
- VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza [...] (BRASIL, 2009b, p. 4)

Sobre a vivência curricular, Oliveira (2011) ressalta que:

[...] a formulação de um currículo requer que o professor amplie sua noção acerca do que constitui um meio de desenvolvimento, ligando-o às práticas cotidianas. O desenvolvimento infantil se dá no conjunto das atividades que as crianças vivem, na negociação que fazem das regras apresentadas como reguladoras das situações, nas ações possibilitadas pelo material disponível e pelas instruções e sugestões dos professores sobre como trabalhar com ele, bem como nos papéis que as crianças assumem nas interações que estabelecem com outras crianças e com o professor (OLIVEIRA, 2011, p. 230).

Assim, pensar a aprendizagem de conteúdos formais a partir de uma perspectiva ocupacional significa analisar como o desenvolvimento de habilidades e o aprendizado de conceitos pode reverberar no desempenho ocupacional e na participação de crianças nas atividades da Educação Infantil e demais ambientes frequentados por elas, como seus domicílios e a comunidade.

Sendo a Educação Infantil a primeira experiência de escolarização formal, e pelo fato das crianças egressas da Educação Infantil migrarem para o Ensino

Fundamental, é esperado que elas já tenham desenvolvido algumas habilidades pré-acadêmicas (GARTLAND, 2001). Além disso, a faixa etária das crianças da Educação Infantil corresponde a uma idade de significativo desenvolvimento físico, cognitivo e social, o que faz com que seja um período potente de aprendizado (MULLIGAN, 2012). Assim, este nível educacional exerce um papel estruturante para o desenvolvimento e a aprendizagem futura das crianças, o que nos permite reiterar a importância de reconhecer a relevância das práticas realizadas na educação infantil e, conseqüentemente, a necessidade de recursos materiais e humanos adequados para as mesmas.

Para o ensino dos referidos conteúdos formais, constatamos a utilização de diversos recursos, visíveis nos excertos das falas das professoras:

As principais...então, eu sou muito dessa parte da música mesmo, da música, do movimento, da dança, da parte da oralidade mesmo. Eu acho que isso contribui muito pra comunicação deles e aí isso vai ajudando em outros aspectos: a se cuidarem melhor, a fazer uma atividade e saber explicar pra gente qual é a dificuldade deles naquele momento... eu acho que é trabalhar a comunicação deles conosco, então tudo que envolva, mesmo que seja uma linguagem matemática, mas que eles possam expor o que eles estão pensando, o que eles estão sentindo naquela atividade, pra mim, eu acho, assim, muito rico... uma contação de história... um reconto da história.... (Professora M)

A gente vai trabalhar com fantoches, a gente vai trabalhar com os animais, porque a gente tem o fantoche que é da UEI. A gente também tem o baú literário, que tem várias histórias lá que a gente pode escolher a história que tiver, que esteja de acordo com o tema do projeto, né. Então tudo isso que a UEI nos proporciona, contribui bastante também (Professora M)

Os brinquedos, os DVDs, é... massinha de modelar, jogos de encaixe, monta-monta, quebra-cabeça, é... alguns brinquedos que as crianças trazem mas que também têm esse cunho pedagógico, como a fazendinha que a mãe de uma criança trouxe e é de montar e eles montaram juntos... [...] os livros também, o reconto da história... [...] Agora a nível de material como livro didático, eles não têm e a gente trabalha com algumas atividades de pintura e algumas atividades pra ajudar na coordenação motora, utilizando lápis de cor, lápis de cera, na parte artística de pintura. (Professora L)

[...] muita massinha, muito lápis de cera pra eles desenvolverem, muita tinta, pincel, eu acho que deveria ter mais (Professora M)

A música pode ser percebida como um recurso utilizado diariamente, conforme se nota nos excertos das descrições narrativas a seguir:

08:53h - A professora inicia uma cantiga de roda com as crianças “pirulito que bate bate”, em seguida a professora canta outra música com as crianças “a barata diz que tem”. (PV, 22 de novembro de 2017)

Eu busco me aproximar muito das crianças por meio da musicalização. Eu sempre busco os temas relacionados aos nossos projetos e eu sempre trabalho essa questão da musicalização, porque eu acho que a roda de musicalização consegue fazer com que eles se unam mais, fiquem mais próximos, faz com que ocorra uma interação maior entre nós, professoras, e os próprios alunos (Professora M)

09:35h - A professora procurava a música para a atividade no celular, ela seleciona “Borboletas” do Vinícius de Moraes, as crianças levantam, cantam e dançam, batendo asas com os braços. Quando a música acaba, as crianças pedem várias vezes para ela colocar músicas para eles dançarem. (J, 27 de novembro de 2017)

Outro material pedagógico comumente utilizado foi o recurso de vídeo, fazendo uso de aparelho de DVD, tendo sido possível observar a utilização deste recurso lúdico para fins de aprendizagem:

9:17h- A professora S introduz a atividade do dia, a respeito da letra P e orienta que todas as crianças se organizem em frente à televisão para ouvirem uma música sobre a letra P. 9:20h- O vídeo passa uma vez e, na segunda vez, a professora o passa pausando em cada cena, para explorar as imagens e as palavras com a letra P. Depois, passa uma terceira vez todo o vídeo corrido novamente. (AL, 19 de setembro de 2017)

09:55h – A professora S organiza as cadeiras e os alunos sentados nas filas. 09:58h – O filme é “O pequeno príncipe”. A professora S termina de organizar todos os alunos sentados, enquanto o filme já começava, J presta atenção a ele, não conversa, está atenta aos detalhes, com a cabeça levemente levantada para olhar a TV que está na prateleira um pouco mais alta. (J, 29 de novembro de 2017)

Foi também observado o uso do vídeo para fins de entretenimento e interação entre as crianças:

8:25h- A professora P direciona as crianças para o pátio, onde irão assistir ao filme “Rio 2”, juntamente com as crianças do maternal. Eles chegam ao pátio e se sentam no chão para aguardar os colegas do maternal. Quando os colegas chegam, as professoras dão início ao filme. (AM, 01 de setembro de 2017)

9:50h – A professora S coloca o vídeo do desenho “O show da Luna” no DVD para que as crianças assistam após trocarem de roupa, enquanto aguardam o banho, enroladas cada uma em sua toalha. (AL, 19 de setembro de 2017)

16:10h- Após o banho, todas as crianças sentam em duas fileiras de cadeiras organizadas pela professora L em frente à televisão, a partir do comando que ela fornece para que todos se sentem para assistir ao DVD enquanto aguardam o jantar ser servido. As crianças assistem, cantam e fazem algumas coreografias. (MG, 23 de agosto de 2017)

Os livros de histórias infantis também corresponderam a recursos comumente utilizados nas práticas docentes, tanto por meio do manuseio quanto da exploração livre deles e suas imagens:

08:26h - A professora relata que o tema de hoje é contação de estórias e todas as crianças pegam livros e se sentam em torno das mesas para manuseá-los. (PV, 22 de novembro de 2017)

10:02h - A professora pede que as crianças se sentem e entrega livros de histórias a cada uma delas, para exploração do material. (PV, 12 de dezembro de 2017)

Do mesmo modo, os livros também foram utilizados em atividades de contação de histórias pelas professoras:

10:53h - A professora inicia a contação de histórias de título “eu te disse”, as crianças prestam atenção. A estória fala de um pai que avisa as coisas ao filho, que mesmo ao ouvir o conselho do pai, faz as coisas e tem suas consequências, a cada consequência, o pai diz “eu te disse”. A professora finaliza a história e fala sobre a moral da mesma: obedecer aos pais. (PV, 12 de dezembro de 2017)

15:10h- A professora L pega um livro dos *Backyardigans* para contar uma história à turma. A história fala sobre quintal e a professora começa indagando se as crianças têm quintal em casa. Várias crianças começam a se manifestar verbalmente, ela dá vazão. Depois disso, a professora L começa a contar a história sobre brincar no quintal e conclui que as pessoas podem brincar do que quiserem no quintal, desde que haja imaginação. (MG, 30 de agosto de 2017)

Ou ainda sendo retomados em atividades de reconto da história por meio do desenho:

9:30h- A professora, ao término da história de Pinóquio, resgata diversos momentos das 3 histórias contadas e as crianças a auxiliam a lembrar diversas partes das histórias. F permanece deitado, observando, enquanto as crianças verbalizam bastante sobre as histórias que acabaram de ouvir. 9:37h – A professora anuncia a próxima atividade que é o reconto da história, na qual as crianças devem escolher uma cena de uma história para representar por meio do desenho. As crianças tomam seus assentos nas mesas da sala e a professora distribui papel e lápis de cor para as crianças recontarem a história por meio do desenho. (F, 23 de junho de 2017)

9:36h- A professora S finaliza a contação da história “Os 7 cabritinhos” e as crianças voltam a se sentar nas cadeiras junto às mesas. A professora S conversa com a turma sobre o número 7, lembrando a história contada. Em seguida, distribui folhas de papel com o número 7, para que as crianças desenhem os 7 cabritinhos. (AL, 05 de setembro de 2017)

A massa de modelar e o desenho também apareceram como recursos lúdicos utilizados com fins pedagógicos:

9:43h – A estagiária finaliza a chamada e retoma seu lugar junto à F. A professora assume o comando da turma. A professora distribui massa de modelar a todas as crianças, que agora estão sentadas nas mesinhas. F permanece deitado no colchonete, agora com a cabeça nas pernas da estagiária, ainda acordado. A professora não oferece massinha para F, nem a estagiária pede. 10:00h – A professora começa a dialogar com as crianças, buscando saber o que cada uma modelou. Ela caminha pela sala, anotando sobre as produções de cada uma a partir do diálogo que estabelece, uma a uma. (F, 27 de junho de 2017)

09:31h - Trabalhando conteúdos do projeto semestral cuja temática é “Animais”, após cantarem a música do “Pato”, a professora M organiza a sala, com as mesas e cadeiras e divide as crianças sentadas, distribuindo massa de modelar para as crianças, com o comando de elas modelarem o pato da canção com a massa amarela. (MG, 20 de setembro de 2017)

9:30h - A professora P chama uma criança por vez e entrega um papel, dividido em 3 quadrados, onde elas devem desenhar uma família, o que mais gosta de brincar e o que mais gosta de comer, uma coisa em cada quadrado. Em seguida, as crianças devem mostrar e socializar verbalmente a respeito das suas produções. (CE, 05 de dezembro de 2017)

A legislação educacional brasileira (BRASIL, 1998a; 1998b; 2006a; 2006b; 2007) apoia que a ludicidade deve transversalizar as práticas da Educação Infantil, estando presente não apenas por meio do brincar, mas também como mediadora das práticas de aprendizagem de conteúdos formais. Vale ressaltar que os recursos da música, do vídeo, das histórias, dos brinquedos e da massa de modelar constituem-se em ferramentas lúdicas para a promoção da interação e do aprendizado, conforme previsto na legislação (BRASIL, 2009b).

Nessa mediação, a música se mostrou presente enquanto atividade lúdica utilizada cotidianamente no contexto da Educação Infantil. Isso demonstra atendimento às recomendações presentes nas normativas educacionais brasileiras (BRASIL, 1998a; 1998b; 2009b; CAMPOS; ROSEMBERG, 2009), entretanto, queremos destacar que,

muitas vezes, o recurso audiovisual do DVD foi utilizado como entretenimento e atividade de passatempo enquanto as crianças aguardavam por alguma atividade, geralmente banho ou almoço. Apesar disso, este recurso também foi utilizado pelas professoras para a potencialização de algumas sessões de aprendizagem, assim como demonstraram utilizar o recurso da música nas suas rotinas, especialmente nas rodinhas pedagógicas, com grande aceitação e participação das crianças.

Outra atividade que comumente faz parte da rotina das UEI são as festividades alusivas às datas comemorativas. Sobre estas, são realizadas atividades pedagógicas, lúdicas e apresentações temáticas para a comunidade, o que envolve a prévia abordagem da data comemorativa com as crianças, construção de produtos para serem expostos e/ou apresentados, ensaios, entre outras atividades, exemplificadas a seguir:

09:45h - A professora S mostra aos alunos os desenhos que serão segurados por cada um deles no dia da festinha de Natal, as crianças pedem para pintá-los, a professora S concorda, levantando-se para pegar os materiais de pintura. Os alunos comemoram. Depois de reorganizar a sala, a professora S explica sobre cada símbolo dos desenhos. 09:50h - Cada aluno recebe uma folha com um desenho do presépio, recebem giz de cera e começam a pintar (J, 06 de dezembro de 2017)

8:56h - A professora P distribuiu para os alunos as folhas com a bandeira do Brasil impressa, em branco para ser pintada. Explicou quais os espaços da bandeira deveriam ser pintados, afirmando que cada cor não podia ultrapassar os limites da linha. As tintas foram disponibilizadas uma de cada vez. (AM, 24 de agosto de 2017)

09:25h – A professora S sentou em roda e iniciou a conversa com eles sobre a formatura. Os alunos faziam questionamentos, como onde eles ficariam, se estariam todos sentados juntos, se cantariam em pé. A professora os instruíu, tentando solucionar todas as dúvidas, orientando-os a se comportarem e orientando sobre o posicionamento de cada criança no espaço. 09:33h - A professora S explica como será realizado o juramento, pede que os alunos se levanten, estendam o braço e mão direita para a frente e repitam juntos o que ela disser. 09:36h - A professora S diz que em seguida na formatura eles irão cantar uma música e os ensaia, a música é “Minha formatura” da banda milagres. (J, 20 de dezembro de 2017)

8:16h - A professora P estava organizando uma caixa de som e os alunos em fila lado a lado. Eles estavam ensaiando a música para a festinha de fim de ano. 8:18h - A professora P coloca a música para o ensaio e ensina a coreografia: enquanto eles cantam, devem alternar os pés, jogando-os para frente um de cada vez, batendo palmas. A professora P pede, que antes de tentarem fazer a coreografia, prestem atenção à letra da música para cantarem. (CE, 11 de dezembro de 2017)

Essas comemorações alusivas às datas comemorativas são previstas no Art. 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI - BRASIL, 2009b) e podem ser caracterizadas por experiências que:

IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; [...]

XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras [...] (BRASIL, 2009b, p. 4)

Tais atividades assumem lugar de destaque no cotidiano da Educação Infantil, de modo que envolvem atividades diversas com as crianças, no amplo tempo prévio de preparação, assim como as próprias festividades, frequentemente com participação das famílias.

3.3.2 O brincar como atividade estruturante na rotina da educação infantil

Além da exploração da ludicidade na utilização de variados recursos didático-pedagógicos mencionados no item anterior, o brincar também representa uma atividade constante na Educação Infantil, transversal em diversos momentos da rotina educacional, o que é justificado pelas falas das Professoras M e L:

Aqui a gente tenta fazer que eles aprendam brincando, que eles nem percebam que eles tão aprendendo, mas eles são tão espertos (Professora M)

Nós aproveitamos a linguagem, no caso, musical, e as brincadeiras, como uma forma também de aprendizado, para que, brincando, eles aprendam. (Professora L)

Ao falarmos sobre o brincar na Educação Infantil, os resultados deste estudo apontaram três formas principais, denominadas de brincar dirigido, brincar livre e criação espontânea de brincadeiras. O brincar dirigido se refere ao brincar derivado de uma proposição inicial, geralmente por um adulto, de uma atividade lúdica a ser realizada, com uma determinada finalidade. Neste estudo, é caracterizado como o brincar proposto pelos professores para estimular ou desenvolver determinada habilidade nas crianças. Alguns autores o nomeiam de brincar instrumental, o qual

professores costumam planejar e propor com o objetivo de facilitar o aprendizado (EVANS, 1989; CHAPPARO; LOWE, 2012).

Assim, o brincar dirigido foi observado como uma ferramenta para o ensino, quando aliado às atividades de aprendizagem de conteúdos formais. Esse é o caso dos dois trechos das descrições narrativas a seguir, quando as professoras propunham alguma dinâmica ou brincadeira para o ensino de conceitos:

A professora S organizou as crianças sentadas encostadas nas paredes para a realização de uma brincadeira de corrida. Ela enche balões e entrega para as meninas, explicando que as crianças deviam andar com o balão entre as pernas, sem deixar cair ou estourar e que se caso caísse, tinha que colocar entre as pernas novamente, para poder andar e chegar à linha de chegada, as crianças tinham de ir até uma ponta da sala e voltar para a linha de partida. (J, 20 de novembro de 2017)

9:00h - No quintal, a professora P faz um círculo na areia, bem grande, convidando todos da turma para participarem da brincadeira “dentro-fora”. A professora repassa as regras demonstrando como as crianças devem pular para dentro e para fora diante dos respectivos comandos que ela fornecer. (AM, 21 de agosto de 2017)

No que se concerne ao brincar livre como proposta, estes são momentos em que as crianças podiam escolher com o quê e com quem brincar e havia um tempo estipulado para que desenvolvessem a brincadeira que quisessem, como retrata o excerto a seguir:

08:33h – Ao retornar à sala, a professora diz aos alunos que hoje é dia de brincar com brinquedos. Ela permite que os alunos escolham brinquedos nas caixas e cesto. (PV, 14 de novembro de 2017)

O brincar livre é um tipo de atividade na qual a criança tem liberdade para fazer o que quiser, da forma que quiser. Chapparo e Lowe (2012) o caracterizam como brincadeiras realizadas durante a hora do almoço ou recesso, as quais são atividades relativamente livres do controle do professor.

Pozas (2011) também diferencia as brincadeiras livres das brincadeiras dirigidas. As principais características das brincadeiras livres são elementos como liberdade de ação e de regras, relevância no brincar, não linearidade e contextualização. Já as brincadeiras dirigidas são caracterizadas como as que não são de livre escolha, partem do adulto e possuem planejamento preestabelecido. A autora considera que as brincadeiras livres resultam em maiores benefícios para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, devido a seu interacionismo, construção progressiva e original do conhecimento. Para ela, as crianças experimentarão socialização durante a

brincadeira de acordo com a qualidade das trocas intelectuais existentes na relação entre seus pares. Desse modo, em brincadeiras impostas, as crianças se limitariam a aceitar as verdades e regras já colocadas (POZAS, 2011).

É válido perceber, portanto, que a rotina da Educação Infantil utiliza, com frequência, as duas formas de brincar (livre e dirigido), conferindo espaço para que as crianças possa expressar-se e aprenderem também com brincadeiras livres.

Uma terceira forma por meio da qual o brincar foi observado, neste estudo, foi por nós denominada de criação espontânea de brincadeiras, o que ocorreu em momentos variados, tal como evidenciam os excertos das descrições narrativas a seguir:

08:25h - PV e um colega estão observando um cartaz na parede da UEI e brincam de apontar os alunos nele. Riem juntos. (PV, 14 de novembro de 2017)

09:21h - CE anda até próximo das mochilas, pegando uma peça comprida, como um pedaço de pista de corrida, e disse ser a “espada poderosa”. Ficou brincando com a espada em diversos lugares da sala, contra seus bonecos e monstros com seus colegas. (CE, 22 de novembro de 2017)

09:34h - Os alunos estão sentados no chão, enquanto a professora P procura um DVD para colocar para eles assistirem. Uma colega fica de pé em frente a CE, girando. Ele então começa a fazer movimentos com o dedo indicador, indicando para girar, como se ele controlasse o giro dela sob com um poder mágico, os dois rindo. A professora P manda ela sentar, eles se sentam um de frente para o outro, ficaram se cutucando, fazendo caretas. (CE, 10 de novembro de 2017)

10:02h - PV brinca com um colega, eles fazem sons como se tivessem superpoderes, batem-se com as mãos (dedos aduzidos e estendidos), braço estendido, simulando espadas. 10:05h - PV pega um lápis de cor com cada mão, movimenta-os como se fossem armas, simulando tiros, na direção do colega, depois segura-os como se fossem espadas e joga os lápis no colega. (PV, 11 de dezembro de 2017)

Essa forma de brincar pode ser relacionada ao que Chapparo e Lowe (2012) classificam como brincadeiras ilícitas, por eles consideradas como uma forma de resistência à ordem social dominante da escola. As ações das crianças durante a brincadeira ilícita se opõem claramente à natureza coercitiva das regras da sala de aula, e envolvem comportamentos como sussurrar, contar piadas e dar risadinhas. Para Chapparo e Lowe (2012), as crianças ativamente criam oportunidades para encenar o papel de brincadeira, fazendo da escola um lugar de brincadeira, seja um lugar clandestino (compartilhando piadas ou brincadeiras em sala de aula) ou sancionado (no playground, na hora do almoço ou durante o recreio).

Quanto à transversalidade do brincar nas práticas e na rotina da Educação Infantil, a mesma pode ser justificada pela legislação educacional brasileira, ao estabelecer que as atividades da Educação Infantil devem ter como eixo norteador e estruturante o brincar (BRASIL, 1998a, BRASIL, 2018; CAMPOS; ROSEMBERG, 2009; BRASIL, 2009b).

Na Terapia Ocupacional, o brincar é um potencializador natural do desenvolvimento infantil. Por meio dele, a criança experimenta o prazer e a descoberta, desenvolve o domínio da realidade e a criatividade, bem como aprende a se expressar (FERLAND, 2006). Por isso, os terapeutas ocupacionais que pesquisam sobre e atuam no contexto escolar abordam a questão das brincadeiras no âmbito da Educação Infantil.

Martinez (2002) considera que brincadeiras e situações lúdicas são situações potencializadoras do processo de construção da identidade da criança. Neste sentido, o brinquedo é um meio ou oportunidade para ajudar crianças a se conhecerem e reconhecerem suas características potenciais e suas limitações, além de ser uma fonte de prazer e satisfação (MARTINEZ, 2002).

Essa relação das crianças com o brinquedo aparece, na Educação Infantil, frequentemente mediada pelo adulto, no caso, o professor. Isso ocorre, segundo Emmel, Pereira e Oliveira (2001), porque o adulto tem papel fundamental como mediador das relações entre a criança e os diversos universos sociais nos quais ela interage, o que possibilita a criação de condições para que se constitua em indivíduo social, com condutas, valores, atitudes e hábitos de um grupo ou cultura específica. Essa mediação inclui: 1) a organização de espaços para brincadeiras e experiências das crianças, estabelecendo regras e condições ao desenvolvimento das atividades; 2) O auxílio na distribuição de funções, permitindo que as crianças adquiram autonomia em um ambiente de segurança, confiança e afetividade; 3) O auxílio às crianças, mostrando-lhes como proceder por meio de gestos e instruções verbais em situações interativas e proporcionando-lhes experiências e descobertas; 4) Estímulo à participação de todos com segurança; 5) Observação do grupo e a possibilidade de trabalhar com as dificuldades encontradas; 6) Oferta de materiais e sugestão de atividades; 7) Incentivo à organização de brincadeiras, mediando problemas que o grupo não consegue resolver sozinho.

Algumas pesquisas, realizadas no campo da Terapia Ocupacional, também já práticas voltadas para a centralidade que o brincar ocupa nas práticas de educação infantil (RODGER; ZIVIANI, 1999; GARTLAND, 2001; CHANTRY; DUNFORD,

2010; SANT'ANNA, 2016), outras mencionando intervenções já realizadas por terapeutas ocupacionais neste âmbito (DIONNE; MARTINI, 2011; FALLON, MACCOBB, 2013; GRAHAM; TRUMAN; HEATHER, 2014; BARTIE *et al.*, 2016), porém, predominantemente, a perspectiva adotada pelos terapeutas ocupacionais é de base desenvolvimentista ou comportamental (DAVIS; POLATAJKO, 2006; RODGER; KENNEDY-BEHR, 2017), em detrimento a uma perspectiva ocupacional, capaz de contemplar a complexidade implicada nos processos educacionais na primeira e na segunda infância e capaz de abordar a criança em sua integralidade (CASE-SMITH, 2001b; DAVIS; POLATAJKO, 2006).

Desse modo, a brincadeira se constitui como atividade central, estruturante da rotina escolar na Educação Infantil e atravessando práticas de ensino e de lazer.

3.3.3 Atividades de autocuidado e a intrínseca relação entre educação e cuidado na educação infantil

Além dos conteúdos formais e da centralidade do lúdico e do brincar na Educação Infantil, a autonomia nas atividades de autocuidado, assim como o gerenciamento de pertences também se revela como um pilar estruturante desse contexto:

[...] nós buscamos trabalhar muito a questão da autonomia também (Professora M)

Estimulamos as crianças a comerem sozinhas, a utilizarem o banheiro, se vestirem, tiram a roupa da mochila, escovam os dentes entre outros. (Estagiária J)

09:02h - As crianças voltavam do lanche que foi servido mais tarde hoje, sentaram nas cadeiras. A professora lhes explica que eles irão ajudá-la a organizar as atividades do semestre na pasta para entregar aos pais. 09:06h - A professora entrega a pasta de cada criança e inicia a entrega das folhas de atividades realizadas, fala o nome e entrega na mão das crianças, eles pegam e organizam as folhas das suas atividades nas pastas. (PV, 12 de dezembro de 2017)

09:16h - A professora M organiza a sala e as roupas, cada criança deve buscar sua mochila na estante, retirar as roupas de dentro, fazer uma trouxinha e colocar em cima da mesa, para que se vista após o banho. (MG, 24 de agosto de 2017)

09:52h - Enquanto a professora S reorganiza a sala, fornece o comando de que os alunos troquem de roupa. Cada criança deve pegar sua mochila pendurada na parede e retirar dela a roupa limpa, despindo a roupa que estão vestindo, dobrando-a e guardando-a na mochila. A roupa limpa deve ser retirada da mochila e colocada dobrada sobre a mesa para ser vestida após o banho. (J, 04 de dezembro de 2017)

No que se refere à perspectiva ocupacional, alguns estudiosos já desenvolveram abordagens que assinalam para uma perspectiva ocupacional da Educação Infantil, a exemplo de Gartland (2001), Case-Smith, Rogers e Johnson (2001), Law *et al.* (2006) e Mulligan (2012).

Enquanto o brincar é muitas vezes visto como a ocupação infantil predominante (CASE-SMITH, 2001a; MULLIGAN, 2012), as tarefas básicas de autocuidado – como alimentação, uso do banheiro e vestir – também são aprendidas durante esse período e se tornam ocupações estabelecidas no contexto das rotinas diárias (GARTLAND, 2001; MULLIGAN, 2012; PRIMEAU; FERGUSON, 1999).

Para Shepherd (2013), alguns aspectos influenciam a realização das Atividades de Vida Diária (AVD) em contextos escolares, tais como: questões ambientais a elas relacionadas; rotinas nas quais as AVD se inserem na sala de aula e ao longo do dia; características pessoais dos estudantes; a colaboração disponível e possível entre alunos, famílias e membros das equipes escolares.

Essa autonomia almejada e trabalhada neste nível educacional traduz uma estreita relação entre educação e cuidado na Educação Infantil, reconhecida pelas professoras e percebida no cotidiano educacional:

E a gente já não tem mais só o lado do cuidar... a gente tem agora... como e que chama? [...] A tríade ou o tripé, que fala também do brincar e do fazer pedagógico... então a gente faz tudo aqui, né, faz atividade pedagógica, cuida deles mesmo, dá banho, penteia o cabelo... às vezes a gente ensina eles a pentear pra poder ajudar a gente porque a gente é sozinha... tem que brincar também porque o brincar é importante, brincam lá fora, brincam aqui dentro também, de jogo simbólico... enfim, o que a gente pode fazer por eles, a gente faz. (Professora M)

não tem como falar da relação e não falar de afetividade, né, então a gente tem muito essa relação, assim, essa questão do afeto, do carinho, do cuidado realmente [...] (Professora S)

[A relação entre aluno e professor é] uma relação de amor, cuidado e muita paciência, pois não é fácil lidar com a Educação infantil, principalmente pela idade e pelo comportamento que geralmente é muito difícil de lidar, mas o professor estar ali é porque acredita e confia no potencial e desenvolvimento dessas crianças e pelo amor ao ensino. E essa relação de cuidado e afeto, muitas vezes são confundidas pelos pais e pela sociedade, como uma relação de babá e bebê. (Estagiária J)

11:15h - MG pega o prato da mão da professora M, coloca na mesa e brinca com o prato e colher, batendo na comida. A professora M chama a atenção dele, pega a comida com a colher e coloca na boca dele. MG abre a boca e mastiga a comida. Em seguida, ele usa a mão esquerda para pegar a comida (alguns pedaços de frango e grãos de arroz) e comer. A professora M ainda lhe dá mais uma colher de comida na boca, ele aceita, mas diz não querer mais depois de mastigar. Ela então recolhe o prato de MG. (MG, 05 de setembro de 2017)

Os excertos permitem observar que o viés do cuidado se manifestou frequentemente em condutas docentes, por meio de condutas como pentear e prender os cabelos das meninas após o banho, reconfortar crianças que caíam ou se machucavam levemente durante o brincar, criar estratégias para persuadir crianças a comerem e guiar momentos como banho e vestir, por meio de orientações.

No que concerne à relação educação-cuidado, foram observadas práticas estreitamente ligadas ao autocuidado dos alunos, como componentes da rotina da Educação Infantil, tais como: vestir, despir, banho, alimentação, escovação dos dentes e gerenciamento de pertences. A esse respeito, as normativas oficiais informam que:

[...] os debates em nível nacional e internacional apontam para a necessidade de que as instituições de educação infantil incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar, não mais diferenciando nem hierarquizando os profissionais e instituições que atuam com as crianças pequenas e/ou aqueles que trabalham com as maiores. As novas funções para a educação infantil devem estar associadas a padrões de qualidade. Essa qualidade advém de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma (BRASIL, 1998a, p. 23).

A Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006a) ressalta essa estreita relação entre educação e cuidado, embora reconheça que ela engendra um desafio, diante da necessidade de promoção de práticas integradas entre essas duas esferas. Campos e Rosemberg (2009) também reconhecem essa necessidade de integração, considerando-a um dos critérios de qualidade para a Educação Infantil.

O documento “Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil” (BRASIL, 1994) prevê que o profissional cumpra as funções de cuidar e educar, diante das características de desenvolvimento e autonomia da faixa etária do público-alvo da Educação Infantil. O documento oficial mais recente publicado em relação à Educação Infantil, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC – BRASIL,

2018), ratifica que a relação entre educação e cuidado é indissociável na Educação Infantil, como já abordado no item 1.2 da introdução deste estudo.

Assim, podemos constatar uma aproximação das esferas de saúde-educação-assistência social, apontando para a necessidade de trabalho intersetorial. Ainda que as normativas oficiais da educação brasileira não abordem, nomeadamente, essa dimensão intersetorial, é reconhecido que o cuidado promovido ultrapassa a esfera pedagógica e requer a integração de outros campos de conhecimento:

Contemplar o cuidado na esfera da instituição da educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. Ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas (BRASIL, 1998a, p. 24).

Da mesma forma, a previsão de diálogo e de contato com serviços de saúde abre possibilidades para uma investida intersetorial, como podemos observar no trecho a seguir, do documento Indicadores de qualidade na Educação Infantil:

A atenção à saúde das crianças é um aspecto muito importante do trabalho em instituições de educação infantil. As práticas cotidianas precisam assegurar a prevenção de acidentes, os cuidados com a higiene e uma alimentação saudável, condições para um bom desenvolvimento infantil nessa faixa etária até seis anos de idade. A responsabilidade da instituição de educação infantil nesses aspectos é muito grande. É desejável que a equipe conte com uma competente orientação sobre as condutas adequadas para cada grupo de idade. E que tenha também um bom contato com os serviços de saúde mais próximos, além de manter abertos os canais de comunicação com as famílias para melhor atuar em relação a problemas de saúde que possam ocorrer com as crianças e para se informar sobre as necessidades individuais que elas apresentam (BRASIL, 2009a, p. 48).

Além desses trechos das normativas oficiais, estudos mencionam que, para um trabalho efetivo na interface cuidado-educação, não basta que os professores contemplem essa relação de cuidado, para além da relação de ensino e aprendizagem, visto que é necessária uma equipe de apoio que possa dar suporte aos processos educacionais desenvolvidos na esfera da atenção integral e do cuidado na primeira infância (DELLA BARBA; MARTINEZ; CARRASCO, 2003; DELLA BARBA *et al.*, 2016; PINHEIRO; MARTINEZ; PAMPLIN, 2010; PELOSI; NUNES, 2011; MARTINEZ *et al.*, 2016; NUCCI *et al.*, 2017; JURDI; TEIXEIRA; SÁ, 2017; JOAQUIM; RIZZO, 2018).

4 PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS COM DESENVOLVIMENTO TÍPICO E ATÍPICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CARACTERÍSTICAS E REFLEXÕES

A melhor forma de começar uma discussão sobre as crianças e as ocupações seria assistir um vídeo com crianças de todas as idades brincando juntas. Esse vídeo incluiria sons de alegria, comemoração e também frustração e tristeza enquanto elas escalam, correm, perseguem, pulam, jogam, capturam, projetam, constroem e imaginam. Em seguida, o vídeo apresentaria cenas em casa, na escola e na comunidade, nas quais poderíamos observar as crianças em interação social com adultos e enquanto participassem de atividades correspondentes às ocupações infantis. Este vídeo expressa a melhor forma para entender que as crianças não são pequenos adultos; são seres impressionáveis que experimentam e aprendem. Eles querem ser crianças, e querem fazer as coisas que todas as crianças fazem. Às vezes, elas o fazem bem, e outras vezes se esforçam. Às vezes, o esforço é parte da criança e às vezes é necessário ser proveniente do ambiente (LANE, 2012, p. 4, tradução nossa).

Esta seção aglutina e discute os resultados de pesquisa que nos permitiram compreender e analisar como crianças com Desenvolvimento Típico (DT) e crianças público-alvo da Educação Especial (PAEE) participam das rotinas, ambientes e atividades da Educação Infantil, o que fazem, como fazem e quais os esforços necessários para essa participação, nas palavras de Lane (2012) nessa citação inicial.

É válido ponderar que este estudo não teve como objetivo avaliar, mensurar, classificar ou comparar a participação das crianças com desenvolvimento típico e atípico, mas sim conhecer as diferentes formas de participação e caracterizá-las, em um viés compreensivo, a partir da vivência de imersão no cotidiano da Educação Infantil.

Acerca do conceito de participação adotado neste estudo, Law *et al.* (2006) concebem que, segundo a definição literal, o termo significa “fazer parte”. Em uma perspectiva ocupacional, a participação é tanto processo quanto resultado da interação entre as pessoas e os ambientes que frequentam. Essas autoras consideram que há elementos que interferem diretamente na participação, como as habilidades motoras, sociais, comunicativas e a cognição. As definições correntes enfatizam o elemento ativo do significado (*meaning*⁵), expandindo a definição literal para compreender a participação como a partilha, o envolvimento, o ser ativo ou a experimentação de algo.

⁵ Este estudo não se propôs a explorar o *meaning*, devido este termo ter uma dimensão subjetiva que não pode ser apreendida apenas pela observação, exigindo que seja autorrelatada por quem realiza a ocupação, por quem desenvolve a participação. Como a faixa etária dos participantes desta pesquisa era de 4 a 5 anos, optamos por não envolver esta dimensão, diante da dificuldade metodológica de apreender autorrelatos de crianças pequenas. Desse modo, optamos por envolver as crianças apenas por meio do método da observação, com registro de comportamentos por meio da técnica das descrições narrativas, tal como já relatado neste manuscrito.

No contexto da infância, a participação pode ser compreendida como o produto do progresso das transações entre a criança, o ambiente e suas ocupações (LAW *et al.*, 2006; CHIEN; BROWN, 2017).

Consideramos que perspectiva ocupacional favorece a nossa percepção para diferentes formas de participação. Permite que reconheçamos elementos que caracterizam essa noção de fazer parte, como a interação social e o interesse e a motivação para o engajamento em uma ocupação. Assim, permite que identifiquemos como cada pessoa participa de determinado ambiente. Não se trata de fazer o que os outros fazem, mas de se sentir parte daquele contexto que os outros também frequentam.

Por conseguinte, a participação nas ocupações infantis na escola e na comunidade são essenciais para o crescimento e desenvolvimento das crianças, visto que é por meio delas que as crianças desenvolvem habilidades, se envolvem em atividades compartilhadas com outras pessoas, aprendem a se expressar, constroem significados e promovem saúde: “A participação é o significado pelo qual as crianças interagem com as pessoas e com o ambiente” (LAW *et al.*, 2006, p. 67). Para estas autoras, ao considerarmos a participação das crianças na escola, é necessário levar em conta o contexto cultural ao qual pertence a escola, a agenda política e os ambientes físico e social nos quais ocorrem as práticas educacionais.

A participação também desencadeia outras facetas, pois “participar da escola habilita a criança para desempenhar seu primeiro papel ocupacional como estudante, enquanto, ao mesmo tempo, desenvolve aspectos relacionados ao brincar e às relações interpessoais” (ZIVIANI; MUHLENHAUPT, 2006, p. 241).

A leitura dos dados de pesquisa, por meio da técnica de Análise do Conteúdo (BARDIN, 2011), fez emergir quatro categorias temáticas, capazes de configurar um perfil de participação identificado na pesquisa, descrito a seguir:

- a) Participação plena: pode ser caracterizada pela participação autônoma, minimamente supervisionada das atividades, na qual as crianças expressam domínio da sequência de atividades necessária para o cumprimento das tarefas, compreensão e obediência a comandos, motivação, criatividade, iniciativa e destreza na realização das ocupações;
- b) Participação ativa assistida: pode ser compreendida por uma participação ativa, com motivação e iniciativa, moderadamente supervisionada e em um ritmo próprio, adaptada e flexível, conforme as necessidades da criança;

- c) Participação ativa rudimentar: pode ser caracterizada por uma participação rudimentar e permanentemente supervisionada que, embora envolva motivação, ainda demonstra um repertório ocupacional limitado, empobrecido, de imitação ou repetitivo, ou ainda quando a criança não expressa completa compreensão e atendimento a comandos ou inicia a participação, mas a interrompe antes do alcance do propósito da atividade;
- d) Participação restrita: pode ser caracterizada por uma participação marcada pela supervisão com frequente assistência e intervenção permanente e direta da professora (ou da estagiária) ou ainda pela dependência e pela não realização da atividade.

Pontes *et al.* (2018) destacam o conceito de padrão de atividade, caracterizado pelo desempenho regular ou repetido, seja individual ou coletivo, de grupos de atividades conectadas por características semelhantes e/ou conforme estabelecido socialmente. Com base nesse conceito, podemos afirmar que identificamos dois padrões de participação observados nas atividades analisadas neste estudo: um padrão de participação plena e um padrão de participação restrita ou assistida.

Conforme os resultados apresentados, observamos que a participação plena foi observada enquanto característica da participação de crianças DT, enquanto a participação ativa assistida se mostrou, predominantemente, como característica da criança PAEE com deficiência física e, em alguns casos, como característica esboçada por crianças PAEE com TEA. Já a participação ativa rudimentar e a participação restrita foram características de crianças PAEE com TEA.

A seguir, apresentamos e discutimos os resultados de pesquisa em torno dos três eixos estruturantes da Educação Infantil (autocuidado, brincar e aprendizagem formal), buscando analisá-los a partir da perspectiva ocupacional por nós adotada.

4.1 PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS DT E PAEE NAS ATIVIDADES DE AUTOCUIDADO

A participação das crianças nas atividades de autocuidado foi observada em variados ambientes: na sala de aula, durante as atividades de despir, vestir, se enxugar, pentear os cabelos, gerenciar material de uso pessoal, tirar e calçar sapatos e sandálias; no refeitório, durante as atividades de alimentação nos lanches, almoço e jantar; e no

banheiro, durante o banho, o uso do sanitário, a lavagem das mãos e a escovação dos dentes.

A participação das crianças DT nas atividades de autocuidado evidenciou-se em uma participação plena, aqui compreendida como uma participação autônoma, às vezes supervisionada das atividades, mas sempre com domínio da sequência de atividades necessária para o cumprimento da tarefa em questão e com iniciativa e destreza em sua realização, tal como podemos constatar com base nos excertos das descrições narrativas a seguir, sobre o momento do despir:

J tira a roupa, a enrola em uma trouxinha dentro da peça íntima e a deixa sobre a cadeira (J, 20 de novembro de 2017)

10:01h – A professora S chama as meninas para trocarem de roupa. J pega a mochila, retira a toalha e pendura a mochila de volta no espaço correspondente só de mochilas, retira a roupa, dobra-as, coloca sob a cadeira e se enrola na toalha. (J, 29 de novembro de 2017)

7:43h - CE chega na UEI. Algumas crianças já chegaram, e estão trocando de roupa, há outras que já passaram deste processo e estão sentadas nas mesinhas, brincando. CE troca de roupa, tirando primeiro a camisa, depois os shorts. Ele dobra e guarda as roupas que vestia na mochila, vestindo a roupa de ficar na UEI. (CE, 10 de novembro de 2017)

10:03h - A professora chama os meninos para pegarem as mochilas na estante, I vai até a estante, pega a mochila e volta para a cadeira. 10h04 – I se senta, colocando a mochila no chão. Abre o zíper, retira a roupa que está vestindo, com exceção da cueca, coloca na mochila. Aguarda para ir ao banheiro, conversando com um colega. 10:07h - A professora entrega as toalhas, entrega a de I, perguntando de quem é, ele diz que é sua, ela entrega a ele, que se levanta, enrola-se na toalha e se senta novamente, para aguardar o chamado para ir para o banheiro. (I, 05 de fevereiro de 2018)

9:56h - A professora anuncia o momento do banho. CE tira a sua roupa, camisa primeiro e short depois, e pega o seu roupão, vestindo-o. Ele veste o roupão, fechando-o, e aguarda a sua vez de ser chamado para o banho. (CE, 10 de novembro de 2017)

Nos momentos de higiene, esta autonomia também foi observada, diante de uma atividade supervisionada pela professora:

10:28h - As crianças se encaminham para o banheiro com a professora, para escovar os dentes, já com suas escovas de dente em mãos e com creme dental, colocado pela professora no momento da distribuição das escovas. PV e os meninos aguardam a vez para escovar os dentes, na fila para molhar as escovas. 10:31h - PV escova os dentes, principalmente nos dentes da frente, enxagua a boca e lava

a escova, usando a mão direita para a esfregar a escova e a mão esquerda para lavar a boca. (PV, 06 de dezembro de 2017)

10:21h – Chegando ao banheiro, J liga o chuveiro, molha somente o corpo, conforme orientação da professora S, desliga o chuveiro. A professora S coloca sabonete líquido nas mãos dela, que se ensaboa e volta a abrir o chuveiro para se enxaguar. Desliga o chuveiro, pega a toalha em cima da pia e se enxuga. Após enxugar-se, enrola-se na toalha e aguarda a professora S chamar as crianças para retornarem à sala de aula. (J, 27 de novembro de 2017)

11:08h - A professora orienta as crianças a irem lavar as mãos. I vai a até a pia, lava as mãos, e fica abrindo a boca em frente ao espelho, olhando os dentes. Ele junta as mãos em concha, enche de água e leva à boca, depois movimentada as bochechas, bochechando a água, e cospe. Depois olha novamente os dentes no espelho e então desliga a torneira. (I, 30 de janeiro de 2018)

10:24h - J tira a toalha e coloca sob a pia, abre a torneira do chuveiro, molha-se pulando. A professora S pede para elas desligarem o chuveiro e coloca sabonete líquido na mão delas e orienta para esfregarem bem as partes do corpo, mencionando-as (axilas, virilhas e pescoço). J esfrega-se conforme os comandos, depois liga o chuveiro e se enxágua, conversando com as outras meninas. 10:33h - J desliga o chuveiro, pega a sua toalha na pia, enxuga-se. (J, 29 de novembro de 2017)

A realização autônoma das atividades de higiene também deu espaço para a criação espontânea de brincadeiras entre as crianças DT enquanto realizavam suas atividades:

10:00h - Chegando ao banheiro, a professora P liga o chuveiro e CE é o primeiro a se molhar, fica sob a água do chuveiro saltitando e rindo. A professora P coloca shampoo no cabelo dele e sabão nos ombros e diz para ele espalhar e esfregar. Ele faz espuma e esfrega onde ela orienta. Em diversos momentos, coloca a espuma na boca e sopra, fazendo bolhas de sabão. As outras crianças riem. (CE, 11 de dezembro de 2017)

10:01h - No banho, a professora P coloca shampoo na cabeça de cada menino. CE esfrega a cabeça, ensaboando os cabelos. Olha para a mão da professora e vê que o shampoo era da Xuxa, dizendo “se é da Xuxa, a gente vai virar Xuxa!”, rindo. Os demais meninos o olham, cúmplices, dando risadas. (CE, 21 de novembro de 2017)

O momento do vestir também foi marcado pela autonomia das crianças DT, que demonstraram, além de habilidades para o vestir, capacidade e costume no gerenciamento de seus próprios pertences:

10:45h - J termina de se enxugar, veste a calcinha, a bermuda e a blusa, atenta, observando o lado correto da roupa antes de vesti-la. Ela veste primeiro a calcinha, em pé, equilibrando-se sobre uma perna de

cada vez, depois veste o short e a blusa, de forma independente. Ela pega um dos pentes na prateleira da professora S e penteia o seu cabelo. (J, 20 de novembro de 2017)

10:17h - Após o banho, a professora entrega a cueca limpa de I, ele coloca a toalha no ombro esquerdo e veste a cueca em pé, equilibrando-se, olha a peça de roupa dos dois lados e escolhe o correto para vestir. Depois se enrola na toalha. 10:27h - A professora começa a distribuir as roupas, perguntando sempre de quem é cada peça e mostrando aos alunos. I identifica as roupas dele, levanta-se, as busca com a professora e as veste, sentado, conversando com um colega, com destreza e rapidez. (I, 05 de fevereiro de 2018)

10:35h - J se enxuga. Vai até a cadeira, pega a roupa, veste-se em pé, equilibrando-se (na sequência a calcinha, a blusa e a bermuda), corretamente e sem solicitar ajuda. (J, 29 de novembro de 2017)

Durante os momentos de alimentação também foi possível identificar essa participação plena:

10:10h - Todas as crianças estão sentadas no refeitório, a professora distribui os pratos com comida, PV segura seu prato e o coloca sobre a mesa, pega a colher com a mão direita e come, devagar, enquanto conversa com um colega. 10:15h - A professora distribui fruta (laranja cortada ao meio), PV a pega da bandeja, coloca na boca e amassa com as duas mãos, chupando. Ele enfia o dedo para puxar os caroços e volta a comer. (PV, 06 de dezembro de 2017)

10:40h - A professora entrega os pratos com comida (arroz, frango desfiado e feijão preto), I come sem conversar, observa os colegas. Pede mais frango, a professora coloca mais para ele, ele volta a comer fazendo som “hum hum hum hum” e roda o prato com a mão esquerda, com a colher na mão direita. Ele pinça os grãos de feijão e coloca na boca. 10:51h - I finaliza a refeição e aguarda os colegas. (I, 29 de janeiro de 2018)

10:52h – Durante o almoço, a professora P distribui os pratos nas mesas, em frente a cada criança. Após a oração, CE coloca um pedaço de frango na boca, mastiga, e cospe os ossinhos, devolvendo-os ao prato. Durante a refeição, ele, em alguns momentos, mantém-se completamente em silêncio, em outros momentos, conversa com os dois colegas sentados próximo a ele. (CE, 01 de dezembro de 2017)

11:19h - As crianças sentam-se, a professora S entrega os pratos com comida. J segura o prato e o coloca sob a mesa, segura a colher com a mão direita e come toda a comida (J, 20 de novembro de 2017)

Também foi observada a atitude de criação espontânea de brincadeiras durante o momento da alimentação:

10:53h – O almoço é servido e CE come de forma independente. A professora P pergunta se ele quer mais, ele nega. Ela distribui água para todos, CE segura o caneco pela alça e bebe a água. Os colegas do lado também terminam o almoço, e eles iniciam espontaneamente uma

competição de fazer caretas, primeiro cada um fazendo em sua expressão facial e depois cada um tocando o rosto do outro e “formando as caretas” (apertando os olhos, puxando as bochechas, entortando a boca) com as mãos. Eles riem muito. (CE, 05 de dezembro de 2017)

11:00h: Após terminar de comer, a professora P dá água para ele enquanto aguarda os outros terminarem. CE fica fazendo caretas e mexendo a sobrancelha para o colega do lado, que ri em resposta. (CE, 11 de dezembro de 2017)

Já no que se refere às crianças PAEE, a participação em atividades de autocuidado foi caracterizada de duas formas predominantes: participação ativa assistida ou participação restrita. A participação ativa assistida foi predominante na criança MG e pode ser compreendida por uma participação moderadamente supervisionada e em um ritmo próprio, adaptada para as capacidades da criança em questão e sua deficiência:

15:50h- A professora L liga os chuveiros, MG se molha. A professora distribui shampoo nas cabeças de todos os alunos. Ela coloca shampoo na cabeça de MG, orientando que se esfregue, ele obedece, usa ambos os membros superiores, as duas mãos, deliberadamente, para lavar a cabeça. A professora L começa a distribuir sabonete líquido nas mãos das crianças, orientando que ensaboem seus corpos. MG une as mãos para receber uma quantidade de sabonete líquido e começa a espalhá-lo pelo corpo, usando as duas mãos. Parcialmente ensaboado, a professora liga o chuveiro novamente e orienta que eles se lavem. As crianças vão finalizando seus banhos e a professora começa a distribuir as toalhas. MG pega sua toalha com a mão esquerda e começa a se enxugar. A professora L o auxilia a vestir a cueca, abaixando a roupa para que ele coloque as pernas. Para as demais crianças, ela somente entregou a cueca em mãos, para que eles mesmo vestissem. Em seguida, ela o auxilia a enrolar a toalha em seu corpo para voltar à sala de aula. Os demais meninos enrolaram-se a si mesmos em suas toalhas. (MG, 23 de agosto de 2017)

10:37h - Chegando à sala, MG deixa a toalha em cima de uma das cadeiras, pega a roupa e começa a vestir. Veste o short e fica andando pela sala, como se vivesse uma aventura imaginária, ele fala e anda rápido entre os outros alunos, que se vestem, pegam suas toalhas e as entregam para a professora. A professora percebe que ele ainda não se vestiu completamente e o chama, orientando-o a pegar sua blusa e vestir. Ela o auxilia, pegando a blusa da mão dele e vestindo-a na cabeça, deixando-a pendurada no pescoço e orientando-o a terminar de vestir. Ele o faz, colocando um braço de cada vez. (MG, 21 de agosto de 2017)

No caso de MG, foram observadas algumas estratégias desenvolvidas que o permitem realizar as atividades de forma autônoma:

8:30h - A professora, então, entrega 3 bolachas de maizena para cada criança. MG pega as bolachas dadas pela professora, com a mão esquerda e as coloca sobre a mesa, em sua frente. Ele pega uma por uma com a mão esquerda e segura parada em sua frente, sobre a mesa e, com a mão direita, amassa um dos lados, quebrando-a, e coloca o pedaço menor na boca. Assim, realiza a alimentação de modo autônomo. (MG, 21 de agosto de 2017)

10:19h - MG se enxuga, usando as duas mãos, veste-se sem pedir ajuda sobre o lado correto da camisa e cueca, colocando a mão direita, na altura do punho, sempre por dentro da cueca e bermuda, e usando a mão esquerda para puxar para cima e vestir as peças. (MG, 26 de setembro de 2017)

11:25h - A professora M os organiza em fila e os leva para o refeitório. O jantar é arroz, feijão e peixe frito. A professora serve os pratos de comida a cada um, MG empurra o prato com o punho direito, sustentando-o, e segura a colher com a mão esquerda. Ele começa a comer devagar. Quando precisa colocar algo na colher que escorrega, ele usa o punho direito para empurrar o alimento para dentro da colher ou para posicionar o prato, evitando que ele escorregue na mesa. (MG, 23 de agosto de 2017)

AM também demonstrou, em alguns momentos, uma participação ativa assistida, embora de modo menos frequente do que MG:

11:00h - No refeitório, as crianças sentam-se nas mesas para almoçar. AM se senta em uma das mesas e a professora P coloca o prato em frente a ele. Ele apoia o prato com o braço esquerdo e, com a mão direita, pega na colher, a enche de comida e a leva até a boca. Repete esse movimento várias vezes, comendo quase toda a comida. Depois, repousa a colher no prato e não toca mais nela nem no prato, ainda que tenha comida neste. Ele não a vê recolhendo o prato e não expressa nenhuma atitude. Uma funcionária da UEI recolhe o prato dele, sem perguntar se ele já acabou, mas entendendo que ele não quer mais comer. A professora P, que supervisiona outras crianças, vê e pede o prato de AM de volta, na mesma hora. Ela faz 3 colheradas a mais e dá na boca dele, que come tudo. (AM, 22 de agosto de 2017)

7:37h- AM chega na UEI, levado por sua mãe até a porta da sala. As crianças estão chegando e, ao entrarem na sala, começam a trocar de roupa. AM entra na sala e começa a tirar o short, rapidamente. Começa a suspender a blusa, mas demora a tirá-la, não consegue. A professora P conversa com a mãe de uma outra criança, enquanto ele continua tentando tirar a roupa. Sem conseguir, ele se aproxima da professora P e se encosta nas pernas dela, que o olha e suspende a barra da blusa dele. Ele levanta os braços para colaborar e ela retira a blusa dele. A professora P continua conversando com a mãe da criança, e abre a mochila dele, ficando com a roupa dele dobrada nas mãos. Ele, andando ao redor dela, pega as roupas das mãos dela e começa a tentar vestir. Ele larga a blusa no chão e começa tentando vestir o short. Enfia as duas pernas no mesmo orifício, identifica que vestiu errado, retira as duas pernas de dentro da roupa. Anda pela sala,

larga o short no chão, pega a blusa, coloca a cabeça no orifício do braço, retira imediatamente. Se aproxima da professora P novamente, entregando a blusa a ela, que a pega e veste o orifício da cabeça nele, orientando-o a vestir o restante. Ele coloca o braço junto com a cabeça, parece ter pressa, a professora diz para ele vestir devagar e aponta o orifício adequado para o braço, ao que ele veste corretamente. A professora P se aproxima e veste o short nele. (AM, 23 de agosto de 2017)

Já a participação restrita das crianças PAEE foi predominantemente observada nas crianças AL, F e AM e caracterizam uma participação marcada por uma intervenção permanente e direta da professora (ou da estagiária, no caso de F) ou ainda pela dependência. Isso pode ser constatado nos momentos de banho e higiene:

11:05h - Chegando ao banheiro para escovar os dentes, a estagiária pega o creme dental e o deposita na escova de dentes, estendendo o braço para entregá-la a F. Ele a pega, com a mão direita, a conduz à boca, mas apenas come a pasta. Ela pega de volta a escova e realiza a escovação, ensinando a ele os movimentos. (F, 27 de junho de 2017)

11:00h - F anda pelo refeitório, de um lado para o outro. A estagiária o chama para lavar as mãos, na pia que há no próprio refeitório. Ele se dirige à pia e se posiciona em frente a ela, levantando os braços e colocando as mãos sob a torneira. Ela liga a torneira e ele molha as mãos. Ela espirra sabonete líquido nas mãos dele e ele as esfrega brevemente e depois deixa os braços estendidos, apoiados no balcão e aguarda ela finalizar a lavagem. Assim ela faz. (F, 23 de junho de 2017)

9:38h - A professora P conduz os meninos para o banho. Ao chegarem no banheiro, a professora retira a fralda de AM e ele fica aguardando um colega sair do chuveiro para se molhar. Vai para o chuveiro e se molha. A professora P distribui sabão líquido na mão de cada criança. AM estende os braços para pegar sabão com ela ensaboa o corpo, conforme os comandos verbais da professora e enxágua. A professora P fornece comandos verbais para AM, enquanto as demais crianças tomam seus banhos de forma independente. (AM, 17 de agosto de 2017)

10:32h - A professora começa o banho de AL com a ducha, molhando as mãos dela. Coloca o shampoo na mão das outras meninas, que ensaboam a cabeça. Em seguida, a professora coloca sabonete líquido na mão de AL e pede para que ela passe o sabão no corpo. Faz o mesmo com as outras meninas. A professora ajuda AL a tirar o sabonete do corpo, com o chuveirinho. As outras meninas já saíram o chuveiro. (AL, 23 de agosto de 2017)

10:35h- As meninas vão juntas para o banheiro, conduzidas pela professora S e enroladas cada uma em sua toalha. Ao chegarem ao banheiro, a professora recolhe as toalhas e todas vão para os chuveiros, exceto AL, que permanece ao lado da professora. A professora pega a ducha e chama AL para se molhar, que obedece. A professora a molha e AL sorri. A professora passa sabão no corpo de

AL e fornece comando para ela ensaboar o braço e depois as pernas. Ela esfrega o sabão. A professora S ensaboa um pouco mais e depois a lava e enxuga. (AL, 05 de setembro de 2017)

Essa necessidade de assistência ativa da professora e da estagiária no cuidado da criança também pode ser percebida nos momentos de alimentação:

9:00h- A professora S conduz as crianças ao refeitório. Todas as crianças assumem seus lugares nas mesas. A professora S posiciona AL em uma cadeira na cabeceira de uma das mesas. Em seguida, distribui pão para todas as crianças. AL pega o pão a ela dado e dá uma mordida, repousando o pão sobre a mesa, parando de comê-lo. A professora se aproxima, pega a caneca de AL e pergunta se ela quer café com leite, aproximando a caneca de seu rosto. AL aceita e bebe, dado pela professora em sua boca. (AL, 19 de setembro de 2017)

8:15h - A estagiária coloca a lancheira de F sobre a mesa e a abre, pegando o recipiente que contém comida. Ela o abre e o coloca em frente a F, que a observa. O lanche é pão com iogurte. F olha para o recipiente aberto, onde há pedaços de pão na chapa. Ele começa a comer, pegando pedaço por pedaço do pão, e levando-os à boca. Vez ou outra, pega o potinho do iogurte e olha para a estagiária, com o iogurte na mão. A estagiária fala para que ele beba o iogurte e faz o gesto, simulando levar o iogurte até a boca e beber. F a observa e a imita, bebendo o iogurte. (F, 27 de junho de 2017)

11:05h - A professora P distribui os pratos com comida para as crianças, sentadas nas mesas do refeitório. AM segura o prato com a mão esquerda e a colher com a mão direita e come. Após comer algumas colheradas, ele pára de comer a professora P se aproxima, faz algumas colheradas e dá na boca dele. Ele come tudo. (AM, 28 de agosto de 2017)

Nas rotinas de despir e vestir, essa necessidade permanente de assistência também ficou clara:

10:30h - A professora S aborda AL para tirar sua roupa e ela se aproxima. A professora suspende a blusa e ela levanta os braços. A professora S retira a blusa, depois desabotoa o short e o tira. AL levanta uma perna de cada vez, voluntariamente, olhando a professora retirar seu short. A professora S abaixa a calcinha até o joelho e fala para AL retirá-la. Ela abaixa a calcinha até os pés e depois levanta um pé de cada vez, deixando a calcinha no chão e andando pela sala. A professora S junta a calcinha e chama AL para retirar a sandália. AL retorna e dá um pé de cada vez, ao comando da professora, para que ela retire suas sandálias (AL, 05 de setembro de 2017)

10:39h - A estagiária chama F para tomar banho e estende a mão à ele. Ele segura na mão dela e ela o conduz até o banheiro. Quando eles chegam ao banheiro, a estagiária fala “Bora tirar a roupa pra tomar banho?” F apoia um braço na parede e, com o braço livre, solta o velcro da sandália, retirando uma de cada vez e ficando descalço. A estagiária retira o short dele e ele aguarda, colaborativo. Da mesma

forma, ela retira a blusa e ele levanta os braços e aguarda ela retirar tudo. Ela fala para ele retirar a cueca, ao que ele pega na cueca, com as duas mãos, a abaixa até os joelhos e fica parado. A estagiária se abaixa e pega a cueca na altura dos joelhos e abaixa até o pé. Ele segura nos ombros da estagiária e levanta calmamente um pé de cada vez, para que ela retire a cueca. (F, 23 de junho de 2017)

9:45h - Após o banho, a professora P conduz as crianças de volta à sala. As roupas das crianças estão sobre as mesas, na sala de aula. Quando elas retornam para a sala, a professora P chama AM e coloca sua fralda, enquanto ele manipula a blusa dele, que está do avesso, tentando colocar seus braços de forma descoordenada. A professora P, após colocar a fralda, pega a blusa das mãos dele e entrega a bermuda a ele, fornecendo comando verbal para que ele vista. AM pega a bermuda com as duas mãos, como se a fosse vestir. Ele permanece com a roupa nas mãos, enquanto a professora organiza as toalhas das crianças que já estão vestidas e o observa, dando várias vezes o comando verbal para que ele se vista. Após muita insistência da professora P, ele começa a abaixar a roupa, tentando colocar uma das pernas no orifício correspondente, porém se desequilibra várias vezes e desiste. A professora se agacha ao lado dele, orientando o que ele deve fazer para se vestir e ele vai obedecendo. Ele apoia um dos braços na perna da professora e tenta colocar uma perna no short, ainda sem êxito. Ele senta no chão e, finalmente, consegue colocar uma das pernas no short, embora do lado errado. A professora P, então, o ajuda, colocando a perna corretamente, no orifício certo, e ele veste o outro lado. Depois ele se levanta e fica em pé, com o short na altura do joelho, o suspende e fecha o velcro que há no lugar de um zíper. Em seguida, a professora P coloca a blusa pelo orifício do pescoço e orienta que ele termine de vestir, colocando os braços. Ele coloca o braço esquerdo corretamente, mas coloca o braço direito no mesmo orifício do pescoço. A professora P o chama e o auxilia a vestir corretamente o braço direito. (AM, 17 de agosto de 2017)

Quanto às atividades de autocuidado, já conceituadas na seção 3 desta tese, as crianças DT evidenciaram participação plena, enquanto as PAEE variaram suas formas de participação entre as três outras categorias de participação. Estudos já realizados apontam que as aquisições de habilidades para a realização de atividades de autocuidado ocorrem na faixa etária de 4 e 5 anos (MULLIGAN, 2012; SHEPHERD, 2012), faixa etária apresentada pelos participantes deste estudo. Alguns autores enfatizam aspectos que podem influenciar nessas aquisições e, conseqüentemente, na participação da criança, tais como a existência de deficiências, ambientes que não sejam promotores do desenvolvimento e adultos que mediam essas ocupações e que as desenvolvem pelas crianças (MULLIGAN, 2012; SHEPHERD, 2012; HEMMINGSSON; BORELL; GUSTAVSSON, 2003).

Para Mulligan (2012), as crianças em idade pré-escolar geralmente continuam a exigir algum nível de supervisão por razões de segurança, de supervisão ou de auxílio. Podemos perceber que a supervisão exigida pelas crianças DT se dá mais por questões de segurança. Com as crianças PAEE, a supervisão, e muitas vezes a mediação, ocorre por questões de necessidade de assistência. Há, ainda, o caso de mediação não necessariamente decorrente de necessidade, porém frequentemente observada na atuação da professora em relação a MG.

Quando uma criança manifesta uma deficiência, o desempenho independente das atividades da vida diária é frequentemente desafiador. As tarefas podem ser concluídas com dispositivos adaptativos ou apenas parcialmente executadas pela criança. Algumas crianças com deficiências graves nunca serão completamente independentes no autocuidado. Nesses casos, os cuidadores necessitam de orientações para que assumam o papel de mediadores durante os momentos de vestir e alimentar, por exemplo (SHEPHERD, 2012). Essa mediação proporcionada pelo cuidador tende a envolver a criança nas referidas ocupações, fazendo com que ela se sinta partícipe da atividade.

Além do grau de severidade da deficiência, os valores familiares e os padrões de interação também contribuem para variações em relação ao nível de independência das crianças pequenas, de modo que as oportunidades de praticar habilidades de autocuidado e o reforço para tais comportamentos, como se vestir de forma independente ou afastar os pertences, sejam variáveis (MULLIGAN, 2012). Assim, podemos pensar que crianças DT tendem a ter mais oportunidades do que crianças PAEE para praticar as habilidades exigidas para o autocuidado, visto que estudos sugerem essa conduta da família e de outros cuidadores com frequência (CHAPPARO; LOWE, 2012; CHAPPARO; HOOPER, 2005). Esse pode ser um fator adicional que justifica a maior autonomia delas em relação às crianças PAEE.

Segundo Shepherd (2012), quando as crianças assumem responsabilidades por suas AVD, os cuidadores não precisam mais fazê-las por elas, o que contribui para sentimentos de auto eficácia experimentados por estas crianças. Por isso, é indispensável que as crianças PAEE tenham essa experimentação:

Por exemplo, no cenário educacional, se uma criança não puder se vestir, pode ter dificuldade em desenvolver os papéis ocupacionais de estudante, como vestir-se, se preparar para o lanche ou para o horário da saída e cuidar de suas próprias necessidades. Se a mesma criança tiver má higiene no banheiro, ela pode ser ridicularizada por seus colegas. Se ela não come ou não pode comer as comidas típicas de um

refeitório ou se alimentar em um restaurante local, seu engajamento social, atividades de lazer e, mais tarde, capacidade de trabalho podem ser limitados (SHEPHERD, 2012, p. 126, tradução nossa).

Desse modo, concebemos que os resultados deste estudo apontam para uma confluência de fatores que possam ter interferido na participação das crianças PAEE, tais como: a necessidade de mediação enquanto assistência e treinamento, ao invés de realização pelo adulto enquanto cuidador; o provimento de condições adaptadas para cada criança conforme suas necessidades e habilidades; e o fornecimento de condições ambientais para o aprendizado e a realização das atividades de autocuidado com crescente autonomia pelas crianças PAEE.

Ainda acerca da participação das crianças nas atividades de autocuidado e da assistência permanente da qual geralmente necessitaram as crianças PAEE, observamos a existência de um cuidado compartilhado das crianças PAEE, o que pode ser explicitado pelos excertos das descrições narrativas abaixo:

8:53h- A professora orienta que as crianças formem uma fila para irem lanchar. AL anda pela sala. Uma colega a chama, ela ignora. A colega a pega pela mão, ela aceita e a abraça. A colega a conduz gentilmente para a fila e AL a acompanha. (AL, 19 de setembro de 2018)

8:10h - Enquanto brincam sentados nas mesas, uma colega puxa AM pelo braço, fornecendo comando verbal para que ele se levante. Ele se levanta e essa colega sinaliza para a professora que AM está defecado. A professora P se aproxima e suspende a blusa de AM para confirmar a informação. Quando ela faz isso, é possível verificar que há fezes para fora da fralda, nas costas de AM. A professora P imediatamente o conduz ao banheiro, pelo braço, para limpá-lo. Ele não parece compreender o que está acontecendo, fica apenas sorrindo. (AM, 22 de agosto de 2017)

Denominamos de cuidado compartilhado comportamentos de auxílio e cuidado de crianças DT para com crianças PAEE. Essas condutas foram observadas em diversos momentos da rotina educacional e, nos excertos acima, aparece ilustrado nas atividades de autocuidado.

No que diz respeito a esse cuidado compartilhado, Costa e Guarany (2019) ressaltam que o convívio entre as crianças consideradas típicas e aquelas com deficiência se apresenta potencializador de experiências ricas de aprendizagens, para além do ensino, para todos que se inserem no ambiente escolar: professores, crianças, funcionários e familiares. É possível, portanto, perceber que quando prestavam esse cuidado compartilhado, as crianças DT aperfeiçoavam suas habilidades nas atividades

de autocuidado e gerenciamento para consigo mesmas e para com os outros, ao mesmo tempo em que contribuíam com a aquisição de habilidades relacionadas à participação na rotina da Educação Infantil pelas crianças PAEE.

4.2 PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS DT E PAEE NO BRINCAR

A respeito do brincar, adotamos a perspectiva de Ferland (2006), que compreende o brincar enquanto uma ação subjetiva, na qual o prazer, a curiosidade, o senso de humor e a espontaneidade se encontram, caracterizando uma conduta escolhida livremente e da qual não se espera nenhum rendimento específico. Assim, o brincar envolve prazer, descoberta, domínio da realidade, criatividade e expressão. Esta autora considera que o brincar envolve diferentes componentes de desempenho, com destaque para os componentes sensoriais, motores, cognitivos, afetivos e sociais.

Na perspectiva ocupacional adotada neste estudo, o brincar figura como a principal ocupação realizada durante a infância e corresponde tanto a um fim em si mesmo quanto a um meio para a aquisição de habilidades e o engajamento ocupacional em outras ocupações que passarão a ser estruturantes do cotidiano infantil (PAHRAM, 1997; STAGNITTI, 2004; BUNDY, 2012; LYNCH; MOORE, 2016).

Ferland (2006) destaca a capacidade de agir como um conceito central para a compreensão do brincar infantil, o qual está relacionado ao cumprimento da atividade de modo habitual, assim como à adaptação da atividade às possibilidades da criança e à reação adiante da impossibilidade de cumprir a atividade. Outro conceito estruturante para essa autora é o de atitude lúdica, caracterizada por prazer, curiosidade, senso de humor e espontaneidade, e pelo gosto de tomar iniciativas e de superar desafios.

Quanto à participação no brincar, foi possível observar uma participação plena, predominantemente em crianças DT, conforme ilustram os seguintes excertos das descrições narrativas relacionados ao brincar dirigido:

8:56h - A professora P organiza uma brincadeira de corrida no quintal, onde todos devem correr de um muro a outro do espaço. Os meninos ficam de um lado e as meninas de outro e ela dá a largada para que todos corram, chegando até o lado oposto. Eles correm de um muro a outro tentando não esbarrar uns nos outros. CE participa ativamente, atento e aparentemente motivado, sorri o tempo todo. Ele esbarra em alguns colegas, ri bastante, e continua correndo. (CE, 21 de novembro de 2017)

09:25h - A professora distribui brinquedos de encaixe para todas as crianças, dividindo um pouco para cada. PV manuseia as peças, observa e começa a encaixar as peças na vertical. 09:37h - As crianças estão próximas da mesa, sentadas nas cadeiras ou em pé. PV está em pé, encaixando as peças, refere ter montado um “carro voador”, e faz movimentos de voo com os braços. 09h54 - PV desmonta o carro e encaixa as peças de forma diferente, construindo um ônibus. Em seguida faz movimentos de corrida na mesa, deslizando o brinquedo montado. (PV, 22 de novembro de 2017)

A professora S organiza as crianças sentadas encostados nas paredes para a realização de uma corrida. Ela enche os balões e os entrega para as meninas, explicando que as crianças devem andar com o balão entre as pernas, sem deixar cair ou estourar e que se caso caísse, tinha que colocar entre as pernas novamente, para poder andar e chegar à linha de chegada, as crianças tinham de ir até uma ponta da sala e voltar para a linha de partida. As crianças começam a disputa, duas a duas, enquanto as outras estão sentadas no chão, de costas para a parede. As crianças torcem, gritando pelo nome dos participantes. J disputa com uma colega e ganha a corrida. Os alunos correm e a abraçam. (J, 20 de novembro de 2017)

Essa participação plena das crianças DT também foi observada durante o brincar livre, como ilustram os excertos abaixo:

8:08h - No quintal, há 6 crianças brincando de futebol e CE entre eles. Há apenas um gol, que é demarcado por dois brinquedos do parquinho, e é onde todos tentam acertar a bola. A cada conquista que CE faz no jogo, seja chutar a bola para o alto, fazer ou quase fazer um gol, ele corre para a professora P para contar. Eles correm de um lado para o outro chutando a bola. Não há regras básicas pré-estabelecidas, apenas acertar o gol. (CE, 01 de dezembro de 2017)

9:28h - I e um colega correm por toda a extensão do parquinho, eles riem muito. Param de correr em alguns momentos, conversam entre si, e depois voltam novamente a correr. I reveza com o colega quem persegue e quem é perseguido, olhando rindo para trás para ver se o colega está próximo, em alguns momentos diminuindo ou aumentando a velocidade de acordo com o passo do colega. 9:36h - O colega aponta a mão para ele e diz “pei pei pei”, e I devolve a ação com o gesto de soltar teia do homem aranha, rindo, e voltando a correr. Ele emite ruído com a boca, como o ruído da teia de aranha saindo das mãos. Eles se escondem entre o escorrega, e também numa perspectiva de perseguição, I escorrega, olhando para trás esperando o colega escorregar atrás dele, para pegá-lo. Esse processo se repete duas vezes. (I, 31 de janeiro de 2018)

8:24h - CE brinca com uma colega de perseguir fantasmas, utilizando seu boneco como arma. Perguntam a uma colega se ela viu o fantasma passar. CE corre, sorri, pula, usando o seu boneco como pistola, em alguns momentos parando e esperando elas correrem mais próximo dele, para ele recomeçar a correr. 8:36h - CE continua brincando com a colega, bem entrosados, e parecem brincar juntos com frequência, indo para toda a parte do quintal juntos. (CE, 10 de novembro de 2017)

09:20h - A professora pede para as crianças fazerem fila, elas correm, gritam. PV está eufórico correndo, caminha na fila pulando, até a chegada no parquinho. Ao chegar no parque, as crianças correm, brincam de fugir umas das outras, brincam na casinha, escorrega e gangorra. 09:25h - PV brinca com os meninos correndo, foge deles, sobe no escorrega, entra na casinha, esbarra-se com os colegas, cai, levanta-se e continua correndo. 09:32h - PV continua brincando correndo, fugindo dos colegas, usa os brinquedos como fuga. 09:37h - PV para de correr, senta na gangorra (um cavalo grande, com espaço para várias crianças brincarem), junto com outras crianças e se balança. Ele se inclina para trás, para que a gangorra balance para frente e trás. 09:41h - PV se levanta e fica em pé na gangorra, ao meio, outras crianças sentam nas pontas, balançam, ele faz movimentos equilibrando-se. As vezes cai, ou pula quando percebe que um dos lados irá cair e se desequilibra, mas retorna para o meio, subindo novamente. 09:45h - PV desce do meio e sobe na ponta da gangorra, está em pé, outras crianças estão no meio e na outra ponta. Ele impulsiona o seu lado para baixo, balança-se, enquanto outros permanecem em pé ao meio. (PV, 06 de dezembro de 2017)

09:59h - No quintal, J sobe a escada e desce pela rampa do escorrega, ajuda uma colega a descer e sobe no escorrega pela rampa, segurando-se nas bordas (sentido contrário). 10:02h - J explora as possibilidades de brincar no escorrega. Corre e retira sua sandália e volta para escorregar na rampa de costas. Ela se encosta na parede, pega impulso e corre, subindo pela rampa em pé. Ela faz várias tentativas, até que consegue subir ao topo da rampa correndo. 10:06h - J se pendura no balanço, coloca um pé nele e se segura na corda com as duas mãos. Depois senta-se e balança. 10:10h - J anda se equilibrando em cima dos pneus, fixados no cimento do parque. Quando encontra um colega sentado, pula no chão e sobe após o aluno, equilibrando-se sob os pneus novamente. (J, 15 de dezembro de 2017)

8:40h - CE brinca com bonecos e peça de montar, bonecos e carrinhos. Mexe com os bonecos, monta torres, mas principalmente conversa com os colegas. Ele conta histórias, gesticula, faz muitas expressões faciais, e depois volta a brincar de boneco, inventando movimentos e fazendo sons com a boca. Ele cria, conjuntamente, histórias com os outros colegas sobre os bonecos, onde juntos estabelecem um roteiro a ser vivido pelos bonecos e colocam em ação. As temáticas envolvem lutas, aventuras e batalhas contra monstros. (CE, 18 de dezembro de 2017)

Além disso, a criação espontânea de brincadeiras foi observada com frequência no comportamento das crianças DT, como mostram as descrições narrativas a seguir:

11:06h - Após o almoço, enquanto esperam a hora de retornar à sala, CE e outras crianças ficam conversando, fazendo caretas. Criam então uma competição de qual a melhor careta e dão muita risada. (CE, 10 de novembro de 2017)

10:35h – Enquanto a professora S prepara uma atividade, J inicia uma brincadeira de mãe e filho com um colega, senta-o no colo dela, chama-o de filho e encena relações de afeto (abraça-o, beija a cabeça dele, dá batidinhas na costa dele). 10:46h - J permanece brincando de mãe e agora tem mais filhos, pois outros colegas, ao perceberem a brincadeira, pedem para ser filhos dela. Ela conversa com eles, encena fazer comida e dá na boca de todos. 11:10h - J muda para uma brincadeira de professora e alunos, ela representa a professora e dá aula como se ensinasse os alunos a escrever, eles conversam e riem juntos. (J, 27 de novembro de 2017)

08:31h - As crianças estão próximas da mesa aguardando a professora para iniciarem a contação de histórias, algumas sentadas e outras em pé. PV está em pé com um livro grande aberto na vertical, empilhando outros livros dentro e em cima, aparentando formar uma caixa ou casa. Os três montam uma casa com os livros. (PV, 22 de novembro de 2017)

Em relação ao brincar das crianças PAEE, observamos motivação para o envolvimento e uma participação ativa em consolidação em diversos momentos de brincar livre, ainda que com um repertório lúdico empobrecido ou repetitivo. Os excertos a seguir explicitam essas situações:

9:27h - F vê um telefone em cima da mesa, que outras crianças usam para brincar. Ele caminha até a mesa onde há o telefone, tira o telefone do gancho e o coloca no ouvido. Aperta os botões, com a outra mão, simulando ligação e emite ruídos semelhantes a grunhidos. Faz isso duas vezes, depois repousa o telefone sobre a mesa (fora do gancho) e anda pela sala. (F, 28 de junho de 2017)

8:00h - F entra na casinha, há uma criança lá dentro. Ele pega um colchonete e o posiciona na vertical, na direção da porta da casinha, como se fechasse a porta, e fica segurando o colchonete suspenso nessa posição. Outra criança que está no pátio interno se aproxima, pega no colchonete com as duas mãos na vertical, como se o fosse empurrar, mas não empurra, apenas o toca. Depois tira as mãos e dá duas batidinhas no colchonete com a mão direita fechada, emitindo o som “toc toc”. F afasta o colchonete para o lado, como se abrisse a porta, e sorri para a criança, que retribui o sorriso e entra na casinha, ao que F sai e anda pelo pátio interno da UEI. (F, 23 de junho de 2017)

8:30h - As crianças estão brincando no parquinho da UEI, AM mexe na areia com pratinhos, pá e materiais de brincadeira na praia. Ele enche os pratinhos, caminha até o muro (cerca de 2 metros), e despeja a areia encostando o pratinho no muro. Logo após iniciar essa atividade, outras crianças iniciam a brincadeira junto com ele, enchendo os pratinhos e despejando a areia logo depois, entretanto, após alguns segundos, dispersaram a atenção e foram brincar em outro lugar, ele continuou brincando sozinho. (AM, 05 de setembro de 2017)

Essa participação em consolidação também foi observada no brincar dirigido:

16:20h - A professora L distribui lego nas mesas e chama as crianças para montarem. As crianças sentam-se nas mesas e começam a montar. MG manipula o lego, monta, fazendo uso funcional da mão direita. Ele usa a mão direita para arrastar as peças pela mesa e para amassar as peças, encaixando-as. Às vezes empilha muitas peças mas não consegue sustentar com a mão direita, fazendo com que a torre construída desmonte, ao que ele recomeça a montagem (MG, 22 de agosto de 2017)

8:00h - A professora S passa nas mesas distribuindo um quebra cabeça por mesa e as crianças começam a manusear as peças para montar.
8:10h - AL se aproxima da professora, que puxa uma cadeira e coloca ao seu lado, chamando-a para se sentar. AL senta nessa cadeira. Manuseia as peças do quebra-cabeça, tenta montar, a professora S a parabeniza e motiva. Ela consegue encaixar 4 peças. Vez ou outra, ela pega uma única peça e a explora com as duas mãos em frente ao rosto, braços fletidos e cotovelos em cima da mesa. Sustenta o interesse nessa exploração por aproximadamente 5 minutos. (AL, 31 de agosto de 2017)

9:40h - A estagiária pega um jogo de boliche, com 6 pinos e uma bola e chama F para brincar com ela. Ela posiciona os pinos no chão e estende o braço com a bola para que F pegue e a jogue, derrubando os pinos. F olha para ela, pega a bola e a joga em direção aos pinos, mas sem derrubá-los. Ela repete 2 vezes e ele joga a bola novamente nas duas vezes. Na segunda vez ele derruba 3 dos pinos, mas em todas as vezes ele pula eufórico, sorrindo e batendo palmas sempre que arremessa a bola. (F, 21 de junho de 2017)

9:10h - No quintal, uma professora desenha um grande círculo na areia e convida as crianças que quiserem para brincar de dentro e fora. Um grupo de crianças vai e AM está nesse grupo. Ele se posiciona no círculo, juntamente com as demais crianças. A professora começa a fornecer os comandos de “dentro” e “fora” e as crianças pulam. AM pula deliberadamente, às vezes sem sair do lugar. (AM, 22 de agosto de 2017)

Ainda no que se refere às crianças PAEE, também foi observado uma participação restrita ou rudimentar no brincar, como se pode constatar nos excertos abaixo, que retratam as situações de brincar dirigido:

10:00h - A professora S distribui brinquedos sobre as mesas. Na mesa em que AL está, ela coloca blocos lógicos. AL imediatamente manuseia peças, leva uma delas à boca. Ela pega peça por peça, a olha, a manipula. (AL, 05 de setembro de 2017)

8:34h - As crianças sentaram nas mesinhas e a professora P distribuiu jogos. AM está numa mesa com mais 3 alunos. O jogo da mesa deles é o jogo da memória, as outras crianças jogam e AM manuseia algumas peças, mas logo deita a cabeça na mesa. 8:40h - Os jogos foram

trocados. Na mesa de AM, é o dominó. AM apenas segura as peças, uma das meninas da mesa monta o dominó. (AM, 29 de agosto de 2017)

Durante o brincar livre, essa participação restrita ou rudimentar também foi observada, tanto em sala de aula quanto em área externa (quintal):

8:00h - A professora orienta que cada criança pegue um brinquedo e se sente em uma das mesas para brincar com ele. Todas as crianças levantam-se e começam a caminhar em direção à um grande cesto de brinquedos que fica em um canto da sala. Cada uma escolhe um brinquedo e senta em uma das mesas. AM caminha junto com as crianças em direção à região da sala que tem as mesas e cadeiras, sem pegar nenhum brinquedo. Ele se senta em uma cadeira encostada na parede, fora das mesas. Senta de pernas cruzadas sobre a cadeira, enquanto as crianças brincam nas mesas. Ele fica sentado, calado, sozinho, olhando para as mesas onde as crianças brincam, próximo à ele. 8:07h - AM continua olhando as crianças brincando. A professora P percebe que ele está sentado sem brinquedo e o questiona: “AM, onde está o seu brinquedo?” Ele a olha e sorri, sem nada responder. Ele sentado sem brinquedo, calado, apenas olhando as crianças que brincam. (AM, 17 de agosto de 2017)

10:15h - As crianças brincam sentadas nas mesas. A professora S enche um balão e o entrega para AL. Ela o pega, se levanta, o manipula, o aperta, depois o larga. Depois anda e tenta sair da sala, mas a professora a chama e a distrai novamente com o balão, o jogando para o alto. AL o olha e tenta alcançá-lo. Se distrai por alguns instantes, mas logo tenta sair da sala novamente. A professora S a chama, fala novamente que “não pode”, ela a olha, choraminga e vocaliza. A professora S a conduz até a mesa, junto aos demais colegas, que montam quebra-cabeça. Ela se interessa inicialmente, sai do colo da professora e senta na cadeira ao lado, manuseia as peças, tenta encaixá-las, mas não consegue montar nenhuma. A professora a auxilia. Após aproximadamente 2 minutos, AL se levanta e anda pela sala, voltando para o colo da professora S, que a acolhe. (AL, 24 de agosto de 2017)

Apesar de restrita à criança MG, também foi possível observar momentos de participação plena no brincar de crianças PAEE, como exemplificam os excertos das descrições narrativas de MG, a seguir:

15:40h - A professora L sai da sala, levando as meninas para o banho. Os meninos ficam em sala, com o DVD ligado. Eles começam a correr, empurrando uns aos outros. MG participa dessa forma de brincar, sorri. Ele e um colega brincam de ficar de ponta a cabeça sustentados pela parede. Depois eles resolvem brincar de roda, em ritmos variados, conforme a música. (MG, 2 de agosto de 2017)

09:44h - Brincando na área livre, MG vê uma criança de outra turma com um brinquedo do dinossauro, se aproxima e pergunta se pode brincar, o menino permite, ele sorri feliz, manuseia o dinossauro, bate-o no chão, arrasta-o pela cadeira e demais espaços do parque. Ele

segura o dinossauro com a mão esquerda e, com a mão direita, ele se apoia ou manuseia pedaços de folhas cortadas e joga no brinquedo. 09:48h - Ele pega o dinossauro, anda pelo parque, depois decide sentar mais longe, brinca sozinho com o brinquedo, aponta para as pessoas, bate no chão, caminha com o brinquedo, pega uma pétala de flor no chão e coloca na boca do dinossauro. 09:55h - Um colega se aproxima e pede para brincar com ele, ele concorda e os dois brincam sentados. MG arrasta o brinquedo, corre e o amassa, enquanto o colega observa, eles conversam e riem. 09:58h - MG coloca o dinossauro para escorregar sozinho, depois escorrega também. Repete várias vezes a brincadeira com o dinossauro no escorrega. (MG, 13 de setembro de 2017)

16:25h - A professora L reúne pequenos grupos ao redor de cada mesa e distribui quebra cabeças sobre as mesmas. Ela orienta as crianças a montarem em equipe, colaborativamente. Assim, grupos de 4 crianças se reúnem em torno de cada mesa. MG manuseia as peças e monta algumas. Ele usa a mão esquerda para levar a peça para o local onde ela será encaixada e usa a mão direita para amassar e, de fato, encaixá-la neste local. Ele parece bastante envolvido na atividade, faz tentativas até conseguir encaixar as peças, nem sempre certo, mas fica entretido e parece motivado para realizar a montagem. 16:45h - A professora L recolhe os quebra-cabeças e distribui peças de montar sobre as mesas. As crianças brincam e constroem coisas com as peças de montar. MG realiza a montagem a partir de um trabalho bimanual. Ele usa a mão esquerda para manusear e posicionar as peças e usa a mão direita para arrastar e amassar as peças durante a montagem. MG monta, conversa, interage. (MG, 30 de agosto de 2017)

Foram observados comportamentos realizados pelas crianças DT para com as crianças PAEE, por nós denominados como práticas de cuidado compartilhado, observados com frequência durante o brincar, como demonstram as descrições narrativas a seguir:

9:10h - No quintal, AM se aproxima da gangorra e uma colega se aproxima dele, tentando estabelecer diálogo com ele, pergunta se ele quer brincar. Ele a olha e sorri. Ela o pega pela mão e suavemente o conduz até o banco da gangorra, auxiliando-o a sentar. Ele senta. Ela o balança, como se o ninasse. Ele sorri balançando no brinquedo. 9:15h - AM se levanta da gangorra e se afasta da colega, sem sinalizar qualquer tipo de interação com ela. (AM, 17 de agosto de 2017)

8:00h - Enquanto as crianças estão sentadas, aguardando a professora S chamar para o lanche, uma colega toca as mãos de AL, a beija, oferta a palma de sua mão e AL bate um *hi five* algumas vezes. Em uma das vezes, AL verbaliza “bate”, repetindo o que a colega fala. (AL, 24 de agosto de 2017)

10:05 h - As crianças se organizam para descer para ensaiar a dança da festa junina. F fica na antessala junto com as outras crianças. Enquanto eles formam fila, F entra na fila algumas vezes, fica parado, toca nos ombros do colega da frente, deixa que segurem nas costas dele. Ele entra e sai da fila três vezes e retorna. Nesse movimento de

entrar e sair da fila, um dos colegas se aproxima e dá um abraço nele. Ele permite ser abraçado, mas não retribui. Esse abraço dura cerca de 4 segundos. (F, 21 de junho de 2017)

A respeito dos resultados deste estudo, identificamos a presença de distintas formas de participação no brincar. Para efeitos de organização didática dos resultados, apresentamos e descrevemos essas formas no Quadro 08, adiante, que sintetiza a participação dos dois grupos de crianças em cada uma delas:

Quadro 08 - Caracterização do brincar infantil de crianças DT e crianças PAEE.

| TIPO DE BRINCAR | DEFINIÇÃO | CARACTERIZAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS DT | CARACTERIZAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS PAEE |
|---|---|--|--|
| Brincar dirigido | Refere-se à jogos e brincadeiras propostas pela professora com fins de interação ou de aprendizagem de conteúdo formal. Envolve regras, objetivos claros e procedimentos a serem seguidos por todos os participantes para o alcance do resultado desejado. Em alguns casos, envolve competição. | <u>Participação plena:</u> -Brincar simbólico -Brincar compartilhado e cooperativo -Brincar com objetivos a serem alcançados -Atendimento à comandos -Alcance dos objetivos propostos na brincadeira orientada -Respostas comportamentais condizentes com os comandos das brincadeiras | <u>Participação ativa rudimentar:</u> -Participação assistida pela professora ou estagiária -Não compreensão dos comandos das brincadeiras orientadas -Satisfação pelo processo desatrelada do resultado e do objetivo da brincadeira <u>Participação restrita:</u> -Passividade -Ausência de estabelecimento de comunicação |
| Brincar livre | Refere-se a momentos da rotina escolar nos quais as crianças são liberadas para manusearem os brinquedos de sua preferência e brincarem individualmente ou em grupo, nos ambientes da sala de aula ou em área livre (quintal ou pátio). | <u>Participação plena:</u> -Auto-organização para o estabelecimento de brincar compartilhado -Iniciativa -Liderança -Brincar simbólico e compartilhado -Variedade de brincadeiras realizadas -Interação social frequente durante as brincadeiras | <u>Participação ativa rudimentar:</u> -Motivação e envolvimento -Exploração de brinquedos predominantemente sensorial <u>Participação restrita:</u> -Repetição -Imitação -Passividade -Comunicação rudimentar, ausente ou mediada por um adulto |
| Criação espontânea de brincadeiras | Refere-se a comportamentos lúdicos de criar brincadeiras de curta duração, espontaneamente, enquanto aguardam para realizar alguma outra atividade, não relacionada ao brincar. | <u>Participação plena:</u> -Imaginação -Criatividade -Iniciativa -Interação social -Humor | <u>Participação restrita:</u> Este comportamento não foi observado nas crianças com TEA |
| Cuidado compartilhado | Refere-se à comportamentos de auxílio e cuidado de crianças DT para com crianças PAEE, durante o brincar livre ou dirigido. | <u>Participação plena:</u> -Tentativas, espontâneas ou sob comando da professora, de assistência e inclusão de crianças PAEE | <u>Participação restrita:</u> -Repetição -Imitação -Passividade -Comunicação rudimentar ou ausente |

Fonte: Elaboração própria, 2018.

É possível constatar que o brincar simbólico e o brincar compartilhado foram observados predominantemente nas crianças DT e, algumas vezes, em MG, do grupo de crianças PAEE. Já a criação espontânea de brincadeiras foi observada exclusivamente nas crianças DT. Observamos também que as crianças DT manifestaram comportamentos que não foram observados em crianças PAEE com TEA, tais como iniciativa, liderança e interação social durante o brincar. O cuidado compartilhado das crianças DT para com as crianças PAEE com TEA foi uma conduta observada com frequência nos momentos de brincadeiras, porém não se observou reação de retroalimentação duradoura proveniente deste grupo a respeito desse cuidado.

Apesar disso, esse cuidado compartilhado revelou-se como um elemento motivador da participação das crianças PAEE. Bishop, Jubala e Stainback (1999) consideram que, quanto maior a participação dos alunos com deficiências nas atividades educacionais, maior é a interação com seus colegas e maior também é a possibilidade de estabelecimento de vínculos de coleguismo e amizade, os quais podem ser elementos de estímulo à inclusão cada vez mais efetiva nos contextos educacionais.

Ferland (2006) descreve que há comportamentos do brincar que são observáveis em crianças em idade pré-escolar. O Quadro 09 elenca esses comportamentos, conforme a faixa etária:

Quadro 09 - Caracterização da evolução do comportamento lúdico conforme idade.

| IDADE | INTERESSE E COMPORTAMENTOS DO BRINCAR |
|---|---|
| 0 - 18 Meses Descoberta do corpo e do ambiente | -Tocar -Olhar -Cheirar -Experimentar -Escutar -Deslocar (se arrastando, engatinhando, andando) -Manipular -Repetir -Explorar -Imitar |
| 18 meses - 3 anos O grande explorador | -Repetir -Explorar +* -Imitar + -Adquirir sentido de propriedade -Fazer de conta -Estar com outras crianças -Começar a dividir -Afirmar-se |
| 3 – 6 anos A idade de brincar por excelência | -Imaginar + -Fantasiar-se -Desenhar -Socializar -Colaborar |

Fonte: Adaptado de Ferland (2006, p. 12).

*O sinal + designa as atividades que a criança particularmente aprecia.

Ferland (2006) também fornece subsídios para a análise dos comportamentos observados em cada uma das formas descritas de participação, a partir da evolução do comportamento lúdico, descritas no Quadro 10:

Quadro 10 - Caracterização da evolução do comportamento lúdico.

| 1° ETAPA Estimulação e respostas sensoriais | 2° ETAPA Exploração dos objetos, do espaço e manipulação do material | 3° ETAPA Atividade lúdica: utilização funcional e não convencional do brinquedo, evidenciando repertório lúdico pessoal. |
|---|---|---|
| ATITUDE LÚDICA | | |
| CARACTERÍSTICAS | | |
| -Despertar da atenção -Despertar da curiosidade -Despertar do interesse -Desejo de conhecer | -Interesse mantido -Sensação de prazer -Desejo de tomar a iniciativa -Desejo de explorar -Desejo de agir | -Interesse pela ação -Prazer de agir -Iniciativa -Humor -Espontaneidade |
| COMPONENTES AFETIVOS/ EMOCIONAIS | | |
| -Sentimento de confiança | -Sentimento de controlar os objetos -Expressão das necessidades -Início da autonomia | -Sentimento de controle -Expressão das necessidades e sentimentos -Autonomia -Tomada de decisões -Autoestima |
| AÇÃO LÚDICA | | |
| COMPONENTES SENSORIAIS | | |
| -Olha -Toca -Cheira -Escuta -Leva à boca -Mexe-se | | |
| COMPONENTES MOTORES | | |
| -Pega -Manipula -Conserva uma posição -Mexe-se | -Pega/larga -Abre/fecha -Arremessa/pega -Esvazia/enche -Empilha -Transporta -Troca de posição -Desloca-se | -Utiliza ferramentas (lápiz, tesoura) -Utiliza vários objetos -Combina diversas ações |
| COMPONENTES COGNITIVOS | | |
| -Experimenta situação de causa e efeito (início) -Experimenta a permanência do objeto (início) -Reconhece as características fundamentais do objeto | -Compreende a relação de causa e efeito -Compreende o conceito de permanência do objeto -Compreende o funcionamento dos objetos -Ajuda a resolver problemas -Compreende o desenrolar das atividades | -Imita -Faz de conta -Cria uma brincadeira -Utiliza os símbolos (brinca de faz de conta, desenho, linguagem) -Generaliza |
| COMPONENTES SOCIAIS | | |
| -Brinca com um adulto -Brinca sozinho | -Brinca em dupla -Compreende a noção de propriedade | -Divide o brinquedo -Brinca com os outros -Coopera para uma brincadeira comum -Sabe pedir e aceita ajuda -Pode ajudar o outro -Exprime suas ideias |

Fonte: Adaptado de Ferland (2006, p. 86-87).

Com base nesse referencial, observamos que a atitude lúdica de crianças PAEE com TEA foi identificada compatível com a segunda etapa da evolução do comportamento lúdico, evidenciando repertório lúdico pessoal mais restrito do que o repertório das crianças DT participantes do estudo.

Já a atitude lúdica de crianças DT foi identificada compatível com a terceira etapa da evolução do comportamento lúdico, o que pode justificar as condições e habilidades necessárias requeridas para a participação plena dessas crianças nas situações de brincadeiras. Isto sugere que as crianças PAEE, especialmente as com TEA, necessitam de condições ambientais e de mediação para a promoção de sua participação no brincar, no âmbito da Educação Infantil. Alguns destes aspectos já foram abordados por outras pesquisas no campo e sugerem resultados compatíveis com os nossos achados (WILLIAMS; REDDY; COSTALL, 2001; MURDOCK; HOBBS, 2011; MEMARI *et al.*, 2015; KLINGER; SOUZA, 2015).

O brincar simbólico refere-se à forma de brincar caracterizada pelo faz de conta e pela abstração, sinalizando habilidades cognitivas desenvolvidas e consolidadas para representar as vivências cotidianas, com imaginação e criatividade, por meio do brincar, o que pode estar também relacionado à habilidades mais complexas que ainda encontram-se em desenvolvimento pelas crianças PAEE com TEA (RUTHERFORD *et al.*, 2007; HOBSON *et al.*, 2013; RUTHERFORD; ROGERS, 2003; FIAES; BICHARA, 2009).

A predominância de características da segunda etapa da evolução do comportamento lúdico nas crianças PAEE com TEA sugere a necessidade de maiores investimentos na promoção de oportunidades e mediação para que estas crianças tenham uma participação efetiva, com motivação, desenvolvendo iniciativa e interação social nas situações de brincadeiras nos ambientes escolares, enquanto um dos objetivos de aprendizagem da Educação Infantil e que tende a reverberar por toda sua vida social. Além disso, a própria convivência e interação recíproca dessas crianças PAEE com as crianças DT nas práticas educacionais, já representa possibilidades de ampliação desse repertório lúdico, a partir da imitação e da assimilação de novas habilidades por meio da interação social e do brincar.

4.3 PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS DT E PAEE NAS ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM FORMAL

Quanto à participação nas atividades de aprendizagem formal, foi observada a participação plena de crianças DT, expressa pela participação ativa da criança em todos os momentos esperados pela professora. Os excertos das descrições narrativas, a seguir, permitem a constatação disso em momentos durante a rodinha pedagógica:

8:08h - Na rodinha pedagógica, inicia-se a canção de bom dia, onde todos cantam e batem palmas alegremente. CE sorri e canta junto. A música termina com o comando de dar um abraço no colega. Dois meninos abraçam CE de uma só vez, ele passa os braços pelos braços dos dois, e cai para trás, ficando os três rindo abraçados no chão. (CE, 10 de novembro de 2017)

08:53h - A professora entoa canções que são imediatamente acompanhadas pelas crianças. PV participa e sorri em alguns trechos das músicas, cantando junto com as crianças, prestando atenção em um mural com as imagens das cantigas impressas. Em seguida, a professora o chama para escolher uma música no painel, ele se levanta e escolhe "escravos de Jó". 08:58h - A professora e as crianças continuam cantando, dessa vez com coreografias. PV acompanha todas as músicas, sorrindo e realizando todas as coreografias. (PV, 22 de novembro de 2017)

08:55h - A professora S convida os alunos a cantarem uma música, as crianças por iniciativa própria cantam a música "Não atirem o pau no gato", seguida de "Se você está contente". J interage com os colegas, realiza todas as coreografias demonstrando motivação e canta. (J, 29 de novembro de 2017)

09:22h - A professora anuncia uma atividade de alongamento, na qual ela dará os comandos que devem ser seguidos por eles. Inicia com o comando de que as crianças estiquem o corpo para cima e depois pulem, I pula sorrindo, as mãos relaxadas ao lado do corpo. Ele pula por 5 segundos, para, pula por 5 segundos mais. I se estica, com os braços para cima, conforme os comandos da professora. Ele pula 10 segundos, sorri. A professora diz para eles sentarem por 2 segundos e depois pede para pularem novamente, I volta a pular. 09:25h - A professora orienta a todos sentarem e se curvarem, tocando os pés sentados, pede que levantem uma mão e a outra mantenham no pé, depois dá o comando para levantarem as duas mãos e acenar, dando tchau. I acompanha e obedece a todos os comandos, prontamente. 09:26h - A professora pede que todos se sentem, encostando as costas na cadeira e fechem os olhos. I ri e fecha os olhos com força. A professora pede que façam movimentos como tocar a orelha, o nariz, na boca e para fazer o barulho de índio (bater na boca, pronunciando longamente a vogal u). I realiza todos os movimentos, alegre e sorridente. 09:27h - A professora fornece comandos para eles esfregarem as mãos e fazerem um cafuné na cabeça do colega ao lado, I passa a mão na cabeça do colega, eles conversam e riem. (I, 06 de fevereiro de 2018)

Essa participação plena também foi observada nas sessões de aprendizagem, caracterizada pela compreensão e atendimento aos comandos, alcance dos objetivos propostos pela professora e dos resultados esperados nas atividades:

8:14h - A professora P está organizando uma atividade com vasilhos de barro, para pintá-los e levar para uma exposição de atividades da Secretaria de Educação. Ela senta no chão e chama criança por criança para confeccionar o seu vasinho. Ela pintou um vasinho para servir de modelo para as crianças. A primeira criança a ser chamada é CE. Ela mostra o vasinho-modelo, indica os lugares a serem pintados, para ele pintar da mesma forma, da cor que quiser, no vaso dele. Ele escolhe as mesmas da do modelo exposto por ela, e então, ela diz que pode trocar as cores, e ele então escolhe preto e vermelho. A professora P dá a ele o pincel, destampa as tintas e coloca em frente a ele, e ele começa a pintar. Pega no pincel com a mão direita, olha com atenção e pinta onde a professora P indicou. Ele pinta atentamente, em alguns momentos segurando com a outra mão no vasinho para dar apoio. Finalizada a pintura com tinta e pincel, a professora P o orienta a pintar com lápis de cor nas laterais do vasinho. CE segue as orientações e realiza toda a pintura. (CE, 18 de dezembro de 2017)

8:44h - A professora distribui papeis para as crianças e anuncia a tarefa, que era desenhar o personagem da história do dia anterior (“Coração tum-tum”). Ela também distribui giz de cera com diferentes tons de vermelho. I fica olhando para o papel por alguns segundos. 8:47h - As crianças começam a pintar. I segura a folha na mesa com o antebraço esquerdo e segura o giz de cera vermelho com a mão direita. Ele pinta devagar, cuidadosamente, primeiro pintando as bordas próximas à linha, preenchendo a figura. Depois, risca com mais força o centro, e diz que acabou. 8:58h - A professora, então, distribui os quadradinhos de EVA, e pinga cola no desenho, orientando as crianças a colarem lado a lado os quadradinhos, na linha do contorno do coração. I segura a folha na mesa com a ponta dos dedos, aparentemente concentrado. 09:09h - I conclui a atividade, mantendo-se sentado junto com os outros colegas. (I, 31 de janeiro de 2018)

09:25h - A professora pede aos alunos que se sentem nas mesas e entrega uma folha com figuras de árvore de natal, Papai Noel, presentes e abaixo uma atividade de escrita dos numerais de 1 a 6, com desenhos de acordo com a numeração, ex: número 3 – a figura de 3 estrelinhas. A professora faz a contagem junto com os alunos de 1 a 6, eles dizem quantas figuras tem de cada número. PV observa a folha e verbaliza os números. Realiza a pintura concentrado, usa o lápis de cor, pega um lápis por vez e devolve o outro para a caixa, para poder pegar outro, escolhe as cores com cautela, utiliza várias cores. 09:40h - Os alunos conversam enquanto pintam. PV conversa e canta, pintando. Pinta devagar, cauteloso, obedecendo a linha limite do desenho, usa uma cor em cada espaço. 09:49h - PV finaliza a pintura, pega o lápis preto e escreve os números de 1 a 6 nos espaços, de modo legível, com pouco tremor na escrita, números no mesmo tamanho, de acordo com a quantidade de cada figura. Ao finalizar, devolve sua folha de atividade para a professora. (PV, 11 de dezembro de 2017)

09:41h - A professora diz a eles que irão fazer um bingo das sílabas, explica que eles deverão marcar com um X as sílabas que ela disser, devendo procurar e marcar se tiverem na sua folha. J observa a explicação, segurando sua folha de papel. 09:42h - A professora fala a sílaba “CA”, J marca um X na sílaba correta. A professora continua: “MA”, “SA”, “PO”, “RO”, “TA”. J demora cerca de 5 a 10 segundos para achar cada uma, mas marca todas corretamente. (J, 15 de dezembro de 2017)

Essa participação plena também foi observada nas atividades de pintura e de vídeo, como ilustram os trechos abaixo:

08:45h - A professora entrega folhas com desenhos e lápis de cor a todos os alunos. 08:54h - J recebe desenho da personagem Anna do filme “Frozen” e demonstra contentamento e extrema satisfação, mostrando aos colegas. Coloca papel do desenho sob a mesa e começa a pintar, cantando a música do referido desenho. 08:59h - J conversa com os colegas enquanto continua pintando o desenho, até concluir a pintura. (J, 18 de dezembro de 2017)

9:37h - CE olha atentamente para a televisão, onde está passando “Dora Aventureira”. 9:46h - Em um momento do desenho, ele indica uma imagem na tela, em voz alta, em resposta a um questionamento feito no enredo do desenho. 9:49h - CE, durante uma cena do desenho, diz “ele faz assim” e imita o personagem. Depois dança com o desenho, acompanhando as coreografias. (CE, 10 de novembro de 2017)

10:29h - A professora coloca o DVD do Cocoricó, e a música-tema empolga a todos, eles começam a dançar sentados. I balança os ombros, rindo e cantando, olhando os outros colegas, chamando-os para cantar, sorrindo. 10:38h - A professora coloca o DVD da Turma da Mônica. I, de imediato, presta muita atenção ao desenho. Ele continua sentado, com as mãos tocando os dedos dos pés que estão apoiados nas cadeiras, com o rosto apoiado nos joelhos, olhando fixamente para a tela. (I, 08 de fevereiro de 2018)

Essa participação plena também foi evidente nos ensaios e nas apresentações de datas comemorativas, neste caso, o Natal:

08:58h - A professora S pede que os alunos façam uma roda com as cadeiras, para que possam ensaiar o jogral para a festa de natal da UEI. J obedece, colocando sua cadeira e, ao sentar-se, conversa animadamente com os amigos próximos. 09:00h - Os alunos começam a ensaiar recitando suas falas. J fica atenta aos comandos da professora S, enquanto aguarda sua vez de falar. 09:02h - Ela começa a recitar sua fala, obedecendo a professora S e ficando de pé em seu momento de falar. J fala tudo corretamente e é parabenizada pela professora S, sorrindo. Ela senta-se novamente. (J, 06 de dezembro de 2017)

9:36h - J canta a música e realiza as coreografias. 09:40h - A professora S continua ensaiando e orientando os alunos. J se antecipa nos passos, sem esperar os comandos da professora S. (J, 20 de dezembro de 2017)

15:20h - Na apresentação de Natal, as crianças ficam em duas filas, em formato de coral, a professora P entre elas. O DJ coloca a música ensaiada para tocar, e as crianças começam a bater palmas, alternar os pés a frente de acordo com o ritmo e a cantar a música. CE canta alto, batendo palmas, animado enquanto canta. Muitos pais estão filmando e fotografando os filhos, todos no recinto batem palmas, animados. 15:30h - A apresentação acaba, todos aplaudem, e as crianças se retiram. A mãe chama CE, eles se abraçam, ela elogia a apresentação e ele sorri. (CE, 21 de dezembro de 2017, festa de Natal da UEI)

No que concerne às crianças PAEE, foi observada uma participação restrita ou limitada, ainda que facilitada pelas professoras ou pela estagiária, durante as sessões de aprendizagem formal, como se pode observar nos excertos que explicitam essa participação rudimentar em momentos da rodinha pedagógica:

9:00h - No momento da chamada, as crianças devem reconhecer e pegar a tarjeta com seu nome. A professora S deixa na mesa o nome de AL e a chama. Aponta qual o nome que ela deve pegar, mas ela pega outro. Então, a professora diz "não, AL, o seu nome é esse". E entrega o nome correto nas mãos da criança. AL pega seu nome e encaixa no painel de chamada de modo diagonal. A professora ajusta o encaixe no painel, enquanto dizia "muito bem, AL". (AL, 20 de setembro de 2017)

8:20h - A professora P distribui tarjetas com os nomes das crianças no chão, no meio do círculo no qual as crianças estão sentadas. Cada criança deve reconhecer seu nome escrito na tarjeta correspondente. Uma das crianças aponta o nome de AM mas ele não o reconhece quando chega a vez dele, um colega o reconhece e aponta a tarjeta correta, a qual ele pega. (AM, 04 de setembro de 2017)

8:48h - F está sentado no colo da professora na rodinha. A estagiária tem as tarjetas com os nomes dos alunos em mãos e inicia a dinâmica da chamada, mostrando tarjeta por tarjeta. A cada nome, os alunos devem verbalizar a letra inicial e a letra final e a criança cujo nome estiver sendo mostrado deve reconhecê-lo e encaixá-lo no mural da frequência. F, ainda no colo da professora, observa os colegas participarem deste momento, mas não esboça formas de interação sobre o assunto. O nome de F é mostrado, ele apenas observa. As crianças identificam que se trata do nome dele e a professora fala "Vai lá F, pegue seu nome e coloque na frequência", dando um leve empurrão nas costas dele para que ele desça do colo dela. Ele imediatamente desce do colo dela, pega a tarjeta da mão da estagiária e dá 3 passos em direção ao painel, encaixando seu nome no mesmo. Inicialmente, ele vai encaixar na fileira das "meninas", mas a professora pega na mão dele e a posiciona na fileira dos "meninos" (F, 23 de junho de 2017)

Essa participação restrita ou rudimentar também foi observada em momentos de aprendizagem de conteúdos formais:

9:17h - A professora S introduz a atividade do dia, a respeito da letra P e orienta que todas as crianças se organizem em frente à televisão para ouvirem uma música sobre a letra P. As crianças sentam e AL fica andando pela sala. 9:20h - O vídeo começa e a professora coloca uma cadeira para AL na primeira fila e a chama para sentar-se. Ela atende ao chamado e se senta, olha para a televisão. O vídeo passa uma vez. Na segunda vez, a professora o passa pausando em cada cena, para explorar as imagens e as palavras com a letra P. As crianças interagem verbalmente diante dos questionamentos da professora. AL olha para a televisão, para o teto e as paredes da sala, para os colegas. Não verbaliza e nem olha para a professora enquanto ela explica, mostra os objetos com a letra P e faz os questionamentos. (AL, 19 de setembro de 2017)

8:42h - Em sala de aula, as crianças sentam-se para pintar e a professora distribui vários papéis com desenhos em preto e branco. F está em pé na sala e não recebe desenho para pintar. A estagiária pede um desenho à professora, para fazer junto com F. A estagiária diz a ele que o desenho é para ele, chamando-o para sentar em uma das mesas. F se aproxima dela e se vira de costas, encostando-se nas pernas dela, que o suspende e o senta em seu colo. Ele observa a estagiária pintando e faz menção a pegar no lápis de cor. F manipula os lápis de cor do colega sentado ao lado dele e o entrega para a estagiária, que o pega e pinta com lápis por ele dado. Ele apenas observa mas aparenta interesse. F se levanta e repete esse comportamento, vez ou outra pega um lápis do colega ou um giz de cera e o manuseia. A estagiária o chama novamente para seu colo e ele senta, ela pega a mão dele e coloca um lápis de cor, auxiliando-o na preensão e pegando por fora, conduzindo a mão dele para riscar o papel. F faz rabiscos no desenho aparentando interesse. Troca a cor do lápis e continua fazendo traços no papel. (F, 28 de junho de 2017)

8:35h - A professora P fala para as crianças sentarem rente à parede para brincarem do jogo do equilíbrio, e espalha um tapete de papel laminado pelo chão, contendo contornos recortados de mãos e pés, onde as crianças têm que se equilibrar. AM aguarda sua vez sentado rente à parede, junto com as demais crianças. A tarefa consiste em atravessar o tapete, apoiando-se na(s) mão(s) ou no(s) pé(s) conforme a disposição das imagens no tapete. A professora P chama criança por criança, pelo nome, em ordem aleatória. Quando chega a vez de AM, ele se levanta quando chamado e imediatamente vai até a professora, que está na ponta do tapete e fica em pé ao lado dela, passivo. A professora percebe que ele hesita em começar e fornece comandos verbais sobre o que ele deve fazer, diante da hesitação dele, novamente, ela o toca, como se o posicionasse para seguir o caminho do tapete. Ele se movimenta com dificuldade de atender ao comando por ela fornecido, tanto na compreensão deste comando quanto devido ao equilíbrio dinâmico necessário para o cumprimento da tarefa. A professora segue auxiliando-o até o final do percurso. (AM, 17 de agosto de 2017)

A participação restrita ou rudimentar das crianças PAEE também pode ser constatada em momentos nos quais as crianças assistiam a vídeos:

10:05h - A professora S coloca um DVD para a turma assistir enquanto todos se organizam para o banho. AL senta para assistir o DVD por aproximadamente 3 minutos. Depois, levanta e anda pela sala. 10:10h - A professora apaga a luz e algumas crianças se preparam para tomar banho. Continua passando o DVD. AL, em pé, atrás de todas as crianças sentadas, olha para o DVD por aproximadamente 2 minutos e depois volta a andar pela sala. 10:15h - As meninas se preparam para o banho e AL senta ao lado da professora e fica olhando para a televisão. Assim ela fica por aproximadamente 10 minutos. (AL, 31 de agosto de 2017)

10:24h - As crianças assistem à um DVD, enquanto aguardam serem chamadas para o almoço. AM olha atentamente para a televisão, sem acompanhar as verbalizações ou interações sugeridas pelo desenho. Em determinado momento, os colegas contam de 1 a 10, junto com o desenho. AM permanece olhando fixo para a televisão, sem olhar para os colegas e sem demonstrar qualquer reação à contagem que eles fazem. (AM, 28 de agosto de 2017)

No que tange aos ensaios e apresentações alusivos às datas comemorativas, a participação das crianças PAEE também foi predominantemente restrita ou rudimentar, como evidenciam os excertos a seguir:

10:05h - F chega ao pátio interno da UEI e observa as crianças dançando no ensaio para a festa junina. Ele se balança, em movimentos ritmados, fletindo o tronco para os lados alternadamente, como se dançasse, e sorri. Esse interesse dura aproximadamente 3 minutos. Após esse tempo, ele sai de perto das crianças que ensaiam e se dirige aos brinquedos (casinha e escorrega) e fica entrando e saindo da casinha, andando pelo pátio e subindo a escada do escorrega e escorregando. (F, 23 de junho de 2017)

17:44h - Na cerimônia de formatura do ABC, a diretora da UEI chama os paraninfos para subirem ao palco e se posicionarem atrás das crianças. AL sobe ao palco no colo da mãe e lá permanece durante os vídeos, o juramento e a música. Na hora do juramento, a mãe de AL estica o braço dela, simulando a realização do juramento. Ela não repete as falas. (J, 22 de dezembro de 2017, festa de formatura do ABC)

Apesar dessa participação predominantemente restrita, em determinados momentos, foi observada uma participação ativa de crianças PAEE, predominantemente MG, como pode ser percebido nos excertos abaixo:

8:30h - A professora P anuncia o momento de cantar e pergunta a música de preferência das crianças, ao que algumas pedem a música do bom dia e a professora acata, iniciando a canção que logo é acompanhada pelas crianças. AM acompanha batendo palmas e

esboçando as coreografias realizadas pelas crianças. Prosseguem cantando, as crianças acompanham empolgadas, cantando alto. AM acompanha as coreografias e às vezes movimenta os lábios como se cantasse, porém não emite ruídos. (AM, 22 de agosto de 2017)

08:45h - A professora M organiza as crianças para sentarem-se às mesas, entrega uma folha com a imagem de uma borboleta, tinta guache e pincel. MG observa a professora entregar os materiais aos alunos, enquanto conversa com os colegas sobre a cor que irá pintar.
09:03h - MG inicia a pintura, pega o pincel com a mão esquerda, usando a mão direita como apoio, segurando o papel para não escorregar na mesa. (MG, 26 de setembro de 2017)

14:50h - A professora L fornece o comando de que as crianças se distribuam, sentando-se nas mesas. As crianças obedecem aleatoriamente, MG toma seu lugar em uma das mesas. A professora, então, distribui uma folha de papel para cada criança, apresentando a atividade, na qual as crianças devem cobrir o pontilhado de um gato e depois pintá-lo com giz de cera, demonstrando em um dos papéis. MG pega um giz de cera com a mão esquerda e começa a ligar os pontos conforme a demonstração da professora, apoiando o punho direito para estabilizar o papel enquanto cobre. Ele cobre de cinza, amarelo e depois azul. Depois pinta de vermelho. (MG, 22 de agosto de 2017)

10:45h - A professora M coloca o desenho animado da “Dora, a aventureira” e chama as crianças para sentarem-se no chão, em frente à televisão. As crianças atendem ao comando e começam a se sentar, MG as acompanha. MG assiste ao desenho com bastante atenção, canta as músicas, acompanhando o desenho. Quando não há música, ele permanece bastante atento às cenas do desenho. Em um determinado momento, um personagem do desenho pede que os espectadores repitam algumas palavras que ele ensina. As crianças repetem fazendo um coro. MG as acompanha, compõe o coro. (MG, 21 de agosto de 2017)

10:22h - Todas as crianças assistem televisão, onde passa o desenho da Peppa. AM aparenta estar atento ao desenho. Ele sorri em alguns momentos do desenho e se balança no ritmo das músicas que tocam. (AM, 17 de agosto de 2017)

Ainda assim, a participação assistida ainda pareceu a predominante nas crianças PAEE, nas atividades de aprendizagem formal, como referido a seguir, na rodinha pedagógica, utilizando a musicalização como recurso pedagógico:

14:00h - A professora organiza as cadeiras em um círculo no meio da sala e chama as crianças para sentarem-se na rodinha. As crianças atendem ao comando, assumindo seus lugares. MG as acompanha. A professora L, também sentada na rodinha, tem em seu colo um macaco de pelúcia, que faz parte do projeto dos animais, que ela e a professora M estão conduzindo nesse bimestre com esta turma. Ela faz perguntas gerais sobre como as crianças estão e as crianças respondem

simultânea e aleatoriamente, em voz baixa. MG, muito falante, fala o tempo todo, nem sempre sobre o assunto coerente com o momento, mas ele é muito falante. A professora L anuncia então o momento de entoar canções, e as crianças se animam e cantam. MG acompanha as músicas, não canta alto, mas demonstra que sabe as músicas e acompanha os colegas na coreografia. (MG, 22 de agosto de 2017)

Essa participação assistida também pode ser observada nas sessões de aprendizagem:

8:28h - A professora P distribui papel e giz de cera a cada criança. AM agarra imediatamente o papel quando distribuído pela professora. AM começa a pegar giz por giz e pintar rapidamente, com força, mesmo a professora falando para pintar devagar para evitar quebrar o giz. Ele troca os giz de cera, pinta com vários. A professora P se aproxima, o aconselha a pintar devagar. Segura sua mão por cima do lápis e faz trações levemente no papel. Depois se afasta e AM continua riscando o papel com os giz de cera. Às vezes, segura um lápis em cada mão. Pinta traços em geral. As demais crianças pintam ambientes e pessoas. (AM, 28 de agosto de 2017)

8:55h - As professoras da UEI se organizam para realizar atividade de pintura coletiva no quintal. A professora P distribui pincéis à todas as crianças. AM pega tinta no pincel, caminha até o painel pregado na parede e faz traços com o pincel. Ele repete esse processo várias vezes, pegando cores diferentes no pincel e pintando com a mão direita. As crianças fazem círculos, rostos e outros rabiscos. AM faz traços e linhas, evidencia estar bem concentrado nesta atividade. (AM, 23 de agosto de 2017)

A atitude de cuidado compartilhado das crianças DT para com as crianças PAEE também foi observada nas atividades de aprendizagem formal, conforme ilustram os seguintes excertos das descrições narrativas de AL:

9:00h - A professora S entra em sala novamente com AL e a conduz para a cadeira ao lado dela na rodinha e chama a turma para entoar músicas. AL parece gostar, sorri, participa, faz algumas coreografias, como bater palmas. As crianças cantam em tom suave para agradar a AL, conforme pedido da professora. AL parece se acalmar. AL abraça a professora, mantendo-se sentada e observadora. (AL, 29 de agosto de 2017)

08:44h - Enquanto a professora S arruma a sala para a atividade seguinte, duas meninas da sala se aproximam de AL, apontam e falam "Esse é o rosa. Cadê o rosa?" E a abraçam, de forma aparentemente muito afetuosa. As peças com as quais elas brincam são tampas de shampoo, em formato circular, nas cores rosa, azul, amarelo e verde. AL não aparenta retribuir a interação, desviando o olhar. (AL, 28 de agosto de 2017)

8:45h - As crianças retornam à sala e se sentam na rodinha. AL anda, abraça alguns colegas aleatoriamente, sorri, interage. Os colegas a correspondem e acolhem. Todos parecem estar acostumados com essa forma de interação. (AL, 29 de agosto de 2017)

Esse cuidado compartilhado também pode ser constatado na fala da professora S:

Eu não percebo, nas crianças, nenhum tipo de preconceito, com relação à AL, ao contrário, eu percebo que eles são bem... eles gostam de ajudar, eles estão sempre próximos: “olha, tia, a AL fez isso”, “olha, ela tá tentando subir”, ou “ela tá tentando sair da sala”, tão sempre me falando alguma coisa, né, tão sempre ajudando. Então eu percebo eles mais nessas situações de ajudar do que de preconceito. (Professora S)

Ainda no que se refere à participação de crianças PAEE nas atividades de aprendizagem formal, a música se sobressaiu como um elemento facilitador desta aprendizagem, tal como fica evidente nos excertos a seguir:

9:08h - Encerrada a chamada, a professora S chama AL para o seu colo, ela aceita e se senta. Todos começam a entoar músicas. AL sorri e observa os colegas cantarem, calada, mas evidenciando empolgação. Os colegas cantam e fazem as coreografias corretamente. Na música “Cabeça, ombro joelho e pé, joelho e pé” AL levanta com os colegas e faz as coreografias. Nas outras músicas, ela só fica em pé, porém atenta. Na música da “Minhoca”, AL se senta e dá as mãos, acompanhando os colegas na coreografia. (AL, 31 de agosto de 2017)

9:00h - A professora encerra o momento da chamada e convida as crianças para levantarem e cantarem em roda. F dança em pé, no meio da roda, lentamente, fazendo balanceios ritmados para os lados, com os braços fletidos. Uma das músicas envolve coreografia com abraço e beijo. F não gesticula as coreografias, mas se permite ser abraçado pela professora e pela estagiária. Ele continua dançando na roda e em outra música, há coreografia de aperto de mão. A professora e a estagiária estendem a mão pra ele, em distintos momentos, e ele aperta a mão de cada uma. Depois cantam outras músicas com palmas e F, em pé, dança e bate palmas por iniciativa própria, acompanhando as palmas, conforme olha para os colegas. Em música sobre os dias da semana, as crianças levantam 7 dedos, um de cada vez, ilustrando os 7 dias que a semana tem, nas partes da música correspondentes. F sacode as duas mãos em frente ao corpo, fletindo os braços, como se imitasse as crianças, mas sem compreender o sentido desse movimento. Aparenta estar envolvido e esboçando participação no momento das cantigas. (F, 23 de junho de 2017)

8:35h - A professora P organizou as crianças sentadas em roda, na sala de aula. Pegou instrumentos musicais, informando o nome de cada um e demonstrando como o tocava, mostrando o som que cada um faz, e entregando a cada um dos alunos. AM agitava as mãos e sorria sentado, esperando o seu, que foi o chocalho. 8:40h - A professora P

organiza os alunos para tocarem os instrumentos sentados, depois em pé, muito empolgados. AM balançava o seu chocalho e pulava junto com as demais crianças, sempre sorrindo. (AM, 24 de agosto de 2017)

Quanto aos padrões de participação, as crianças DT manifestaram uma participação plena, enquanto as crianças PAEE variaram entre uma participação ativa ou ativa assistida, predominantemente no caso da criança MG, e, no caso das crianças TEA, em uma participação ativa rudimentar ou restrita. Estes dados apontam para o que denominamos de engajamento ocupacional rudimentar das crianças PAEE com TEA nas atividades de aprendizagem, tal como também identificaram outros estudos (GOMES, 2007; BARBERINI, 2016). McWilliam e Casey (2008), embora não falem especificamente sobre engajamento ocupacional, denominam de engajamento não sofisticado esse comportamento indiferenciado e com atenção casual durante a realização de uma tarefa.

Esses dados indicam a necessidade de apoios, adaptações e mediação por um adulto, no sentido de favorecer a participação e, conseqüentemente, o aprendizado. As situações de mediação entre professor e aluno PAEE são fundamentais para a efetividade da participação da criança PAEE nas atividades educacionais, conforme Oliveira e Araújo (2019), que destacam exemplos de mediações pedagógicas a partir de um planejamento de atividades com organização do espaço, do tempo, de materiais e, fundamentalmente, com estratégias capazes de contemplar o uso da comunicação, a fim de promover a interação.

É necessário que os materiais e atividades sejam pensados e sistematicamente organizados, de forma a contemplar os objetivos do planejamento pedagógico, já que a disposição dos materiais por si só, sem mediação pedagógica, não garante a apropriação de conhecimento e o desenvolvimento infantil (FARIA; SALES, 2007).

Como apenas a criança MG evidenciou participação ativa assistida nas atividades de aprendizagem formal, neste estudo, a deficiência física desvelou-se como menor impeditivo para a participação de crianças na Educação Infantil, quando comparada ao TEA e analisada a participação de MG. Isto pode estar relacionado ao tipo de deficiência física apresentada pela criança participante do estudo, desvinculada de comprometimentos na mobilidade e na cognição, visto que outros estudos identificaram a deficiência física como condição proporcionalmente limitante para a

participação de crianças nos contextos educacionais (PFEIFER *et al.*, 2011; GRAHAM; TRUMAN; HEATHER, 2014).

Apesar dos dados que apontam para uma participação restrita de crianças PAEE, consideramos que a crítica não deve recair sobre esse perfil de participação, mas na necessidade de provimento de condições, como estrutura, ambientes e recursos materiais e humanos para a potencialização dessa participação.

Para essa potencialização, os resultados sugerem que a música pode ser utilizada como um recurso lúdico-pedagógico inclusivo, visto que, por meio dessa utilização, observamos: participação e envolvimento das crianças PAEE nos momentos de musicalização na rodinha pedagógica; estabelecimento de interações sociais rudimentares e envolvimento nas atividades com música; momentos de integração entre crianças PAEE e crianças DT durante as rodas de musicalização; e inclusão progressiva de crianças PAEE em sessões de aprendizagem, nas quais foram utilizadas a música.

O cuidado compartilhado das crianças DT para com as crianças PAEE, especialmente as crianças com TEA, também ficou evidente nos momentos de aprendizagem formal. Ziviani e Rodger (2006) ponderam que a participação de crianças com deficiências em um grupo significativo pode fornecer apoio emocional, identidade, segurança pessoal, favorecendo a participação destas crianças em ocupações. É possível relacionar esse cuidado compartilhado à existência de um grupo significativo de suporte à participação das crianças PAEE na Educação Infantil. Matsumoto e Campos (2008) também consideram essa colaboração entre alunos como um elemento favorecedor das práticas educacionais inclusivas.

Bishop, Jubala e Stainback (1999) mencionam que os relacionamentos de amizade entre colegas de turma têm relevância peculiar para o desenvolvimento das pessoas com deficiência, pois seus colegas podem servir de modelo para a aprendizagem de regras de convivência e, assim, favorecer sua inserção em diversos contextos sociais.

Campos e Duarte (2013) realizaram estudo objetivando conhecer e analisar a vida escolar de pessoas com deficiências que tivessem concluído o ensino superior, a partir de suas narrativas e recordações sobre os tempos de escola, refletindo acerca das interações sociais compartilhadas entre essas pessoas e seus colegas de turma, desde a Educação Infantil, até o Ensino Superior. Dos 20 participantes do estudo das autoras, 10 referiram terem frequentado a Educação Infantil e a maioria deles compartilharam lembranças positivas das interações sociais e amizades com os colegas de turma nesse

período, alegando que esse foi um fator que contribuiu para seu aprendizado e para a sua permanência na educação regular.

Desse modo, a participação das crianças nas sessões de aprendizagem também sugere a necessidade de um olhar ocupacional que analise o engajamento ocupacional e formas de promovê-lo, visando uma participação efetiva de todas as crianças nos ambientes educacionais, assim como o alcance dos objetivos de aprendizagem.

5 DESCORTINANDO ESPAÇOS PARA A TERAPIA OCUPACIONAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dois aspectos contribuem para o desenvolvimento dos papéis infantis na escola. Ajudar a criança a entender que “você pertence à este espaço” é o primeiro. Quando terapeutas e professores trabalham juntos para criar uma cultura que reconheça cada criança como um indivíduo, seja sensível à singularidade de cada criança e encoraje a diversidade, ela ajuda a transmitir a mensagem de que cada criança é importante e que cada criança pertence àquele espaço. O uso frequente de nomes de crianças e sua pronúncia correta e sem hesitação comunica o reconhecimento da individualidade da criança e ajuda as crianças a aprenderem os nomes umas das outras. Proporcionar a cada criança um espaço protegido para seus pertences, particularmente crianças com deficiências que precisem de equipamentos especializados, transmite que suas "coisas" importantes estarão seguras (KEMPLE, 2004 *apud* CHAPPARO; LOWE, 2012, p. 88-89, tradução nossa).

Esta seção objetiva apresentar e discutir os resultados de pesquisa que nos permitiram identificar e analisar lacunas com as quais a Terapia Ocupacional pode contribuir, visando à promoção da participação infantil no contexto da Educação Infantil e o desenvolvimento desse sentimento de pertencimento trazido por Kemple (2004 *apud* CHAPPARO; LOWE, 2012).

Partindo de uma breve contextualização histórica da vinculação da Terapia Ocupacional com o campo educacional, temos três movimentos principais que funcionaram como marco para o redirecionamento das ações profissionais neste campo.

O primeiro movimento, ocorrido na década de 1960, foi marcado pela criação das instituições especializadas que começaram a desenvolver práticas de Educação Especial, ainda de forma segregada e com caráter normalizador do comportamento. As ações de Terapia Ocupacional nesse contexto eram caracterizadas por intervenções cujo alvo era o aluno.

O segundo movimento, ocorrido na década de 1970, distingue-se pelo movimento de integração escolar, com a criação de classes especiais dentro de escolas regulares, reproduzindo o caráter segregador das práticas e do aluno enquanto alvo da ação da Terapia Ocupacional.

O terceiro movimento, iniciado na década de 1990, pautou-se nas discussões sobre a educação inclusiva e o pensamento de uma intervenção ampliada para a comunidade escolar, na qual o alvo das ações da Terapia Ocupacional passa a ser os coletivos, ou seja, todos os atores sociais que compõem o cotidiano escolar

(BARTALLOTI; DE CARLO, 2001; ROCHA, 2007; LOPES, SILVA 2007; LOURENÇO; CID, 2010; CALHEIROS; LOURENÇO; CRUZ, 2016).

Sugerimos um quarto movimento, contemporâneo, caracterizado pela adoção da perspectiva ocupacional, abordada nesse estudo, enquanto referencial teórico e metodológico para as intervenções (DAVIS; POLATAJKO, 2006; MANDICH; RODGER, 2006; HUMPHRY; WAKEFORD, 2006; 2008). Essa perspectiva na Terapia Ocupacional engendra uma concepção de ser humano enquanto ser ocupacional, que estrutura seu cotidiano a partir das ocupações que compõem sua vida e que as desenvolve com um propósito e significado (YERXA, 1993; CLARK; ZEMKE, 1996; WILCOCK, 1999).

Dessa forma, as ocupações infantis assumem caráter constituinte das personalidades infantis (CASE-SMITH, 2001a; HUMPHRY, 2002; LAWLOR, 2003; MANDICH; RODGER, 2006; DAVIS; POLATAJKO, 2006; 2010; HUMPHRY; WAKEFORD, 2006; 2008) e os processos educacionais situados no contexto da Educação Infantil assumem caráter ocupacional, diante de sua sustentação pelo tripé brincar-educação formal-autocuidado.

As demandas para a Terapia Ocupacional no contexto da Educação Infantil expressas pelos resultados deste estudo convergiram para quatro eixos principais, a saber: 1) Terapia Ocupacional e necessidade de suporte aos processos inclusivos; 2) Análise de atividades, adaptação e confecção de materiais didático-pedagógicos colaborativamente com os professores; 3) Demandas ocupacionais que influenciam a participação de todas as crianças nas atividades da Educação Infantil; e 4) Trabalho colaborativo entre terapeutas ocupacionais e professores. A seguir, explicitamos e discutimos os resultados de cada um desses eixos.

5.1 TERAPIA OCUPACIONAL E NECESSIDADE DE SUPORTE AOS PROCESSOS INCLUSIVOS

Uma forte e evidente demanda observada foi referente à necessidade de suporte aos processos inclusivos, por exemplo, diante da necessidade de potencialização das formas de interação e aprendizagem das crianças PAEE no ambiente escolar, pautadas em características pessoais ou nas vivências e conhecimentos cotidianos dessas crianças, tal como explicitam os excertos das descrições narrativas a seguir:

8:55h - A professora S aguarda algumas crianças voltarem do banheiro e AL anda por dentro do círculo onde as crianças estão sentadas. Ela aborda algumas crianças e corresponde às tentativas de interação dos colegas com contato visual e sorrisos. Abraça alguns colegas e dá e recebe beijos na bochecha. (AL, 31 de agosto de 2017)

10:35h - A professora S conduz as crianças ao banheiro e deixa AL na sala do maternal enquanto ela organiza o banho das demais. Na sala do maternal, as crianças assistem um DVD e a professora manuseia um celular. AL caminha até a professora pega o celular da mão dela, senta ao lado da professora e o fica manuseando. Passa o dedo no *touch screen* e fica bastante atenta à tela do celular. A professora me relata que ela adora celulares porque costuma usar um *tablet* com a família. (AL, 24 de agosto de 2017)

8:05h - As crianças brincam no pátio da UEI. F corre um pouco pelo pátio, a estagiária está sentada em uma cadeira rente à parede, observando-o atentamente. Ele a aborda, pega do chão uma mochila de um dos colegas, na qual há estampado um personagem de desenho animado. Ele aponta para o personagem e olha para a estagiária, ao que a estagiária fala o nome do personagem e ele sorri. 8:20h – F identifica outro personagem de desenho animado na blusa de uma das crianças que adentram a UEI, aponta para a camisa e olha para a estagiária, como se mostrasse a ela o que havia descoberto. A estagiária verbaliza o nome do personagem apontado, retribuindo a empolgação da descoberta dele e ele sorri. (F, 27 de junho de 2017)

O primeiro excerto referente à AL caracteriza um aspecto comum e observado frequentemente na convivência dela com os colegas em sala, essa forma de interação social e a aceitação de contatos verbais e táteis dos colegas, com retribuição por meio de sorrisos e afagos. A interação social mostrou-se como um possível aspecto para ser utilizado como estratégia para a potencialização das práticas educacionais junto a esta criança, neste sentido, um terapeuta ocupacional pode auxiliar a professora a desenvolver estratégias para envolver a criança nas atividades educacionais, favorecendo a participação.

Do mesmo modo, o seu gosto por *tablets* e celulares, evidenciado no segundo excerto, revela que recursos tecnológicos atraem o interesse e a atenção mais prolongada de AL. Um terapeuta ocupacional pode avaliar, analisar e planejar a inserção de recursos de Tecnologia Assistiva (TA) nos processos de ensino e aprendizagem dessa criança, auxiliando os professores a definirem estratégias eficazes para uma aprendizagem.

Diversos estudos de terapeutas ocupacionais abordam o provimento de recursos de TA para favorecer a inclusão educacional de crianças com deficiência. Cardoso e Matsukura (2012), por exemplo, identificaram que as capacitações

direcionadas aos professores com orientações específicas sobre uso de TA e/ou mobiliário constam entre as principais ações realizadas pelos terapeutas ocupacionais no processo de inclusão escolar. Do mesmo modo, destacam que a implementação da TA e da comunicação alternativa, bem como a adaptação de atividades pedagógicas têm sido intervenções com resultados positivos nas adequações e adaptações em sala de aula regular e no desenvolvimento pedagógico.

Simões, Souza e Folha (2015) realizaram formação para professores acerca da utilização de TA junto a alunos com deficiência na educação regular e destacam o uso da TA como elemento favorecedor do desenvolvimento, do bem-estar, da autonomia e da independência dos alunos nos contextos educacionais.

Já Rocha e Deliberato (2012) desenvolveram recursos de TA para a inclusão de aluno com Paralisia Cerebral (PC) na Educação Infantil, de acordo com as necessidades individuais da criança, ressaltando que um fator fundamental para o uso do recurso de TA no contexto escolar é que o equipamento deve estar disponível para atender às atividades desde o planejamento do professor.

Ide, Yamamoto e Silva (2011) também abordam a TA, informando que ações relacionadas à adaptação e adequação de mobiliários e materiais podem ser desenvolvidas por profissionais capacitados em TA, como é o caso dos terapeutas ocupacionais.

Como último exemplo, Pelosi (2005) enfatiza o potencial do terapeuta ocupacional na elaboração de dispositivos de TA, visto que esse profissional possui competência exclusiva na avaliação, no planejamento e na intervenção durante as atividades cotidianas em casa, na escola, no trabalho ou no lazer.

Quanto ao excerto referente à criança F, este demonstra que a criança possui um universo lúdico composto por personagens de desenhos, podendo ter preferências nesse universo. Assim, os personagens que ele conhece e gosta podem ser incorporados aos processos de ensino e aprendizagem de F, na construção de materiais pedagógicos personalizados, por exemplo, a fim de despertar interesse e motivação para a participação nas atividades educacionais de aprendizado formal.

A necessidade de potencialização das formas de interação e aprendizagem das crianças PAEE no ambiente escolar, pautadas em características pessoais ou nas vivências e conhecimentos cotidianos dessas crianças, pode ser trabalhada a partir da presença de elementos familiares e/ou adaptados às habilidades e afinidades das

crianças PAEE, funcionando como elementos que promovam a inclusão destas crianças na educação regular.

O resultado esperado pela Terapia Ocupacional é sempre o aumento da participação do aluno nas ocupações realizadas nos contextos escolares (CLARK, 2013). Para tanto, é possível implementar dispositivos que funcionem como elementos de inclusividade, nas palavras de Mesquita (2013), conferindo familiaridade no manuseio dos materiais pedagógicos utilizados pelas crianças PAEE e favorecendo sua participação e aprendizagem.

Esta autora denomina por elementos de inclusividade, aspectos apontados como inclusivos pela comunidade escolar participante de sua pesquisa, que identificou condutas inclusivas na prática de uma professora do ensino regular. Estes aspectos foram: a acolhida dos alunos PAEE; o prolongamento do tempo pessoal dos alunos PAEE no tempo institucional; a adequação do tempo institucional ao tempo deles; o uso ou a frequência dos diversos ambientes que compõem o espaço escolar pelos alunos PAEE; a utilização dos artefatos da escola pelos alunos PAEE; e a aprendizagem de conteúdos propriamente escolares por eles (MESQUITA, 2013).

Exemplos dessas práticas são descritos em pesquisas sobre adaptações curriculares. O currículo se refere às estruturas e processos de um determinado curso de estudos e se encontra intrinsecamente relacionado às questões políticas e institucionais (ZIVIANI; MUHLENHAUPT, 2006). O currículo da Educação Infantil, como já mencionado no item 1.2 deste estudo, é atravessado pelo brincar e é estruturado com base em atividades de ensino formal, autocuidado e brincadeiras. O Art. 3º das DCNEI estabelece que o currículo prevê, para a Educação Infantil, práticas que articulem experiências e saberes prévios das crianças com conhecimentos que façam parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009b). Para tanto, os professores da Educação Infantil devem estruturar atividades diversas, utilizando recursos pedagógicos lúdicos com a finalidade de desenvolver a aprendizagem dos alunos.

Assim, as adaptações curriculares podem ser compreendidas por:

[...] respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos e, dentre estes, os que apresentam necessidades educacionais especiais: o acesso ao Currículo; a participação integral, efetiva e bem-sucedida em uma programação escolar tão comum quanto possível; a consideração e o

atendimento de suas peculiaridades e necessidades especiais (BRASIL, 2000, p. 8-9).

Algumas dessas estratégias, denominadas Adaptações Curriculares de Grande Porte, compreendem ações que são da competência e atribuição das instâncias político-administrativas superiores, por exigirem modificações que envolvem ações de natureza política, administrativa, financeira, burocrática etc. Já as Adaptações Curriculares de Pequeno Porte compreendem modificações menores, de competência específica do professor. Elas constituem pequenos ajustes nas ações planejadas a serem desenvolvidas no contexto da sala de aula (BRASIL, 2000).

Compondo o processo de adaptação curricular para alunos PAEE, alguns municípios adotam a elaboração de um Projeto Pedagógico Individualizado (PPI) para atender às necessidades específicas de crianças PAEE (FONSECA *et al.*, 2018). Diversos autores têm defendido a participação de terapeutas ocupacionais nos processos de adaptações curriculares, assim como de elaboração do PPI, juntamente com os professores, a partir das demandas por ele relatadas e das necessidades evidenciadas pelos alunos (LOURENÇO; CID, 2010; IDE; YAMAMOTO; SILVA, 2011; SANT'ANNA, MANZINI, 2018; FONSECA *et al.*, 2018).

Clark (2013) considera que boas práticas de Terapia Ocupacional que apoiem a participação dos estudantes nas atividades e ambientes escolares ocorrem a partir: do planejamento de intervenções com base em evidências científicas; da utilização de instrumentos reconhecidos para avaliação e tomada de decisão; da busca por melhora no desempenho com base em modificações ambientais ou nas atividades; e da criação de um cenário multiprofissional colaborativo no qual a prática aconteça. Acrescentamos, ainda, ações pautadas nas necessidades expressas pelas crianças e suas famílias, a partir da escuta ativa à elas como protagonistas, no que se refere ao desenvolvimento do sentimento de pertencimento ao espaço escolar.

Também ficaram evidentes algumas lacunas no que diz respeito à necessidade de mediação entre a criança PAEE e aspectos do contexto escolar, para favorecer a participação e o aprendizado. Os excertos abaixo explicitam a necessidade de mediação entre a criança PAEE e o ambiente:

AL anda pela sala, observa às vezes, outras vezes aparenta estar alheia. (AL, 05 de setembro de 2017)

9:50h - As crianças desenham e pintam, derivado das histórias que elas ouviram. F está em pé, ao lado da professora, aparentemente alheio ao que acontece em sala de aula. A professora, então, pega um rolo de fita adesiva e o usa como molde para fazer um círculo em um papel, usando um lápis, chamando F para olhá-la fazendo isso. Ele fica olhando para o papel e observando que a professora está fazendo. A professora orienta a estagiária a continuar a atividade com ele. A estagiária convida F para pegar um lápis e poder fazer um desenho junto com ela, conduzindo-o pela mão até a mesa mais próxima. F, em pé, demonstra insatisfação, resmunga ruídos não compreensíveis, choraminga e toma o lápis da mão da estagiária com irritação, caminha até a mesa da professora (aproximadamente uns 3 passos da mesa onde a estagiária se encontra, em pé) e coloca o lápis no recipiente onde todos os outros lápis estão armazenados. Ele olha para a estagiária aparentemente irritado e volta, caminhando em direção a ela. Ela pede para que ele pegue, então, um lápis para ela, que ela quer e ela vai desenhar. Ele anda até a mesa da professora, aparentemente à contragosto e retira um lápis do recipiente onde acabou de guardar, levando-o até a estagiária e entregando-o na mão dela, ainda com semblante aborrecido. Ao entregar o lápis para a estagiária, F puxa uma cadeira e se senta ao lado dela. Ela começa a desenhar círculos e ele fica bastante atento ao que ela está fazendo, demonstrando interesse. Olha fixamente para o papel, mudando a expressão facial para um semblante tranquilo e olhar interessado para o papel que a estagiária rabisca. Após aproximadamente 3 minutos, a estagiária chama F para se sentar em seu colo, pegando ele pelo braço e o puxando levemente. Ele levanta da cadeira onde estava e vai até o colo dela espontaneamente. A estagiária o senta no colo dela e coloca um lápis no meio da mão direita dele, segurando a mão dele por fora. Ele permite e parece continuar interessado. Ela começa a fazer desenhos, movendo a mão dele e fazendo os movimentos com ele segurando o lápis por baixo da mão dela. F olha atentamente e aceita todos os movimentos que ela faz: de círculo, de sol, desenhado raio do sol e o círculo do sol. Enquanto ela desenha, ela fala com ele sobre o que estão desenhando. Ele fica aproximadamente 4 minutos fazendo essa atividade com ela. Depois da estagiária fazer vários círculos segurando a mão dele por fora, ela solta a mão de ele e fornece o comando verbal para que ele continue, para que ele faça sozinho. Ele pega o lápis com uma preensão rudimentar e faz vários círculos sozinho no papel. Quando ele aparenta desinteresse, olhando ao redor, diminuindo a intensidade dos traçados no papel, a estagiária o parabeniza por ter feito a atividade. (F, 23 de junho de 2017)

Ambos os excertos ilustram a necessidade de mediação da criança PAEE com as atividades e os ambientes que compõem o cotidiano da Educação Infantil. O excerto referente à F apresenta uma estratégia da professora e da estagiária para envolver F no manuseio de materiais pedagógicos, ainda que sem planejamento prévio e sem vinculação com a atividade que é realizada pelo restante da turma. A esse respeito, Chaves (2015) reforça a importância de os procedimentos didáticos serem intencionais e

planejados de forma sistemática, de modo a proporcionar inclusão efetiva dos alunos PAEE.

Um papel fundamental do terapeuta ocupacional que atua junto à infância é promover o desempenho ocupacional, garantir direitos sociais e direitos de realizar ocupações promotoras de saúde, assim como promover ambientes saudáveis que favoreçam o desempenho ocupacional e a participação (RODGER; KENNEDY-BEHR, 2017). Assim, a mediação entre as crianças e os ambientes que frequenta no contexto escolar pode ser considerado um eixo estruturante do olhar ocupacional e das intervenções realizadas por este profissional.

Acerca da aprendizagem formal, denominada por Gartland (2001) de habilidades pré-acadêmicas, os terapeutas ocupacionais podem trabalhar colaborativamente com professores para ampliar oportunidades para o desenvolvimento das habilidades requeridas para a plena participação dos alunos nas atividades propostas.

Um documento publicado no *American Journal of Occupational Therapy*, pela Associação Americana de Terapia Ocupacional (*American Occupational Therapy Association* – AOTA), denominado Guia para os serviços de Terapia Ocupacional na intervenção precoce e em escolas (AOTA, 2017, tradução nossa), preconiza que, em colaboração com a equipe, o terapeuta ocupacional deve identificar o desempenho atual da criança em questão, assim como identificar as prioridades e preocupações dos pais ou responsáveis por ela, assim como dos próprios alunos, para desenvolver planos que gerem resultados para o desempenho ocupacional da escola de acordo com as necessidades da criança e sua família, ou ainda identificar as prioridades e preocupações dos pais e da escola para desenvolver metas para a criança em idade escolar.

Um pressuposto básico dessa prática consiste em desenvolver práticas nos ambientes naturais, como os escolares, fornecendo intervenção para facilitar o desenvolvimento e a construção de habilidades em um ambiente menos restritivo e para ampliar os benefícios que a educação escolar pode ofertar para as crianças. Do mesmo modo, consiste em fornecer assistência aos professores para aumentar a participação das crianças nas atividades e rotinas escolares, incluindo o fornecimento de estratégias para melhorar o desempenho nessas atividades (AOTA, 2017).

A perspectiva ocupacional enfatiza a influência dos ambientes na participação e no desempenho ocupacional. Partindo desse pressuposto, é fundamental que a mediação entre as crianças PAEE e os ambientes da Educação Infantil sejam uma

frente de trabalho dos terapeutas ocupacionais na oferta de suporte aos processos inclusivos, ampliando oportunidades de participação nas ocupações características dessa realidade (CASE-SMITH, 2001b; ZIVIANI; MUHLENHAUPT, 2006; ZIVIANI; RODGER, 2006; RODGER; KENNEDY-BEHR, 2017).

Também foram observadas demandas relacionadas à necessidade de mediação do brincar para a inclusão e para ampliação do repertório lúdico de crianças PAEE:

8:34h - As crianças sentaram nas mesinhas e a professora P distribuiu jogos. AM está numa mesa com mais 3 alunos. O jogo da mesa deles é o jogo da memória, as outras crianças jogam, conforme as regras. AM manuseia algumas peças, as olha, mas logo deita a cabeça na mesa e fica alheio à atividade. 8:40h - Os jogos foram trocados. O dominó é o jogo da mesa de AM. AM apenas segura algumas peças, enquanto uma das meninas da mesa monta o dominó. (AM, 29 de agosto de 2017)

7:55h - A professora P orienta que as crianças peguem brinquedos, enquanto esperam serem chamadas para o lanche. Ela chama AM para sentar em uma das mesas, junto com outras 3 meninas. Ele não escolhe nenhum brinquedo, levanta da cadeira e caminha até a mesa, sentando-se. As meninas escolhem alguns brinquedos e os colocam sobre a mesa. AM os manipula deliberadamente, sem demonstrar o estabelecimento de um brincar grupal ou intencional. Uma das colegas possui um caminhão, uma caçamba, uma cerca de montar e dois cilindros de plástico. Ele pega os dois cilindros e bate um no outro, emitindo ruídos. (AM, 22 de agosto de 2017)

Os excertos apresentados caracterizam o brincar rudimentar, não condizente com a faixa etária apresentada por AM e um repertório lúdico restrito, quando comparado às outras crianças da mesma faixa etária. Identificamos como lacuna a oportunidade de brincadeiras e atividades que possam ampliar as possibilidades de participação e de constituição de um repertório lúdico condizente com a faixa etária, proporcionando um brincar significativo para a criança, no qual possa haver interação social e construção por meio do brincar.

Conhecendo o repertório ocupacional das crianças PAEE para o brincar, é possível pensar estratégias e recursos, de forma colaborativa com a professora, para ampliar esse repertório, proporcionando à criança oportunidades para tal, no contexto escolar. Esta implicação permitiria que terapeutas ocupacionais intervissem diretamente com as crianças PAEE com TEA, por exemplo, diante das lacunas observadas e caracterizadas pela: falta de iniciativa para o brincar; interação social empobrecida ou rudimentar; necessidade de maior compreensão e participação na rotina, de ampliação

do repertório lúdico e de promoção de novas e mais elaboradas formas de interação pelo brincar.

Práticas colaborativas de um terapeuta ocupacional com professores também busca identificar especificidades das crianças PAEE com TEA, no sentido de reconhecer diferentes formas de participação expressas por elas, assim como as potencialidades das mesmas nos espaços escolares, valorizando os progressos observados e compreendendo formas peculiares de participar e interagir nesse contexto.

É frequente que os TEA demonstrem a existência de um repertório lúdico empobrecido, conforme já mencionaram estudos anteriores (SPITZER, 1997; WILLIAMS; REDDY; COSTALL, 2001; JARROLD, 2003; MEMARI *et al.*, 2015). Sem termos a intenção de julgar ou qualificar as formas de brincar dessas crianças, enquanto terapeutas ocupacionais, sabemos que é possível ofertar oportunidades para a ampliação e aumento da complexidade do repertório lúdico das crianças PAEE participantes deste estudo, diante do reconhecimento de suas formas de brincar.

Gartland (2001) e Mulligan (2012) defendem que, no que se refere ao brincar, as ações de Terapia Ocupacional devem buscar potencializar as oportunidades para o brincar nos espaços de educação infantil, considerando que toda situação pode ser considerada promotora do brincar. Assim, a perspectiva ocupacional, por nós adotada, também aponta para a relevância de promover a participação infantil no brincar, enquanto uma ocupação estruturante no contexto educacional e nas vidas infantis (BUNDY, 2012; STAGNITTI, 2004; LYNCH; MOORE, 2016; PAHRAM, 1997).

Outra demanda acerca da necessidade de suporte aos processos inclusivos diz respeito à necessidade de mediação das atividades de autocuidado, especificamente no que tange ao ensino e ao treinamento de Atividades da Vida Diária (AVD). Esse também foi um elemento encontrado nos resultados deste estudo e sinaliza uma lacuna que requer suporte para a inclusão efetiva de crianças PAEE, como fica visível nos excertos a seguir:

Eu acredito que seria importante, é... ter o auxílio de uma pessoa, né... pra ajudar mesmo nas questões do dia a dia com ela [AL], já que também ela não vai ao banheiro... então... até pra ajudar nessa questão, até do desfralde dela, ou auxiliar de alguma maneira nisso, porque ela ainda usa fraldas [...] (Professora S)

8:35h - A estagiária convida F para lavar a mão e o conduz até o banheiro que fica no quintal. Após ela o convidar verbalmente, ele mesmo se direciona, caminhando, para o banheiro. Ao adentrar o

banheiro, F tira as sandálias e a estagiária parece estranhar, porque quando ele urina, ele não tira a sandália. Então ela pergunta se ele quer defecar ele não emite nenhuma resposta observável, mas começa a tirar a roupa. Começa a abaixar o short e a estagiária refere que entendeu e o auxilia, deixando que ele retire a roupa, mas oferecendo apoio. Quando short chega na altura do joelho, ele o larga e a estagiária termina de tirar. Quando ela termina de retirar a roupa dele, ele senta no vaso sanitário sozinho e a estagiária comenta que ele quer realmente defecar. 8:40h - F faz menção de levantar-se do vaso e a estagiária questiona se ele já acabou. Ele não parece responder. Ele apenas mantém a menção a se levantar. A estagiária então o chama para o chuveiro, onde ela o lava, sem a intenção de dar banho inicialmente, mas ele entra debaixo do chuveiro e brinca com a água, sorri, sacode as mãos espirrando água na estagiária. Ela dá banho nele, ensaboando sua cabeça e corpo. F é colaborativo, no sentido de ser passivo aos cuidados que ela presta. (F, 27 de junho de 2017)

9:08h - A estagiária convida F para ir para a sala e ele se levanta e anda, mas em direção ao banheiro do quintal, ao que a estagiária pergunta “Você tá com calor? Você quer tomar banho?”. F começa a tirar as sandálias, apoiando o calcanhar de cada pé na passadeira da sandália, retirando-a. 9:15h – F abaixa o short na altura do joelho e a estagiária o remove. F levanta uma perna de cada vez para ajudar a estagiária a retirar o short. Faz igual com a cueca. A estagiária levanta a camisa e ele levanta os braços para que ela a retire. Ela remove toda a roupa de F e ele anda pelo banheiro, que é bem pequeno. (F, 21 de junho de 2017)

15:35h - MG pede à professora para ir ao banheiro, informando a ela que quer urinar. Ela o autoriza a ir. Ele caminha até o banheiro e ao chegar em frente ao vaso sanitário, abaixa a parte frontal do short jeans com elástico no cós que está vestindo, usando a mão esquerda. Com a mão direita, ele suspende a barra da blusa e a segura na altura da barriga média. Com a mão esquerda ele levanta o assento do vaso sanitário e o sustenta, para que não caia. Ele rotaciona o tronco e começa a urinar, usando o tronco para direcionar o jato de urina. (MG, 23 de agosto de 2017)

10:20h - No momento do despir, AM começa a retirar a blusa. Coloca um dos braços para dentro, tenta puxar a blusa pela nuca, a blusa fica presa, até que ele consegue puxá-la e tirá-la, depois de muito tempo, aparentemente a partir de tentativas aleatórias (AM, 01 de setembro de 2017)

7:35h - As crianças indicam que AM está defecado, a professora confere, suspendendo a blusa dele, e confirma a informação. AM parece não perceber o que está acontecendo. E somente se levanta para ir ao banheiro quando a professora P o puxa suavemente pelo braço (AM, 28 de agosto de 2017)

Os excertos permitem observar a dependência de F, AL e AM para o uso do banheiro e desempenho de atividades de autocuidado, assim como a compensação de

movimentos na postura de MG, o que, a longo prazo, pode acarretar prejuízos funcionais e quadros álgicos na coluna.

Pessoas com TEA costumam ter limitações na participação ocupacional (CASE-SMITH; ARBESMAN, 2008; FOSTER; COX, 2013). Os fatores que provocam essas limitações estão geralmente relacionados às dificuldades no estabelecimento de interações sociais, desafios comportamentais para o traquejo social, atrasos ou déficits de linguagem e dificuldades sensoriais (FOSTER; COX, 2013).

Para Foster e Cox (2013), o autocuidado é frequentemente uma área de ocupação afetada em pessoa com autismo, o que é beneficiado com intervenções de Terapia Ocupacional. Para essas autoras, nesses casos, a intervenção profissional tem início com a avaliação do aluno para identificar suas potencialidades e necessidades para pensar um programa educacional individualizado. A perspectiva de intervenções baseadas em ocupação, nas quais a ocupação é a própria intervenção, costuma fornecer oportunidades, nos ambientes naturais, para a participação, bem pode ser uma abordagem adotada por terapeutas ocupacionais junto a crianças com autismo em contextos educacionais (FOSTER; COX, 2013; PONTES; POLATAJKO, 2016).

Além disso, as boas práticas de Terapia Ocupacional na promoção da participação em AVD em contextos escolares informam que alunos com deficiência costumam aprender importantes AVD por meio da escola e dos contextos comunitários, nos quais eles podem ter uma visão positiva de si mesmos em interação com outras pessoas (SHEPHERD, 2013).

Acerca dessas atividades de autocuidado, denominadas por Gartland (2001) de atividades de automanutenção, os terapeutas ocupacionais podem trabalhar na promoção da aquisição das habilidades relacionadas às tarefas pelas crianças, assim como na resolução de problemáticas relacionadas ao desempenho delas, por exemplo: vestir e despir, uso do banheiro, lavagem das mãos, cuidados com o nariz, uso de utensílios, manuseio do lanche, abrir/fechar garrafas, colocar líquidos em copos, pegar brinquedos, atualizar o calendário, limpar/arrumar mesas (GARTLAND, 2001).

As crianças em idade pré-escolar participam de uma série de tarefas básicas de autocuidado no contexto escolar, incluindo alimentação, higienização, cuidados simples (como gerenciar suas roupas e pertences), escovar os dentes e lavar as mãos. As crianças que participam de programas integrais também têm um momento de sono. A pré-escola fornece um ambiente eficaz para aprender habilidades de autocuidado, com

auxílio dos professores e outros profissionais, e os terapeutas ocupacionais são profissionais habilitados para auxiliar nesse contexto (MULLIGAN, 2012).

É imprescindível pensar os desdobramentos que o desempenho ocupacional e a participação das crianças nessas atividades de autocuidado, por exemplo, poderão acarretar ao repertório ocupacional dessas crianças nos ambientes frequentados por ela. Pensamos que reflexões nesse sentido são impulsionadas pela perspectiva ocupacional por nós adotada, visto que o aprendizado de ocupações reverbera no desempenho ocupacional em diferentes ambientes frequentados pelas crianças. Isso deriva da alteração do repertório ocupacional, a partir da inclusão ou do aperfeiçoamento na realização de novas ocupações (DAVIS; POLATAJKO, 2006).

A necessidade de estabelecimento de rotina e ambientação da criança PAEE nessa rotina também foi identificada, visando favorecer a participação destas crianças nas atividades da Educação Infantil:

9:50h - A professora S se levanta e AL se levanta da cadeira onde estava sentada, segurando na mão da professora e puxando-a levemente em direção à porta. A professora menciona que AL quer “passear” e sai da sala com ela, para andar na UEI. Elas passeiam de mãos dadas por aproximadamente 2 minutos e depois retornam à sala. (AL, 29 de agosto de 2017)

Ao ver que a professora S se aproxima da porta, AL se levanta e pega em sua mão, conduzindo-a para fora. A professora olha para mim e diz "hora da voltinha". Ela acompanha AL para fora da sala. (AL, 23 de agosto de 2017)

8:03h - A professora chama os alunos para irem para a sala de aula. A estagiária pergunta a ela quais serão as atividades de hoje, ao que ela responde que ela distribuirá atividades para as crianças fazerem enquanto ela monta as pastas das atividades semestrais das crianças para entregar aos pais. Em seguida, as crianças irão descer para ensaiar a dança da festa junina, que será amanhã. A estagiária então informa que vai dar o lanche de F e que depois sobe com ele para a sala de aula. A professora concorda (F, 28 de junho de 2017)

9:25h - F, ao entrar na sala, vê as outras crianças sentadas ao redor das mesas fazendo atividade em uma folha avulsa. F anda entre as mesas, olha o que as crianças fazem, mas continua andando pelo espaço. Ele sai da sala, indo para a antessala que há logo na subida da escada, antes da sala dele. A professora fala para a estagiária que ele deve estar cansado e talvez queira dormir. A estagiária sai da sala, pega um colchonete e o posiciona na antessala, próximo à um ventilador. Ela fica em pé ao lado do colchonete e chama F para deitar. F olha para ela, caminha até onde ela está e senta no colchonete. Ela fala “Deita, F”, ele deita e logo depois senta novamente. E depois levanta e anda, ele está inquieto. Anda pela antessala e vai para o canto, em uma região onde tem armários e prateleiras com objetos e brinquedos

diversos. Ele manuseia vários objetos, explorando o que está disponível. (F, 21 de junho de 2017)

8:27h - As crianças descem para o refeitório para o lanche. F não demonstra interesse em sentar-se com elas, mesmo diante da insistência da estagiária. Ela informa que ele já lanchou em sala de aula. F se dirige para o quintal, permanecendo lá enquanto as demais crianças lancham e sobem para realizar a rodinha pedagógica e a sessão de aprendizagem, momentos dos quais ele não participa. (F, 21 de junho de 2017)

Os trechos demonstram a ausência de rotina estabelecida para crianças com TEA, especificamente, ou a existência de uma rotina que se instituiu não intencionalmente, como a “voltinha” de AL e a “liberdade” de F para cumprir uma rotina flexível e diferenciada das demais crianças na UEI, sem objetivos de aprendizagem definidos pela estagiária em parceria com a professora, na tentativa de realizarem algum tipo de adaptação curricular ou adaptação de rotina.

Kuhlman Jr. (2015) considera que, na Educação Infantil, o estabelecimento da rotina auxilia na construção da noção de pertencimento a um grupo social organizado a partir de regras específicas. As terapeutas ocupacionais Ziviani e Rodger (2006) atribuem grande importância ao sentimento de participação em um grupo significativo e relatam profunda influência deste com a participação infantil. Essa participação no grupo pode fornecer apoio emocional, identidade, segurança pessoal e um meio de mediação entre um indivíduo e a sociedade. Além disso, tem o potencial de facilitar a resolução de problemas sociais, a autoajuda e a ação (ZIVIANI; RODGER, 2006).

Segundo o *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5 - 2013), um dos aspectos determinantes do diagnóstico dos TEA diz respeito à existência de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades. Rivière (2004) ressalta, nesse sentido, que a inflexibilidade, a rígida aderência a rotinas e a insistência das crianças com autismo na repetição de padrões são características bastante comuns nessa população.

Consideramos que esse é um elemento que precisa ser considerado pelos terapeutas ocupacionais tanto na implementação quanto na adaptação de rotinas escolares para crianças com TEA, pois, a rotina educacional deve envolver não apenas a repetição, mas também a novidade, como já mencionado no item 3.2 deste estudo. Sobre isso, Barbosa e Horn (2001) destacam que a ideia central da existência de uma rotina composta por atividades, na Educação Infantil, decorre da possibilidade de que as atividades planejadas diariamente possam envolver as crianças e motivá-las para uma

participação ativa, permitindo-lhes serem protagonistas na estruturação do tempo-espaço no qual ocorre sua educação. Essa rotina deve proporcionar a compreensão do modo como as situações sociais são organizadas e, sobretudo, permitir ricas e variadas interações sociais, fornecendo espaço para a expressão da diversidade na vivência dessas interações.

Tendo isso em vista, os terapeutas ocupacionais podem auxiliar o estabelecimento e a adaptação de rotinas relacionadas aos contextos escolares, facilitando a participação dos estudantes nos ambientes frequentados e nas atividades realizadas em contextos educacionais (MULLIGAN, 2012; CASE-SMITH; ROGERS; JOHNSON, 2001). Os terapeutas ocupacionais são profissionais aptos a adequar ambientes, de modo que estes funcionem como facilitadores do desempenho ocupacional, eliminando ou minimizando barreiras e demandas excessivas que possam dificultar esse desempenho (ZIVIANI; RODGER, 2006).

Uma das consequências positivas do provimento desse suporte aos processos inclusivos seria, portanto, a ampliação da participação ainda rudimentar das crianças PAEE nas rotinas da Educação Infantil.

5.2 ANÁLISE DE ATIVIDADES, ADAPTAÇÃO E CONFECÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS COLABORATIVAMENTE COM OS PROFESSORES

A análise e a adaptação de atividades foram uma demanda claramente observada nos relatos das professoras participantes da pesquisa e nas descrições narrativas das crianças observadas. Essa necessidade foi identificada tanto no que tange à adaptação dos materiais pedagógicos para as especificidades das crianças PAEE, quanto na idealização e confecção desses materiais.

A lacuna referente à adaptação dos materiais pedagógicos para as especificidades das crianças PAEE pode ser constatada nos excertos a seguir, que mostram a necessidade de ambientação das crianças PAEE nos ambientes, no manuseio e utilização funcional dos materiais comumente utilizados nas práticas educacionais:

Se faltam para as outras crianças, eu acredito que, para ela [AL] seria muito melhor ter o auxílio de outros materiais, devido a questão do transtorno que ela apresenta, já que trabalha mais a questão de coisas concretas, é mais difícil trabalhar a questão da imaginação, né (Professora S)

[...] porque às vezes ele [M] não quer terminar a atividade, porque ele vê as outras crianças acabando sempre mais rápido e ainda falta muito

pra ele, ele não quer mais fazer, ele quer terminar rápido pra poder ficar brincando com os outros colegas (Professora M)

10:05h - A professora e senta com a estagiária para fazer os brindes da festa junina, enquanto as crianças brincam nas mesas, com massa de modelar. 10:20h - F, que estava dormindo, acorda, levanta e caminha até a estagiária, que o cumprimenta e continua fazendo os brindes com a professora. F fica ao lado dela, em pé. A professora o questiona se ele ainda está com sono e ele faz sinal negativo balançando a cabeça para os lados. Ele começa a choramingar ao redor da estagiária, que o senta em seu colo. 10:25h - F levanta do colo da estagiária e fica observando o ambiente. Às vezes, com o olhar vago, às vezes com o olhar curioso e atento ao que as crianças modelam. F se aproxima de uma mesa onde alguns colegas manipulam a massa de modelar. Ele se senta junto com um grupo de colegas. Alguns já não modelam mais, outros continuam modelando. Ele, sentado, os observa por aproximadamente 3 minutos. Se levanta novamente, fica andando pela sala. Às vezes para e fica fazendo balanceio do tronco, lentamente. (F, 27 de junho de 2017)

9:33h - A professora reorganiza as crianças ao redor das mesas para realizarem uma atividade. AL se senta em uma das mesas. Fica quieta, observando. A professora S distribui papel e giz de cera, para que as crianças façam a letra P e desenhem algo que começa com a letra P. As crianças começam a fazer os desenhos. AL está sentada com o olhar vago, aparentemente alheia ao que acontece em sala de aula. Após orientar as demais crianças, a professora senta ao lado de AL e a chama para fazer sua atividade, puxando a cadeira dela para mais perto da mesa. AL se deixa levar, pega o papel e o giz de cera que a professora dá a ela e risca o papel várias vezes. Depois troca a cor do giz de cera e risca mais o seu papel, realizando atividade desvinculada do conteúdo trabalhado (letra P), porém manuseando os mesmos materiais que as demais crianças utilizam (AL, 19 de setembro de 2017)

8:29h - As crianças assistem ao filme “Rio”. AM parece concentrado e assiste atentamente ao filme. Ele está sentado na última fileira, junto à 3 colegas da turma. 9:20h - As crianças conversam muito, estabelecem atividades paralelas ao filme que ainda passa. Se levantam, falam alto, a maioria está visivelmente dispersa. As professoras tentam retomar a atenção das crianças. AM olha um grupo de 3 colegas conversando e sorri, emite ruídos, como se estivesse tentando participar do diálogo. Os colegas parecem não se importar ou não prestar atenção nele. (AM, 01 de setembro de 2017)

Quanto à análise de atividades, adaptação e confecção de materiais didático-pedagógicos colaborativamente com os professores, consideramos que os terapeutas ocupacionais podem auxiliar na idealização e confecção de atividades contextualizadas apoiadas nas preferências das crianças, estimulando sua motivação e envolvimento nas mesmas.

Estudos também já foram realizados a esse respeito, e todos apontaram benefícios dos processos inclusivos em questão (ROCHA, 2007; DE PAULA; BALEOTTI, 2011; IDE; YAMAMOTO; SILVA, 2011; ROCHA; DELIBERATO, 2012; GHEDINI; MANCINI; BRANDÃO, 2010; LOURENÇO; CID, 2010; SILVA; JURDI; PONTES, 2012; MÉDICE *et al.*, 2015; OLIVEIRA *et al.*, 2015; BOMBARDA; PALHARES, 2015).

Jurdi, Brunello e Honda (2004), em experiência de Terapia Ocupacional buscando identificar demandas que possam ser sanadas pelas contribuições dos terapeutas ocupacionais, identificaram que a adaptação dos materiais disponíveis e viáveis para o trabalho com crianças de 5 e 6 anos era uma demanda latente.

Outras pesquisas de Terapia Ocupacional também relatam adaptações realizadas nas atividades e materiais pedagógicos para promover a inclusão de alunos PAEE, como crianças com queixas relacionadas ao processo de aprendizagem (FOLHA; MONTEIRO, 2017), com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) (DELLA BARBA; MINATEL, 2013), com Paralisia Cerebral (PC) (ROCHA; DELIBERATO, 2012) e com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) (SILVA; JURDI; PONTES, 2012). Todos os estudos revelam resultados positivos dessas adaptações, relacionados ao aumento da participação da criança nas atividades educacionais e na instrumentalização de professores para o desenvolvimento de atividades adaptadas de acordo com as necessidades dos alunos.

É importante destacar que esta implicação se atrela não apenas às atividades de aprendizagem formal, mas também ao brincar. Considerando que o ambiente influencia e pode comprometer o envolvimento e a participação das crianças nas ocupações realizadas (ZIVIANI; RODGER, 2006; RODGER; ZIVIANI, 2006; MULLIGAN, 2012; CHIEN; BROWN; 2017) e tendo em vista a falta de recursos disponíveis para a realização do brincar, tal como ilustram algumas descrições narrativas, os terapeutas ocupacionais podem planejar e produzir recursos lúdicos de baixo custo, em parceria com os professores e as crianças, assim como gerenciar o provimento de brinquedos e recursos mínimos necessários para a promoção da participação de todas as crianças no brincar, no contexto das UEI, possibilitando espaço para novas formas de ser, brincar, interagir e participar desse contexto.

5.3 DEMANDAS OCUPACIONAIS QUE INFLUENCIAM A PARTICIPAÇÃO DE TODAS AS CRIANÇAS NAS ATIVIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Denominamos de demandas ocupacionais toda e qualquer necessidade que, muitas vezes, ultrapassa as competências docentes, que não tem vinculação com situações de deficiências manifestadas pelo PAEE, mas que tem claro impacto negativo na participação de todas as crianças nas atividades realizadas no contexto da Educação Infantil.

A AOTA (2017) preconiza que, nos ambientes escolares, os profissionais de Terapia Ocupacional possam usar seus conhecimentos para aumentar a participação de crianças e jovens em atividades e ocupações, assim como fornecer recursos e fortalecer a capacidade das famílias, cuidadores e equipe escolar.

Nesse sentido, alguns resultados evidenciaram demandas que ultrapassam as competências docentes, tal como relata a professora M:

[...] tem coisas que eu vejo que o MG precisaria de uma atenção maior e melhor na UEI, mas, assim, têm coisas que fogem da nossa alçada, que a gente realmente não consegue dar conta. Eu sinto falta de dar mais atenção para eles e acho que a existência de outros profissionais na escola poderia colaborar nisso. (Professora M)

[...] no primeiro semestre, enquanto as crianças estavam lá olhando pra contação de histórias, ele [MG] já estava caminhando aqui por trás, tentando achar outra coisa pra fazer. Então eu não sei bem se é um déficit de atenção que ele tem... precisaria de outros profissionais pra ajudar a avaliar e a lidar né (Professora M)

Outros resultados apontaram para a necessidade permanente de desenvolver um olhar atento e sensível a todas as crianças e suas especificidades, mesmo as não relacionadas à existência de deficiências:

O professor, nessa relação, eu acho que ele tem que tem um olhar bem sensível para tratar dessa questão, e levar em consideração... é... as limitações, não só da criança com deficiência, mas das crianças de modo geral, para poder desenvolver da melhor maneira possível, né, o trabalho e as relações entre eles. (Professora S)

No caso do MG, especificamente, o que eu tenho a dizer dele é que ele tem, assim, uma certa... assim, como se ele não conseguisse se conectar bem com a gente, como as outras crianças. No momento assim, tá todo mundo prestando atenção, pode ser a atividade mais diferenciada, pode ser fantoche, pode ser uma música legal, parece que ele consegue se concentrar durante muito pouco tempo, aí depois ele se dispersa. (Professora M)

Em relação ao MG, é aquilo que eu comentei anteriormente. Eu percebo ele perdendo a concentração muito rápido, muito rapidamente mesmo. Então tem situações que a gente realmente não dá conta, de promover aquela coisa para ele realmente participar ativamente... (Professora M)

[...] eu acho [a relação entre as crianças] muito rica, a relação entre eles. Mas, por exemplo, diferente de outras turmas que eu já tive, até mesmo a do ano passado, eu penso que essa está tendo um pouco mais de dificuldade em ouvir, né, em obedecer aos comandos que são trabalhados desde o início do ano, mas eu digo que são mais os meninos. (Professora M)

15:10h - A professora L carrega pequenos painéis contendo as vogais. Ao lado de cada vogal, há um animal cujo nome começa com a vogal correspondente. Sentada na rodinha, ela mostra painel por painel para a turma, explora as figuras dos animais, estimula a participação das crianças lembrando nomes de outros animais que começam com a letra referida. Após explorarem os painéis com as letras, a professora L mostra à turma painéis com numerais e, ao lado dos números, imagens de animais na quantidade correspondente ao numeral. Ela ensina os números e as quantidades de animais, contando junto com a turma. Muitas crianças acompanham a contagem de vários números. MG não parece prestar atenção, ele fica tentando puxar assunto com uma colega, depois une 3 cadeiras da rodinha e se deita nelas. As crianças estão, em maioria, no chão, vendo a professora L mostrar os painéis e interagindo com ela, explorando-os. MG não demonstra interesse e nem atenção ao que a professora faz, ele parece estar alheio ao que acontece na sala. As demais crianças, ao contrário, contam em coro com a professora. (MG, 23 de agosto de 2017)

Consideramos que a perspectiva ocupacional favorece a percepção de necessidades para além daquelas derivadas da existência de deficiências ou condições relacionadas às crianças PAEE. Tratam-se de dificuldades transitórias que emergem no cotidiano da Educação Infantil e que podem afetar a participação destas nas atividades, rotinas e ambientes escolares e são comuns a todas as crianças, como as necessidades evidenciadas pela criança MG, referentes, geralmente, não à deficiência física por ele apresentada, mas à desatenção frequentemente observada nos momentos das rodinhas pedagógicas e das sessões de aprendizagem, desatenção essa que repercutia na qualidade da participação dele nestas atividades.

Essas demandas, que ultrapassam as competências docentes, requerem um olhar atento e sensível às crianças e caracterizam a singularidade dos processos de desenvolvimento infantil, assim como a diversidade de personalidades e comportamentos apresentados pelas crianças, que são influenciados por questões derivadas de suas personalidades, mas também das relações que estabelecem em seus cotidianos, nos ambientes naturais por elas frequentados.

Chapparo e Lowe (2012) trazem o ponto de vista de que a escola pode ser considerada como o primeiro local de trabalho das crianças, onde seus professores as encorajam a se tornarem trabalhadores competentes, preparando-os para o desempenho

de seus futuros papéis de trabalhadores. Embora não partilhemos dessa ideia, é válido refletir a respeito dos resultados da pesquisa de Chapparo e Hooper (2002), a esse respeito, na qual crianças de 6 e 7 anos descreveram seu papel de trabalhador na escola, caracterizando-o pelos momentos nos quais realizavam tarefas que envolviam atividades como: escrita, ouvir e prestar atenção à professora, seguir instruções, ficar sentadas e pensar.

As descobertas dessas pesquisas desafiam terapeutas ocupacionais, professores e pais que desejam melhorar a participação de todas crianças em seu desempenho e participação na escola, em virtude de poucas crianças relatarem considerar esse trabalho escolar ao mesmo tempo divertido, desafiador e motivador. Chapparo e Lowe (2012) referem que há alunos que descrevem um ‘estado de fluxo’ (CSIKSZENTMIHALYI, 1996) nas atividades escolares, caracterizado pelo estado no qual sua habilidade e o desafio da tarefa e do ambiente são combinados, representando uma participação plena na atividade proposta. Esse dado faz com que seja importante, para os terapeutas ocupacionais, analisarem como os contextos e tarefas da sala de aula podem facilitar esse estado de fluxo, especialmente para crianças com deficiências.

A abordagem de temas transversais junto às crianças também se revelou como lacuna a ser explorada na demanda ocupacional, visando favorecer a convivência interpessoal e a participação nas atividades educacionais.

Um tema transversal que apareceu relevante ser trabalhado foi o respeito e a convivência com a diversidade, respeitando e acolhendo as diferenças individuais, tal como ilustram os excertos a seguir:

No início, quando a AL ia entrar na sala, que eu fiquei sabendo, eu conversei com eles [...] Eu tentei falar um pouco, na linguagem que eles pudessem entender, compreender, mas eu percebi que eles compreenderam muito bem, eles até me ajudam em muitos momentos, assim, com ela. (Professora S)

Então eu não sei de que forma ele [MG] se enxerga, em relação às outras crianças. Ele, pelo menos nunca falou sobre a diferença da mão dele, eu não sei como ele sente em relação a isso. (Professora M)

Esse ano nós tivemos 6 alunos nessa turma que estão estudando da UEI pela primeira vez. Essas crianças tiveram, sim, uma... como eu posso dizer, eles tiveram tipo um impacto, quando viram a mão [de MG], a curiosidade, perguntas sobre porque a mão dele era assim... e várias ideias surgiram... mas como a gente vem trabalhando essa questão com os outros alunos, eles mesmos ajudaram a integrá-los com o MG. A gente explicou que ele tinha nascido dessa maneira e que isso o tornava diferente nesse sentido, mas que isso não era problema, que cada criança tem uma qualidade e tem diferenças

físicas de cor de cabelo, de pele, mas que cada um é importante e cada um tem o seu valor (Professora L)

8:35h - As crianças fazem barulho e uma das professoras diz: "ei gente, calma, pois se não ela fica agitada". No entanto, as crianças continuam agitadas. Uma das crianças entregou a AL uma câmera de brinquedo. Ela segurou, levou a boca e, em seguida, jogou no chão. A criança segura quatro peças com uma mão, com a outra leva a quinta à boca e levanta. Nesse momento, a professora da outra sala grita "ei gente, parem de gritar, A AL vai chorar. Se aquietem! Não peguem os brinquedos. Deixem só a AL pegar". (AL, 28 de agosto de 2017)

9:05h - A professora, em uma tentativa de fazer as crianças fazerem silêncio, fala que precisa de silêncio porque F está com sono, exclamando: "F é nosso colega muito especial! Ele é assim! (faz sinal de legal com o dedo polegar)" (F, 27 de junho de 2017)

16:00h - As crianças assistem DVD, sentadas uma ao lado da outra, nas cadeiras. Um colega canta olhando para a mão direita de MG, toca nela, como se a explorasse, conhecendo-a. MG não parece se importar e continua olhando para a televisão, assistindo ao DVD (MG, 23 de agosto de 2017)

7:55h - F retorna para a região dos brinquedos no pátio, onde interage com outras crianças. Ele estabelece contato por meio do toque com outras crianças enquanto elas brincam. Ele as olha atentamente e as toca nos ombros e costas, segurando nos braços, de frente para ele, como se as quisesse abraçar, mas faz menção de abraçar. A estagiária então aborda F e mais duas crianças que estão próximas, em uma espécie de conflito, por que o F as segurou. A estagiária se aproxima e faz com que o F solte as crianças e volte a brincar e estabeleça contato com as crianças, um contato amigável, carinhoso. A estagiária se abaixa em frente à F, ficando da altura dele, o olha nos olhos e o orienta dessa maneira. F sustenta contato visual com ela, aparentando compreensão. (F, 27 de junho de 2017)

09:22h - Um aluno pergunta à professora S "AL é autista né, tia?", e a professora S afirma que sim. (J, 05 de dezembro de 2017)

A sensibilização das crianças para a compreensão e o convívio com a diversidade despontou como um exemplo de demanda ocupacional, visto que não se trata de "preparar" as crianças para a convivência e o trato com a criança PAEE, mas de fazê-las compreender que todas as crianças são diferentes e todas requerem atenção diferenciada, o que faz parte da convivência humana. Isso tende a aumentar a tolerância destas crianças na convivência umas com as outras e não apenas a percepção e o respeito à criança com deficiência. Estudos evidenciam que a escola inclusiva favorece a convivência e o respeito com a diversidade, beneficiando a construção do ideário de

justiça e inclusão de pessoas com deficiência (COSTABILE; BRUNELLO, 2005; BISHOP; JUBALA; STAINBACK,1999).

As relações interpessoais entre crianças também caracterizaram um tema transversal, devido serem frequentemente permeadas por elementos de agressividade, tal como se pode observar por meio dos excertos a seguir:

8:40h - Um colega chega perto de AM e puxa a massa de modelar de sua mão. A professora P vê e chama atenção dela na hora, vai até o colega e retira a massa de modelar da mão dele, devolvendo-a a AM (AM, 23 de agosto de 2017)

9:10h - AM brinca com areia e uma raquete no quintal. Em um dado momento, AM repousa a raquete no chão enquanto manuseia a areia e uma colega pega a raquete e chama AM para brincar com ela. Ele fica ao lado, tentando pegar a raquete, mas é ela quem brinca. Ela o chama quando ele se afasta e chama ele para a brincadeira, ele retorna, mas já não parece mais interessado na brincadeira. (AM, 23 de agosto de 2017)

10:17h - PV anda para o refeitório conversando com um colega, falam sobre um outro colega ter batido propositalmente no rosto dele na hora em que brincavam no parque. 10:22h - Enquanto PV come, fala que o este colega não é mais seu amigo. O colega ouve, o olha, se levanta e dá socos em PV, que se esquivava. (PV, 12 de dezembro de 2017)

A agressividade, já abordada como demanda ocupacional anteriormente, também se manifestou por meio do brincar, de modo que a mediação do brincar também se configurou como uma demanda ocupacional latente, afirmação esta subsidiada pelos excertos a seguir:

9:21h - Algumas meninas estão engajadas brincando com os meninos de bater, segurar, derrubar, jogar-se por cima uns dos outros (J, 18 de dezembro de 2017)

10:55h - PV e outros meninos brincam de bater, no corredor da sala. Caem no chão, chutam-se, dão socos e tapas, agarram-se e se jogam no chão, rolam, depois levantam, fogem. 10:58h - A professora pede que eles sentem, PV e os meninos retornam para sentar nas cadeiras. PV anda até a cadeira que estava sentado e vê outro colega sentado, eles discutem pela cadeira, PV se senta em outra. 10:59h - PV está sentado, começa a empurrar um colega da cadeira, eles brincam de se empurrar. 11:01h - A professora chama a atenção, alegando que os meninos só brincam de bater. PV para de bater no colega que estava empurrando da cadeira, apoia-se na mesa, abaixando a cabeça, colocando-a em cima dos braços. (PV, 06 de dezembro de 2017)

09:51h - Um colega empurra PV, na hora que ele ia descer o escorrega pela rampa, PV bate a perna na rampa e reclama da atitude do colega, pedindo para ele parar. 09:52h - PV senta no chão, passa a mão a perna, aparenta estar sentindo dor. 09:53h - PV levanta do chão, sobe

o escorrega, o colega puxa a perna dele para ele descer, PV reclama para a profa. 09:55h - PV volta para brincar no escorrega, está em pé no topo da rampa, o colega o observa e bate novamente no escorrega empurrando o brinquedo, PV se desequilibra, reclama para a professora (PV, 14 de dezembro de 2017)

Assim, temos a mediação da convivência, interação e resolução de conflitos como um tema transversal também apontado como necessidade nessa pesquisa, tal como ratificam os trechos a seguir:

09:10h - Um colega pede emprestado o fio de nylon para J, esfrega nas mãos e na mesa, levanta-se e passa pelo pescoço de J, e começa a apertar, J espanta-se. (J, 15 de dezembro de 2017)

09:35h - Enquanto as crianças faziam atividade de aprendizagem formal, dois alunos brincavam de se bater todo tempo e algumas vezes brigavam dentro de sala, chamavam palavras de baixo calão, faziam gestos obscenos e riam quando a professora chamava atenção. Ela chamava atenção e os colocava sentados afastados um do outro e próximos a ela, mas nada adiantava, pois eles não a respeitavam. A professora tinha dificuldade de dar atenção a todos os alunos, por conta da redobrada atenção aos dois alunos. (J, 15 de dezembro de 2017).

No que diz respeito às cenas de agressividade e aos conflitos emergentes, alguns estudos demonstram que são comportamentos esperados na convivência entre crianças de 5 e 6 anos. Para Papalia, Olds e Feldman (2010), a faixa etária de 3 a 6 anos é a idade do conflito por excelência, visto que as crianças já costumam ter domínio do próprio corpo e da linguagem verbal para se colocarem nas interações sociais que estabelecem. Assim, as brincadeiras costumam ser mais sociais, coletivas, e aspectos como altruísmo, medo e agressividade costumam ser bastante comuns, visto que elas estão aprendendo a se impor nas relações interpessoais.

Gesell (1998, p. 63) destaca que algumas crianças na faixa etária dos 5 anos parecem que “o único terreno comum em que podem encontrar-se é o da discussão e briga”, mesmo nas brincadeiras, e pondera que nessa idade é possível identificar crianças com personalidade que tendem mais para o lado “mandão” (p. 63) e outras que tendem mais para o perfil “dócil” (p. 63). Isso faz com que os adultos precisem estar atentos para a mediação da convivência entre crianças variadas, para que, nos conflitos naturais e esperados para esta faixa etária, não haja situações de violência que assumam demasiada proporção (GESELL, 1998).

Oliveira (2011), ao considerar que o desenvolvimento humano é uma tarefa conjunta e recíproca, ressalta que as interações entre crianças podem ser recursos para

promover esse desenvolvimento, referindo que atitudes de cooperação, imitações, diálogos, disputas de objetos e até mesmo discussões são momentos potenciais para desenvolvimento e, por serem muito frequentes em creches e pré-escolas, precisam ser mediados por um adulto, a fim de criar condições para lidar positivamente com elas.

A função dos companheiros de idade é a de polarizar atenções recíprocas, constituindo fonte de interesse, imitação e percepção de diferenças. As interações que as crianças estabelecem entre si – de cooperação, confronto, busca de consenso – favorecem a manifestação de saberes já adquiridos e a construção de um conhecimento partilhado: símbolos coletivos e soluções comuns. Para tanto, elas devem ser encorajadas a explorar seus interesses e ideias (OLIVEIRA, 2011, p. 146).

Os terapeutas ocupacionais podem atuar nesse encorajamento para as interações positivas. Nesse contexto, Mulligan (2012) indica que a interação social com outras pessoas é uma ocupação significativa para crianças em idade pré-escolar e, aos 5 anos, a maioria das crianças amplia o círculo social de suas famílias imediatas para incluir a vizinhança e as casas de amigos. Essa ampliação também é realizada mediante o ingresso na escola. Assim, na medida em que as crianças desenvolvem a capacidade de estabelecer relacionamentos sociais, elas começam a entender quem são. Por meio das relações interpessoais, são oferecidas oportunidades para praticar a regulação de seu próprio comportamento e para desenvolver habilidades de enfrentamento de situações sociais (MULLIGAN, 2012).

De forma, os terapeutas ocupacionais podem mediar relações interpessoais no âmbito da Educação Infantil, em horários livres em ambientes extraclasse, por exemplo, visando à promoção da convivência saudável, diante das singularidades e personalidades de cada criança inserida nesse contexto.

Outra demanda ocupacional vincula-se à intrínseca relação entre a educação e o cuidado, já abordadas na seção 3 desta tese. A lacuna evidenciada se refere às orientações e suportes necessários para o desempenho do papel de cuidadoras pelas professoras da Educação Infantil, tal como ratificam os excertos abaixo:

10:32h - Chegando ao refeitório (refeitório vazio), a estagiária solta a mão de F e fala “Sente alí pra poder comer”, apontando para o local de uma das mesas onde ele costuma sentar. F caminha em direção à mesa e senta no local para onde a estagiária apontou. Ela coloca o prato em frente a ele e ele pega a colher com a mão esquerda, a enche de comida e a leva até a boca. A estagiária senta-se ao lado dele e fica o observando. F repousa o braço direito sobre a mesa, estendido, e com a mão esquerda, enche demais as colheradas e sempre deixa cair um pouco de comida na roupa, quando leva a colher até a boca. A

estagiária segura o prato, dando a ele estabilidade para que F faça as colheradas. Ele não parece se importar com isso, mas a estagiária limpa a comida que cai na roupa dele e no banco, guardando em sua mão para jogar no lixo posteriormente. A partir da terceira colherada, a estagiária pega por cima da mão dele, ajudando-o a pegar menos comida do prato a cada colherada. Assim ele continua comendo, com o auxílio da estagiária. (F, 21 de junho de 2017)

Na hora de tirar a roupa, realmente ele tem dificuldade, a gente precisa ajudar, a tirar a blusa, às vezes. Às vezes eu incentivo, assim, eu tiro a blusa até a metade aí eu digo para ele terminar sozinho. No início do ano, ele ficava, tentava, até que ele conseguia, aí eu fazia a maior festa, dizendo “olha, tá vendo? Você conseguiu!”. Hoje ele já tira sozinho. Uma blusa, assim, mais apertada ele já pede “Tia, me ajuda!” e eu ajudo. (Professora M)

9:45h - A professora P envolve cada criança em sua toalha e orienta que se enxuguem, conduzindo-as de volta à sala. As roupas das crianças estão sobre as mesas, na sala de aula. Quando elas retornam para a sala, a professora P chama AM e coloca sua fralda, enquanto ele manipula a blusa dele, que está do avesso, tentando colocar seus braços de forma descoordenada. A professora P, após colocar a fralda, pega a blusa das mãos dele e entrega a bermuda a ele, fornecendo comando verbal para que ele vista. Enquanto isso, as outras crianças que tomaram banho estão pegando suas roupas e se vestindo, de forma independente, sem necessitar, inclusive, de comandos verbais para tal. AM pega a bermuda com as duas mãos, como se a fosse vestir. Ele permanece com a roupa nas mãos, enquanto a professora organiza as toalhas das crianças que já estão vestidas e o observa, dando várias vezes o comando verbal para que ele se vista. Após muita insistência da professora P, ele começa a abaixar a roupa, tentando colocar uma das pernas no orifício correspondente, porém sem equilíbrio suficiente para isso. A professora se agacha ao lado dele, orientando o que ele deve fazer para se vestir e ele vai obedecendo. Ele apoia um dos braços na perna da professora e tenta colocar uma perna no short, ainda sem êxito. Ele senta no chão e, finalmente, consegue colocar uma das pernas no short, embora do lado errado. A professora P, então, o ajuda, colocando a perna corretamente, no orifício certo, e ele veste o outro lado. Depois ele se levanta e fica em pé, com o short na altura do joelho, ele suspende, fecha o velcro que há no lugar de um zíper. A professora o parabeniza verbalmente e abotoa o botão da bermuda. Em seguida, a professora P coloca a blusa pelo orifício do pescoço e orienta que ele termine de vestir, colocando os braços. Ele coloca o braço esquerdo corretamente, mas coloca o braço direito no mesmo orifício do pescoço. A professora P o chama e o auxilia a vestir corretamente o braço direito. (AM, 17 de agosto de 2017)

Ao avaliar as demandas das atividades de autocuidado nos ambientes frequentados pelas crianças, os terapeutas ocupacionais aprendem sobre a interação das funções e estruturas do corpo da criança, assim como sobre suas habilidades de desempenho e rotinas/hábitos, a fim de determinar quais intervenções podem ser úteis.

Com base nisso, esses profissionais podem desempenhar um papel extremamente importante no ensino de habilidades de autocuidado para bebês, crianças e adolescentes, assim como seus cuidadores (SHEPHERD, 2012).

Nesse sentido, a AOTA (2017) estabelece que um dos papéis desempenhados por terapeutas ocupacionais em contextos escolares é o de Educador/Treinador, caracterizado pelas ações de: treinar/capacitar professores e equipes por meio de instrução e assistência; promover ações educativas para famílias, crianças, equipe e administração da escola; treinamentos abordando estratégias para melhor apoiar as crianças em ambientes naturais e capacitar as famílias e os membros da equipe escolar que prestam cuidados diretos às crianças no cotidiano educacional, dentre outros. É fundamental reiterar que, para o cumprimento deste papel, é indispensável que os terapeutas ocupacionais respeitem, acolham e considerem os saberes e as experiências dos professores e demais profissionais que atuam no contexto escolar.

Lane (2012) comenta que, muitas vezes, as crianças precisam de ajuda para fazer coisas que poderiam parecer mais simples aos olhos de alguns adultos. Os terapeutas ocupacionais podem auxiliar a identificar e solucionar esses problemas junto com cuidadores e crianças, visando facilitar essa participação.

Figueiredo e Ferigato (2018), em pesquisa no contexto das creches, destacam que o fato dos professores passarem grande parte do tempo com os alunos, torna-os capazes de identificar precocemente dificuldades e/ou limitações, bem como reconhecer as crianças que requerem recursos e/ou serviços especiais para o aprendizado. Isso torna os professores potentes parceiros para o desenvolvimento das práticas de cuidado direcionadas às crianças no âmbito da Educação Infantil.

Dessa forma, é possível contribuir para a construção e o compartilhamento de uma:

[...] noção de cuidado que extrapola o foco biologicista e que valoriza os aspectos emocionais e socioambientais, e que, em conjunto, incluam ações interdisciplinares e intersetoriais que possuam uma visão ampliada das práticas clínicas e que atuem no fortalecimento de competências da família e dos cuidadores da criança (FIGUEIREDO; FERIGATO, 2018).

Assim, os terapeutas ocupacionais, à luz da perspectiva ocupacional adotada e sugerida neste estudo, podem promover a compreensão das crianças em sua integralidade pelos professores, enquanto cuidadores imediatos no contexto escolar, em

virtude da idade destas e da significativa presença de atividades de autocuidado na rotina das UEI.

Diversos estudos já abordaram intervenções de terapeutas ocupacionais junto a cuidadores infantis (GRAHAM; TRUMAN; HEATHER, 2014; FINGERHUT, 2013; MUHLENHAUPT *et al.*, 2015), alguns destes, realizados com educadoras de creches, destacam a relação entre educação e cuidado e a atuação da Terapia Ocupacional junto às professoras enquanto cuidadoras (CARRASCO, 2005; HUTTON, 2009; PINHEIRO; MARTINEZ; PAMPLIN, 2010; PELOSI; NUNES, 2011; MARTINEZ *et al.*, 2016; JURDI; TEIXEIRA; SÁ, 2017).

Identificamos que, na Educação Infantil, ainda que a faixa etária das crianças seja maior do que a das crianças frequentadoras de creches, este viés da professora cuidadora ainda permanece forte e pode caracterizar uma frente de trabalho da Terapia Ocupacional, visto que este cuidado se refere à realização das AVD infantis (COFFITO, 2006; CAZEIRO *et al.*, 2011). Outros estudos já foram realizados por terapeutas ocupacionais com ênfase nas AVD no ambiente escolar (ROCHA; LUIZ; ZULIAN, 2003; COSTABILE; BRUNELLO, 2005; PELOSI; NUNES, 2011).

Assim, compreendemos que, em uma perspectiva ocupacional, que enfatiza a participação das crianças nas ocupações, as demandas para a Terapia Ocupacional ultrapassam a esfera de inclusão educacional das crianças com deficiências, porque não são somente as deficiências que podem influenciar nessa participação.

5.4 TRABALHO COLABORATIVO ENTRE TERAPEUTAS OCUPACIONAIS E PROFESSORES

Todas as demandas evidenciadas apontam para a necessidade de um trabalho colaborativo permanente entre terapeuta ocupacional e professores no contexto da Educação Infantil, o que somente pode ser desenvolvido a partir do (re)conhecimento, pelo professor, do terapeuta ocupacional como parceiro para o desenvolvimento dos processos educacionais.

Por conseguinte, a concepção que as professoras têm acerca da Terapia Ocupacional assume fundamental importância para esse trabalho colaborativo. A esse respeito, os trechos abaixo permitem conhecer a compreensão das professoras participantes da pesquisa acerca da Terapia Ocupacional:

Eu penso que a Terapia Ocupacional trabalha na questão da reabilitação de pessoas, mas eu não sei muito, assim, sobre o trabalho,

realmente, eu desconheço. Eu sei que é importante o trabalho em conjunto, o pedagogo, o terapeuta ocupacional, o fisioterapeuta, o fonoaudiólogo, mas eu confesso que eu desconheço assim, realmente, um pouco da função realmente do terapeuta ocupacional. Eu acredito que seja pra trabalhar na reabilitação de pessoas e auxiliar nesse sentido, mas não sei muito específico, não. (Professora S)

Sei pouca coisa [sobre a Terapia Ocupacional], mas sei da sua grande importância. Conheci um pouco sobre o curso em uma feira de vestibulares e simplesmente me apaixonei. Sei que trabalha com atividades motoras e ajuda na reabilitação dos movimentos quando perdidos, dentre outras coisas. [...] Sim [o terapeuta ocupacional pode contribuir nos processos educacionais inclusivos], porque eu estou vivenciando isso na prática meu aluno, evoluiu muito quando começou a realizar as terapias, cada dia que passa ele se desenvolve mais. Sei que é um conjunto de profissionais que ajuda em toda essa evolução, mas sei que a terapia ocupacional é indispensável. (Estagiária J)

Antes de te conhecer eu já tinha ouvido falar da Terapia Ocupacional, mas sem saber exatamente o que fazia. Eu só sabia que a profissão existia. (Professora P)

Eu percebo assim, a questão do terapeuta ocupacional mais voltado pra deficiências como paralisia, não sei seu tô errada, mas eu percebo mais o trabalho do terapeuta nesse sentido (Professora S)

Eu penso que seja importante porque trabalha mesmo essas atividades [...] mas, assim, eu acho muito importante a presença de vocês [terapeutas ocupacionais] aqui, entendeu... e sempre que eu converso contigo, eu sempre aprendo alguma coisa, então eu gosto muito. (Professora M)

É um curso, né, que eu sei que é voltado pra parte da fisiologia, de ciências biológicas, que trabalha pra melhorar o funcionamento de algum órgão. É essa a ideia que eu tenho de Terapia Ocupacional, que a pessoa apresenta alguma dificuldade e que, com base nessa dificuldade, o terapeuta vai trabalhar atividades pra ajudar a pessoa a superar aquelas dificuldades, sejam elas motoras, sejam elas de saúde ou de outra instância. (Professora L)

Eu acredito que é necessário um terapeuta ocupacional na escola, porque a necessidade não é só por ser mais um profissional. É porque assim, dependendo da necessidade que a criança venha a desenvolver, né, se for motora principalmente, ou se for deficiência mental, ela vai precisar de um suporte maior e um profissional dessa esfera é muito mais capacitado. [...] Uma pessoa dessa esfera tem o conhecimento e tem meios, mecanismos de explorar possibilidades para que a pessoa [com deficiência] venha a se desenvolver ainda mais. (Professora L)

Eu acredito que sim, pensando: se a Terapia Ocupacional for o que eu penso, o que eu respondi anteriormente, que é na questão da reabilitação, então eu acredito que sim, o terapeuta pode ajudar, e muito, o trabalho em conjunto, né? Que eu acho que seria o ideal, pra trabalhar essa questão da inclusão das crianças. (Professora S)

Podemos observar que as concepções docentes sobre a Terapia Ocupacional, ilustradas pelos excertos das entrevistas das professoras participantes do estudo, indicam que elas não conhecem de forma aprofundada as contribuições deste profissional nos contextos educacionais. As professoras não demonstram reconhecer a importância do trabalho colaborativo entre terapeutas ocupacionais e professores, mas já expressam o conhecimento a respeito do trabalho paralelo dos terapeutas ocupacionais para com as crianças PAEE. A esse respeito, todas manifestaram esboçar conhecimentos acerca dessas contribuições nos processos de inclusão de crianças PAEE, especificamente. Concebemos que um trabalho colaborativo exitoso parte do (re)conhecimento do terapeuta ocupacional como parceiro dos processos educacionais e que suas ações profissionais nos contextos escolares favorecem essa aproximação e, conseqüentemente, esse reconhecimento.

Os terapeutas ocupacionais que atuam e pesquisam no campo educacional já vêm abordando que, historicamente, o reconhecimento profissional pela equipe escolar se dá por meio das crianças PAEE, informando que a educação inclusiva de crianças com deficiências costuma ser a porta de entrada para os terapeutas ocupacionais adentrarem o campo da Educação (ROCHA, 2007; MUNGUBA, 2007; CARDOSO; MATSUKURA, 2012; SILVA, 2012; CALHEIROS; LOURENÇO; CRUZ, 2016).

Souto, Gomes e Folha (2018) realizaram uma revisão acerca de interfaces entre a Terapia Ocupacional e a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. As autoras identificaram que algumas frentes principais de atuação ficam mais evidentes quando alicerçadas na análise da literatura: a) a atuação no âmbito da acessibilidade, das adequações ambientais, da minimização de barreiras arquitetônicas e atitudinais, da avaliação da infraestrutura escolar, assim como da prescrição, análise e confecção de recursos de Tecnologia Assistiva; b) o acompanhamento de alunos encaminhados aos serviços de Educação Especial, envolvendo avaliação periódica do desenvolvimento de crianças com deficiência; c) o suporte técnico e a formação continuada dos docentes, assim como a orientação para todos os envolvidos no cotidiano escolar (professores, famílias e comunidade); e d) o favorecimento e a mediação da realização de Atividades de Vida Diária (AVD) pelas crianças público-alvo da Educação Especial.

Uma vez inseridos nesse contexto, outras demandas costumam fazer a equipe escolar acionar o terapeuta ocupacional, como situações de violência/ *bullying*

(CÔRTEZ; GONTIJO; ALVES, 2011; TORRES *et al.*, 2014), assuntos relacionados à promoção da saúde (MUNGUBA, 2010; PELOSI; NUNES, 2011), promoção do desenvolvimento infantil (LOURENÇO; CID, 2010; VAN SCHAİK; BRUNELLO, 2012; OLIVEIRA *et al.*, 2015; MARTINEZ, *et al.*, 2016; JURDI; TEIXEIRA; SÁ, 2017; SANTANA *et al.*, 2017) e capacitação dos professores, assunto este que também apareceu em nossos resultados, vinculado à formação continuada de professores, como evidenciam os excertos a seguir:

Três turmas de crianças, com suas respectivas professoras, estão reunidas. Enquanto duas professoras preparam a atividade que será realizada, uma outra professora comenta comigo: “Ontem, a bolacha caiu dentro da roupa de AL, enquanto ela comia. Daí ela foi conduzindo a bolacha até a parte de baixo da blusa”. E completou: “Ela é autista, mas nem tanto, né?” (AL, 30 de agosto de 2017)

Eu acredito que o professor, mesmo sabendo que ele vai trabalhar de forma inclusiva, a exemplo meu, nem todos temos uma formação na parte de formação especial, então isso nos limita bastante. Poderíamos ter um trabalho muito maior, a nível de resultados, mas isso é limitado devido a nossa formação. (Professora L)

Eu percebo não só essa falta de materiais, mas às vezes até de uma formação mais específica, que auxilie a gente para trabalhar. Apesar de eu ter uma especialização, a minha especialização é de uma maneira geral, né, é um pouquinho de cada. Então eu tive uma disciplina que falava de autismo, mas são horas, assim... são poucas horas... e é muita coisa, então eu acredito que seria importante essa questão da capacitação dos profissionais, porque a gente vai receber, sim, crianças com deficiência, eu acho importante a questão da inclusão. (Professora S)

Os excertos trazem duas situações que deixam explícita a necessidade de formação continuada dos professores. No primeiro, a concepção de deficiência, quando a professora exprime que a criança “é autista, mas nem tanto” e, no segundo e terceiro, o próprio reconhecimento da necessidade de formação continuada, pelas professoras.

É válido ressaltar que três professoras participantes deste estudo referiram ter pós-graduação *lato sensu* em temáticas alusivas à Educação Especial e, ainda assim, expressam as dificuldades observadas nos excertos. Tal questão nos permite refletir a respeito da formação continuada poder ser pautada na perspectiva de formação em serviço (SANT’ANNA, 2016), a fim de contemplar as demandas reais dos contextos nos quais essas professoras trabalham em seus cotidianos.

Essa carência de formação docente continuada já foi explorada em outros estudos (GLAT; NOGUEIRA, 2003; SANT’ANA, 2005; OLIVEIRA, 2008), com destaque para a abordagem da necessidade de formação continuada de professores para

o contexto da educação inclusiva (PLETSCH, 2009; CRUZ *et al.*, 2011) e, especificamente, para o campo da Educação Infantil (CRUZ, 1996; MACHADO, 1999; 2000; VECTORE, 2008), o qual, historicamente, tem especificidades a respeito da formação docente exigida.

Cabe aqui ressaltar a histórica não exigência de formação docente, em nível superior, de graduação, para exercer a docência na Educação Infantil. A LDBEN (BRASIL, 1996) previa, em seu Art. 62, que a formação de professores atuantes na educação básica deveria ocorrer em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, porém, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, bastava a formação ofertada em nível médio, na modalidade Normal.

O estabelecimento de uma exigência mínima foi uma evolução, para a época, pois até então, no Brasil, as creches e pré-escolas tinham caráter eminentemente assistencialista e não eram vinculadas ao sistema educacional, o que foi realizado pela LDBEN. Contudo, esse atrelamento da formação mínima em curso Normal, fez com que, historicamente, os professores da Educação Infantil não fossem formados em curso superior de licenciatura. A formação em curso Normal se fundamentava em conteúdos que permitiam às professoras trabalharem com as crianças dessa faixa etária, com algumas atividades no pátio e outras em sala de aula (CAMPOS, 2009).

Em virtude dessa não obrigatoriedade, Campos (2009) comenta que a Educação Infantil praticamente inexistia enquanto disciplina específica nos cursos de Pedagogia. Essa realidade somente começou a ser modificada após a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, por meio da Resolução CNE/CP n° 1/2006 (BRASIL, 2006d), a qual, em seu Art. 4°, definiu que o curso de Licenciatura em Pedagogia destinava-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O Art. 6°, por sua vez, preconizava que a estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, deveria constituir-se de, entre outras ações:

[...] planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar (BRASIL, 2006d, p. 3).

Apesar dessa previsão, a LDBEN (BRASIL, 1996) ainda admite a formação desses profissionais em cursos oferecidos em nível médio ou no curso normal superior. Esta permissão tem sido amplamente criticada nessas mais de duas décadas de vigência da lei, considerando-a “uma estratégia que precariza a formação do profissional e, conseqüentemente, prejudica a construção da profissionalidade docente nessa etapa educativa, historicamente desvalorizada frente aos demais profissionais da educação” (PEROZA; MARTINS, 2016, p. 813).

Essa historicidade e a realidade ratificam a necessidade de investidas no que tange à formação docente continuada. Ações com esse fim já têm sido realizadas por terapeutas ocupacionais e descritas na literatura da profissão, a respeito do desenvolvimento de ações de formação continuada para professores (MOREIRA *et al.*, 2014; SIMÕES; SOUSA; FOLHA, 2015) e, especificamente, para professores da Educação Infantil (ALVES; TEBET, 2009; FOLHA; CARVALHO, 2017; PINHEIRO; MARTINEZ; PAMPLIN, 2010).

Clark (2013) destaca que um diferencial dos treinamentos e capacitações fornecidos por terapeutas ocupacionais refere-se à promoção de estratégias e atividades que favoreçam e ampliem as oportunidades de participação dos estudantes nas atividades e rotinas escolares.

Outro aspecto que justifica o trabalho colaborativo do terapeuta ocupacional junto aos professores, no contexto da Educação Infantil, deriva da insuficiência do acompanhamento ofertado pela unidade de inclusão educacional vinculada à Rede Municipal de Educação, conforme fica claro nos excertos a seguir:

A questão motora dele, ele tá desenvolvendo do lado esquerdo. Mas, no começo, ele ia sempre com o lado direito. Então eu percebo que ele tem algumas dificuldades, que ele tem superado, a exemplo, né, do vestir-se, do tomar banho... antes, quando nós oferecíamos o sabonete, no banho, ele sempre dava a mãozinha direita, hoje ele já aprendeu a desenvolver melhor a mão esquerda e... eu penso que foi devido ao acompanhamento que ele teve, porque no maternal I ele tinha uma pessoa que ajudava ele, do CRIE [Centro de Referência em Inclusão Educacional vinculada à Rede Municipal de Educação], que vinha 3 vezes por semana, no período da manhã, durante uns 6 meses, então isso trouxe, assim, avanços, porque foi assim que ele aprendeu a desenvolver o uso da mão esquerda. [...] Para escrever ele ainda possui uma certa dificuldade, mas eu penso que, com a continuação do trabalho, tanto pedagógico e se ele tivesse essa ajuda, seria muito mais rápido. (Professora L)

9:30h - A professora começa uma atividade de origami com as crianças. AL não quis sentar para participar da atividade e continuou andando pela sala. Veio até mim, me deu um abraço e retornou a

andar pela sala. A técnica do CRIE que estava na UEI em visita nesse dia entra na sala de aula e questiona o porquê de AL não estar participando. A professora S explica que ofereceu, mas que ela não quis. A técnica pega um papel e começa a demonstrar para AL a atividade, fazendo-a. AL a olha, mas se afasta, vai até a estante com brinquedos e pega uma boneca. A técnica desenhou um peixe e o mostra para AL, que a olha rapidamente, e volta a olhar para a boneca que tem em mãos. A técnica pega o livro de história que a Professora S contou no dia anterior e começa a mostrar os personagens para AL, que parece ignorá-la, preferindo a boneca. 9:45h - A técnica continua tentando interagir com AL, que anda pela sala e não obedece às tentativas de comando dela, tais como "vamos pintar o peixe, AL?" (AL, 26 de setembro de 2017)

8:10h - A professora e os alunos da turma subiram e estão em sala, realizando atividades que não serão repassadas posteriormente para a estagiária. (F, 23 de junho de 2017)

O reconhecimento da professora L dos resultados positivos derivados do acompanhamento de MG pelo CRIE faz com que ela identifique também a necessidade de auxílio, acompanhamento e provimento de recursos de modo permanente, de modo a favorecer a participação nas atividades educacionais. O excerto extraído da observação de AL também demonstra a ineficácia de visitas de baixa periodicidade do serviço de AEE do CRIE, assim como a necessidade de acompanhamento permanente e de suporte efetivo aos processos inclusivos no cotidiano escolar.

Da mesma forma, o excerto da descrição narrativa de F traduz a carência de ações mais efetivas do AEE na Educação Infantil. a nota técnica conjunta n° 02/2015 (BRASIL, 2015) orienta a provisão de Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil e preconiza que toda a comunidade escolar participe do planejamento de estratégias para a facilitação da participação dos alunos PAEE nas atividades educacionais. Prevê, ainda, que o professor do AEE deve identificar as necessidades e habilidades de cada criança a partir de um estudo de caso, a fim de propor formas de eliminação das barreiras existentes. A partir desse processo, o professor do AEE poderá elaborar um plano de atendimento educacional especializado que orientará as ações de atendimento à criança. Para o desenvolvimento dessas ações, o documento prevê que o professor do AEE deve buscar o fortalecimento de uma “rede intersetorial de apoio ao desenvolvimento integral da criança” (BRASIL, 2015, p. 05).

Porém, a atuação do AEE nas UEI participantes desta pesquisa ocorria somente por meio de visitas periódicas (semanais, quinzenais ou mensais), que nem sempre cumpriam a periodicidade prevista (SIC). Essa falta de periodicidade provocava a falta de assistência à criança, à estagiária e à professora. E, mesmo quando semanal,

parecia não ter a efetividade desejada, visto que não havia intervenção direta com a criança, somente diálogo com estagiária e professora que acompanhavam a mesma (SIC).

Embora a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007) preconize a provisão de ações vinculadas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, a operacionalização dessa e de outras normativas e ações previstas a tal público no contexto da Educação Infantil ainda carece de investimentos, quer seja em tal operacionalização, quer seja na reorganização escolar para a adoção de práticas pedagógicas coerentes com a perspectiva inclusiva (MONTEIRO; RIBEIRO, 2019).

Folha, Ramos e Della Barba (2019) apontam que uma fragilidade das políticas de Educação Inclusiva para a Educação Infantil está no fato de que, apesar de apontarem pressupostos de boas práticas para a efetivação da inclusão, muitas vezes não são mencionadas estratégias para essa implementação. Além disso,

[...] somente as normativas que falam sobre educação inclusiva abordam as questões das deficiências, o que revela que Educação Infantil e Educação Inclusiva ainda são tratadas de forma dicotômica, deixando a critério do executor da política a interpretação da lei, o que prejudica a garantia dos pressupostos para a inclusão (FOLHA, RAMOS, DELLA BARBA, 2019, p. 682).

Por isso, é fundamental prever políticas e programas atrelados às formas de provimento de serviços para sua materialização, a fim de concretizar as investidas e beneficiar a sociedade civil.

Por essas e outras razões, Monteiro e Ribeiro (2019) consideram que o lugar atribuído às crianças PAEE na Educação Infantil, pelo Poder Público, é ainda o da invisibilidade. Ao longo de toda história, essas crianças foram direcionadas a ocupar um “não lugar”, um espaço onde os direitos sociais e a cidadania lhes são negados. Isso pode ser percebido pela presença dessas crianças nos ambientes educacionais sem ações capazes de envolvê-las e proporcionar-lhes participação plena nesse contexto.

Souza e Souza (2008), ao mesmo tempo em que defendem a necessidade de formação continuada para os professores, no sentido de aumentar a qualidade da educação ofertada nas escolas, consideram que ela não é suficiente para garantir esse aumento de qualidade, pois não bastam ações focadas na figura do professor, é necessário pensar e desenvolver ações pautadas no ambiente da escola em toda a sua complexidade. Assim, “o trabalho com professores deve ser parte de um projeto mais

amplo – o projeto da escola” (SOUZA; SOUZA, 2008, p. 54), portanto, O projeto da escola deve ser pautado no desenvolvimento da equipe escolar (SOUZA; SOUZA, 2008).

Em seu estudo, Oliveira *et al.* (2015) visaram conhecer a percepção dos professores sobre os facilitadores e as barreiras relacionadas ao processo de inclusão escolar de crianças com necessidades educativas especiais e identificaram que as professoras participantes reconhecem a necessidade de uma equipe multiprofissional para o êxito do trabalho inclusivo na escola.

Diante dessa necessidade, destacamos a presença do terapeuta ocupacional como membro efetivo dessa equipe multiprofissional da escola. Outros estudos já apontam para este caminho (ROCHA; LUIZ; ZULIAN, 2003; FOLHA; CARVALHO, 2017; SILVA, 2012; CARDOSO; MATSUKURA, 2012).

O objetivo norteador do terapeuta ocupacional nas escolas é habilitar a participação de estudantes para o brincar, o aprendizado e as experiências sociais que fazem parte desse contexto (ZIVIANI; MUHLENHAUPT, 2006). Alguns estudos já relatam resultados da parceria entre terapeutas ocupacionais e professores, por meio da consultoria colaborativa visando a inclusão de crianças PAEE (PINHEIRO; MARTINEZ; PAMPLIN, 2010; GEBRAEL; MARTINEZ, 2011; SILVA; JURDI; PONTES, 2012; DELLA BARBA; MINATEL, 2013; SANTOS; LIBRA, 2016; FOLHA; MONTEIRO, 2017), contudo, as práticas de consultoria colaborativa nem sempre exigem a presença do profissional como membro efetivo da escola.

Terapeutas ocupacionais, em equipes escolares, formam parcerias com os profissionais da educação e as famílias dos alunos para garantir que todos os estudantes possam interagir, conviver e aprender juntos, tanto em momentos de instrução formal, quanto em momentos de lazer e convivência (HANFIT; SHEPHERD; READ, 2013, p. 151-152).

Nesse sentido, o documento da AOTA (2017) afirma que compete ao terapeuta ocupacional integrante de equipes de pré-escola: a participação ativamente no desenvolvimento do Projeto Pedagógico Individualizado (PPI) da criança alvo das intervenções, para documentar os pontos fortes e as necessidades da mesma; priorizar metas e determinar os serviços; projetar a intervenção para atender às metas do PPI da criança; e implementar intervenções e estratégias.

Como membro da equipe escolar, espera-se que o terapeuta ocupacional forme parcerias e trabalhe em colaboração com outras pessoas para contribuir para a compreensão da natureza e extensão dos pontos fortes e necessidades das crianças;

demonstre comunicação eficaz e habilidades interpessoais; participe ativamente nas decisões da equipe usando raciocínio clínico pautado na participação nas ocupações; e promova a inclusão da criança dentro de casa, escola e comunidade (AOTA, 2017).

Nesse sentido, a Resolução COFFITO n° 500/2018 reconhece e disciplina a especialidade de Terapia Ocupacional no Contexto Escolar, bem como define as áreas de atuação e as competências do terapeuta ocupacional especialista em Contexto Escolar.

As áreas de atuação envolvem o campo das Políticas Públicas de educação e de inclusão; as ocupações, atividades e recursos terapêuticos; os processos de desenvolvimento e da aprendizagem; os instrumentos de mensuração e avaliação relacionados ao contexto escolar; os recursos e dispositivos de Tecnologia Assistiva e comunicação; a avaliação, identificação, análise e intervenção nas demandas gerais de acessibilidade na escola que atenda toda a comunidade educativa; a implantação e implementação das adaptações razoáveis; a atuação em práticas em equipe inter, multi e transdisciplinar; o gerenciamento de processos de trabalho e serviços e gestão em Educação; entre outros aspectos (COFFITO, 2018).

O Art. 7º prevê que a atuação do Terapeuta Ocupacional no Contexto Escolar seja focada no desempenho ocupacional do estudante nos diversos espaços de aprendizagem desenvolvendo ações como:

- I – Proceder observação sistemática ou não, nos espaços de aprendizagem para avaliar o desempenho ocupacional do estudante;
- II – Colaborar nos processos de acesso, permanência e conclusão dos estudantes em todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;
- III – Mediar os processos de implantação e implementação das adaptações razoáveis e/ou ajustes com o estudante, no ambiente e/ou na tarefa/ocupação visando o desempenho ocupacional do estudante no contexto escolar;
- IV – Colaborar para a implantação e implementação do Plano de Desenvolvimento Individual do estudante;
- V – Avaliar, identificar, analisar e intervir nas demandas gerais de acessibilidade na escola que atenda toda a comunidade educativa;
- [...] VIII – Selecionar, capacitar e orientar os profissionais de apoio escolar;
- IX – Compor a equipe do serviço do atendimento educacional especializado (AEE), salas multifuncionais, para a implantação e implementação dos recursos de tecnologia assistiva, comunicação alternativa necessários, além das adaptações razoáveis necessárias e justas no processo de inclusão;
- X – Participar de reuniões com famílias, equipes e especialistas externos para melhor acompanhamento do estudante, e/ou para possíveis encaminhamentos;
- XI – Participar das reuniões para discussões dos casos, ajustes de processos e rotina;

- XII – Garantir a interlocução com os colaboradores da escola, famílias, estudantes e especialistas externos;
- XIII – Participar dos processos de formação continuada de toda comunidade educativa;
- XIV – Colaborar para a implementação das políticas de processos de inclusão escolar;
- XV – Contribuir para a redução do *bullying* contra qualquer tipo de preconceito quanto a diversidade; [...] XVII – Emitir pareceres e relatórios acerca dos processos de desempenho ocupacional do estudante [...] (COFFITO, 2018, s.n.).

Apoiando nas ações previstas, destacamos os benefícios de as escolas disporem de terapeutas ocupacionais como membros da equipe escolar. Esse suporte multiprofissional aos processos educacionais inclusivos já foi alvo de diversos estudos (BARTALOTTI; DE CARLO, 2001; JURDI; BRUNELLO; HONDA, 2004; TREVISAN; DELLA BARBA, 2012; DELLA BARBA; MINATEL, 2013; KRAMECK; NASCIMENTO, 2015; FOLHA; MONTEIRO, 2017) e é consenso que a parceria intersetorial beneficia o provimento de práticas que objetivem a inclusão educacional. Folha, Ramos e Della Barba (2019) destacam a necessidade de articulação intersetorial para o provimento de práticas inclusivas especificamente na Educação Infantil.

A legislação educacional nacional (BRASIL, 2001a; 2001b; 2006c) e internacional (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994) também preveem este envolvimento e suporte multiprofissional, considerando-o não apenas benéfico, como necessário para o efetivo desenvolvimento de práticas inclusivas nos contextos educacionais.

Acrescentamos a necessidade de fortalecimento das ações do Atendimento Educacional Especializado (AEE) voltadas para a Educação Infantil, visto que os resultados apontaram para a fragilidade e insuficiência do acompanhamento prestado por este serviço às crianças participantes do estudo, ainda que diante de alguns resultados positivos dele derivados. Nesse sentido, os terapeutas ocupacionais também podem ser potenciais parceiros permanentes ou igualmente integrantes, dos serviços de AEE.

Conhecendo a realidade da escola e as demandas cotidianas das crianças PAEE em questão, este profissional pode trabalhar colaborativamente para aprimorar as oportunidades de participação, comunicação, brincar e aprendizado destas. A falta de continuidade ou a forma de organização do AEE para a Educação Infantil caracterizaram uma importante lacuna a ser preenchida a fim de efetivar a inclusão

educacional neste nível da educação básica. Outros estudos já problematizaram essa questão e constataram que a presença efetiva de um terapeuta ocupacional para o trabalho colaborativo com crianças, famílias e professores tende a contemplar essa lacuna, conforme estudos anteriores (MUNGUBA, 2007; PELOSI; NUNES, 2011; MULLIGAN, 2012; SIMÕES; SOUSA; FOLHA, 2015).

Reforçamos que as implicações aqui destacadas não pretendem esgotar o leque de possibilidades de atuação do terapeuta ocupacional nos contextos educacionais, pelo contrário, buscaram inaugurar a possibilidade de pensar sobre este vasto leque a partir de uma perspectiva eminentemente ocupacional, pois, conforme Dancza, Missiuna e Pollock (2017), muitos terapeutas ocupacional adentram os espaços escolares sem a noção completa do que podem fazer lá.

Dessa forma, as implicações da compreensão da Educação Infantil a partir de uma perspectiva ocupacional para a Terapia Ocupacional desvendam um vasto campo de possibilidades e apontam para a estruturação, não de um modelo de intervenção, mas de uma abordagem capaz de subsidiar a prática profissional ancorada na especificidade maior da profissão: o envolvimento e a participação em ocupações estruturantes das vidas das pessoas e estratégias para promover essa participação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de conhecer crianças pequenas é muito interessante. Elas demonstram agir com inteligência e chamam nossa atenção pelas coisas que fazem, pelas perguntas que nos trazem. Desde seu nascimento, o bebê é confrontado não apenas com as características físicas de seu meio, mas também com o mundo de construções materiais e não materiais elaboradas pelas gerações precedentes, das quais, de início, ele não tem consciência. Essas construções comportam dimensões objetivas (formas de organização social, de atividade ou de trabalho, ferramentas ou obras) e dimensões representativas, codificadas especialmente pelas palavras das línguas naturais, plenas de significações e de valores contextualizados (OLIVEIRA, 2011, p.139).

Para começar a tecer as considerações finais deste estudo, retomo o início de meu movimento na pesquisa, no curso de Doutorado, na fase de delimitação do objeto de estudo e de elaboração do projeto de pesquisa. Nesse momento derradeiro, mais pessoal, peço licença para falar, em sua maioria, em primeira pessoa, objetivando traduzir questões e impressões pessoais.

Na fase de elaboração do projeto, abordando a definição do público-alvo do estudo, planejei, inicialmente, trabalhar com o Ensino Fundamental, visando incluir crianças como participantes da pesquisa e poder ouvir suas vozes, envolvê-las e contemplá-las como protagonistas da obra que abordaria a participação delas nos contextos e atividades escolares, o que para mim soava viável, em virtude das idades das crianças. Ao delimitar que a pesquisa ocorreria na Educação Infantil, comentei com a orientadora que algo não estava ainda bem resolvido na escolha, para mim. Dizia respeito ao fato de poder ouvir as crianças e poder registrar essas vozes e comportamentos na pesquisa, tê-las como protagonistas, sendo elas tão pequenas. Eu poderia falar sobre elas, mas eu queria falar junto com elas, queria que elas falassem comigo em meu trabalho.

Esse foi o motivo do meu encantamento inicial pelo método das descrições narrativas. Esse método proporcionou o encontro, a vivência aprofundada, o contato horizontal e a plena possibilidade de conhecer crianças, em toda a sua complexidade e riqueza, tal como refere Oliveira (2011) na citação que dá início a este item. Esse método possibilita enxergar e ouvir as crianças nas linhas da pesquisa e contemplou meu desejo inicial.

Assim, o fascínio provocado por essa experiência de poder conhecer crianças pequenas por meio deste estudo é, sem dúvida, uma das maiores reverberações dele em mim. Isso me faz destacar elementos relacionados à riqueza das descrições

narrativas na utilização deste método junto às crianças pequenas. É uma possibilidade de incluir as crianças, fazê-las protagonistas, sem fugir à ética e sem alterar seus cotidianos ou lhes gerar cobranças, possibilitando uma vivência que permitiu contemplar a perspectiva de atenção integral à infância.

O convívio no e com o cotidiano escolar fez parte do movimento de conhecer essas crianças. Participar de todos os momentos das suas rotinas, diversas vezes, por vários dias, possibilitou que eu me sentisse parte daquele contexto e me fez poder falar de dentro dele, me sensibilizando pela sua riqueza, me fortalecendo pelas suas potencialidades e me mobilizando pelas suas necessidades. O ambiente escolar da Educação Infantil é riquíssimo e multifacetado. Eu pude experimentar essa complexidade e espero ter conseguido expressá-la nas linhas deste estudo.

Outro elemento imbricado em conhecer as crianças foi interagir e criar laços com suas professoras. O movimento de coleta de dados e a ambiência no cotidiano escolar, todos os dias, por todo o turno de aulas, me aproximou dessas professoras que abriram suas salas de aula e compartilhavam comigo seus fazeres, seus desafios e suas inovações para que eu as conhecesse em seu ofício. Era inevitável, entre as observações, um diálogo sobre as necessidades da UEI, sobre esclarecimentos acerca da Terapia Ocupacional, trocas a respeito de determinadas crianças e pedidos de indicações bibliográficas. Essa proximidade nos fez criar laços e estabelecer relações de colaboração para além da coleta de dados, envolvendo ações para beneficiar as práticas educacionais por elas desenvolvidas. Esse fato ratificou, para mim, a relevância do estudo proposto e a necessidade das Unidades de Educação Infantil contarem com terapeutas ocupacionais como membro efetivos de suas equipes multiprofissionais.

Diante dos benefícios que consigo vislumbrar para o campo da Terapia Ocupacional, destaco, a seguir, três ideias-chave desse estudo que podem ser transpostas para intervenções e serviços, a fim de contribuir com a prática profissional de outros terapeutas ocupacionais.

A primeira delas, sem dúvida, é a adoção da perspectiva ocupacional para a abordagem do campo da Educação, da Educação Infantil e, principalmente da infância. Como terapeutas ocupacionais que somos, é indispensável que adotemos essa perspectiva ocupacional que nos permite enxergar oportunidades ou barreiras para a participação em ocupações, tanto no que se refere aos ambientes e atividades, quanto no que se relaciona ao desenvolvimento infantil.

Busquei trazer autores que já abordam essa perspectiva há décadas, que desenvolveram teorias e conceitos a ela vinculados e que podem alicerçar nossas práticas. Além disso, tentei exemplificar e abordar concretamente, a partir dos resultados desta pesquisa, formas de implementar ações de Terapia Ocupacional pautadas na perspectiva ocupacional. Penso ser essa a primeira e a maior contribuição deste estudo para o nosso campo profissional e espero que essa perspectiva possa reverberar, pois acredito que ela tende a nos guiar em um campo de prática específico da profissão, além de favorecer a compreensão do nosso trabalho por nossos pares, nossos colegas de outros campos profissionais e os usuários dos nossos serviços.

A segunda ideia-chave que considero necessário destacar é a concepção das ocupações escolares, tão presente nos resultados de pesquisa. Porém, os autores encontrados para fazer essa discussão costumam abordar esse conceito a partir dos tipos ou das próprias ocupações realizadas nos contextos educacionais, a saber: brincar, autocuidado e aprendizagem formal. Após transitar por este campo e ter contato com esses estudos, eu arriscaria denominar as ocupações escolares na perspectiva da ocupação como fim. Nesse caso, elas podem ser compreendidas como ocupações que compõem o cotidiano educacional e que, ao mesmo tempo em que promovem o aprendizado, a socialização e o desenvolvimento por meio da participação nelas, requerem essa participação para promover o aprendizado, a socialização e, por conseguinte, o desenvolvimento ocupacional dos alunos.

Para além da teoria, as observações *in loco* me permitiram testemunhar que as crianças, por meio da participação nas ocupações escolares, adquirem habilidades para interagirem e participarem de outros contextos, relevantes e significativos em suas vidas, como o domicílio e a comunidade. Essa seria a premissa básica da educação escolar a partir da perspectiva ocupacional, a qual corrobora para o estabelecimento da especificidade do terapeuta ocupacional nos espaços educacionais, assim como favorece intervenções do terapeuta ocupacional com todas as crianças, as suas famílias e a equipe escolar.

A terceira ideia-chave diz respeito à influência do ambiente escolar na participação infantil em ocupações. Tal questão permite enfatizar que a escola não é somente um contexto de desempenho ocupacional e/ou de participação infantil, onde a criança realiza ocupações que poderiam ser realizadas em outro ambiente com as mesmas características. Ela atribui formas específicas de local, de parceiros e de rotinas para a realização das ocupações, adquirindo, assim, uma singularidade.

Quanto às limitações desta pesquisa, alguns pontos merecem ser identificados. A primeira delas consiste na não utilização de instrumentos ou protocolos para aferir ou avaliar a participação das crianças. Optamos por isso, devido não haver instrumento validado para o Brasil e porque o objetivo maior do estudo era caracterizar a participação dos dois grupos de crianças, o que um método descritivo seria capaz de realizar, tal como ocorreu. A segunda limitação está no fato de o método adotado não permitir comparar os padrões de participação das crianças DT e crianças PAEE, embora seja uma tendência a discussão recair neste fim. Do mesmo modo, enfatizamos que não foi nosso objetivo estabelecer comparações, mas sim compreender como cada grupo participava das ocupações escolares. Uma terceira limitação implica a não inclusão da família na coleta de dados. Entendemos que ela é uma coparticipante das práticas educacionais da Educação Infantil, na perspectiva da indissociabilidade entre cuidado e educação, portanto, sugerimos que outros estudos futuros possam envolvê-la para melhor compreender o desenvolvimento e a participação das crianças. Não acreditamos que o tamanho da amostra do estudo tenha sido uma limitação, visto que se tratou de um estudo exploratório e descritivo de abordagem qualitativa.

A realização dessa pesquisa repercute também na idealização de pesquisas outras, a partir dos desdobramentos deste trabalho. Um desdobramento importante incide na adoção da perspectiva ocupacional para o estudo da educação escolar, como já mencionado. Essa perspectiva pode ser utilizada para compreender e analisar ocupações escolares no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, no Ensino Superior, na Educação de Jovens e Adultos, na Educação do Campo e nas classes hospitalares, por exemplo, buscando ampliar essa compreensão desenvolvida acerca da educação escolar sob o ponto de vista ocupacional.

Um segundo desdobramento diz respeito à riqueza de pesquisas com crianças com desenvolvimento típico nos contextos escolares. Neste estudo, incluímos crianças com desenvolvimento típico a partir de indicação das professoras e de observação da pesquisadora, o que fez com que fossem selecionadas crianças que tivessem a participação esperada nas ocupações escolares, contudo, foi possível perceber outras crianças com desenvolvimento típico que apresentavam determinadas dificuldades na realização dessas ocupações, evidenciando outras demandas ocupacionais, como *bullying*, ritmos próprios para a realização das atividades, indisciplina e outras, que não puderam ser abordadas neste estudo, visto que essas crianças não faziam parte da amostra da pesquisa. Por isso, sugerimos que outras

pesquisas possam ser realizados com crianças com desenvolvimento típico nos contextos escolares e acreditamos que elas tendem a contribuir, também, para uma melhor compreensão acerca das demandas ocupacionais.

Por fim, como esperado em uma pesquisa de doutoramento, tento estruturar minha contribuição para o saber com o fornecimento de conhecimento científico inédito para o campo da Terapia Ocupacional, baseando-me na seguinte tese: As implicações da compreensão da Educação Infantil a partir de uma perspectiva ocupacional para a Terapia Ocupacional desvendam um vasto campo de possibilidades e fornecem subsídios para a prática profissional, ancorados na especificidade maior da profissão: o envolvimento e a participação em ocupações estruturantes das vidas das pessoas e estratégias para promover essa participação.

REFERÊNCIAS

- ABJORN SLETT, M.; ENGELSRUD, G. H.; HELSETH, S. How Children with Disabilities Engage in Occupations during a Transitional Phase. **Journal of Occupational Science**, London, vol. 22, n. 3, p. 320-333, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/14427591.2014.952365>
- ALMEIDA, I.C. *et al.* Práticas de intervenção precoce baseadas nas rotinas: Um projecto de formação e investigação. **Aná. Psicológica** [online], Lisboa, vol. 29, n. 1, p. 83-98, 2011.
- ALVES DE OLIVEIRA, A.I. *et al.* Barreiras arquitetônicas e atitudinais x inclusão: reflexões acerca das condições de inclusão escolar de crianças com Paralisia Cerebral em Belém do Pará sob o enfoque da Terapia Ocupacional. In: ALVES DE OLIVEIRA, A.I. *et al.* (Org.). **A quantas anda a inclusão?** Belém: EDUEPA, 2011. p. 33-42.
- ALVES, H.C.; TEBET, G.G.C. A formação de professores no paradigma da inclusão: a educação infantil e a educação especial em pauta. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, São Carlos, v. 17, n. 1, p. 7-23, 2009.
- AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. DSM-5. 5ed. Washington: American Psychiatric Association, 2013.
- AMERICAN OCCUPATIONAL THERAPY ASSOCIATION. Guidelines for occupational therapy services in early intervention and schools. **American Journal of Occupational Therapy**, Rockville, v. 71, n.-, p. 7112410010p1-7112410010p10, 2017. DOI: [doi:10.5014/ajot.2017.716S01](https://doi.org/10.5014/ajot.2017.716S01)
- ARAÚJO, L.S.; FOLHA, O.A.A.C. Ocupación Humana y la practica de los terapeutas ocupacionales en la Amazonia en Pará: una perspectiva fenomenológica. **Revista Chilena de Terapia Ocupacional**, Santiago, v.-, n. 10, p. 99-110, 2010. DOI: [10.5354/0719-5346.2010.10564](https://doi.org/10.5354/0719-5346.2010.10564)
- BARBERINI, K.Y. A escolarização do autista no ensino regular e as práticas pedagógicas. **Cad. Pós-Grad. Distúrb. Desenvol.** [online], São Paulo, v. 16, n. 1, p. 46-55, 2016.
- BARBOSA, M.C.S.; HORN, M.G.S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G.F. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: ArtMed, 2001. p. 67-79.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARTALOTTI, C.; DE CARLO, M. Terapia Ocupacional e os processos educacionais. In: DE CARLO, M.; BARTALOTTI, C. **Terapia Ocupacional no Brasil: fundamentos e perspectivas**. São Paulo: Plexus, 2001. p. 99-116.

BARTIE, M. *et al.* The play experiences of preschool children from a Low-socio-economic rural community in worcester, South Africa. **Occupational Therapy International**, London, v. 23, n. 2, p. 91-102, 2016. DOI: 10.1002/oti.1404

BENTZEN, W.R. Descrições Narrativas. In: BENTZEN, W.R. **Guia para observação e registro do comportamento infantil**. São Paulo: CENGAGE Learning, 2012. p. 99-116.

BISHOP, K.D.; JUBALA, A.K.; STAINBACK, W. Promovendo amizades. In: SATINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 184-199.

BOMBARDA, T. B.; PALHARES, M. S. O registro de práticas interventivas da Terapia Ocupacional na educação inclusiva. **Cad. Ter. Ocup. UFSCar**, São Carlos, v. 23, n. 2, p. 285-294, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.4322/0104-4931.ctoAO0496>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. 2006d.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** [recurso eletrônico]. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2017. Atualizada até a EC n. 97/2017.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999a**.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Volume 1. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Volume II. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Volume III. Brasília: MEC/SEF, 1998c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2018. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em 23 de junho de 2019, às 17:34h.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão**. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CEB nº 2, de 19 de abril de 1999**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. 1999b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 02/2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação Básica. 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Volume II. Brasília, 2006c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação. 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. MEC: SEESP, 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. MEC: SEESP, 2001b.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em 21 de novembro de 2017, às 15: 22h

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina

a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. 1989. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm> Acesso em 12 de janeiro de 2018, às 10:12h.

BRASIL. **Projeto Escola Viva**: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Nota técnica conjunta n° 02/2015/MEC/SECADI/DPEE – SEB/DICEI**. Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. 2015.

BRASIL. Senado Federal. **Estatuto da criança e do adolescente**. 2. ed. Brasília: Coordenação de Edições Técnicas, 2018.

BUNDY, A. Children at play: can I play, too? In: In: LANE, S.J; BUNDY, A.C. **Kids can be kids**: a childhood occupations approach. Philadelphia: F.A. Davis Company, 2012. p. 28-43.

CALHEIROS, D.S.; LOURENÇO, G.F.; CRUZ, D.M.C. A atuação da Terapia Ocupacional no contexto escolar: educação inclusiva e perspectiva social. In: CAVALCANTE NETO, L.L.; SILVA, O.O.N. (Orgs.). **Diversidade e movimento**: diálogos possíveis e necessários. Curitiba: CRV, 2016. p. 505-534.

CAMPOS, D.R.S. A formação de professores na história da educação brasileira: transformações e permanências da educação jesuítica ao materialismo-histórico. In: X Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo, 2011, Belém. **Anais: Tensões da educação na contemporaneidade e seus reflexos nas políticas educacionais e no currículo**. Belém: PPGED/ICED/UFPA, 2011. p. 01-18.

CAMPOS, D.R.S.; SANTOS, R.M.C. Educação escolar e Terapia Ocupacional: desvelando demandas de escolas públicas da rede regular de ensino fundamental em Belém -PA. In: **XII Congresso Brasileiro de Terapia Ocupacional e IX Congresso Latinoamericano de Terapia Ocupacional**, 2011, São Paulo: Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar, 2011. v. 19, suplemento especial, 2011.

CAMPOS, J.A.P.P.; DUARTE, M. Alunos com deficiência na escola: interações com os colegas de turma ao longo os anos escolares. In: CAIADO, K.R.M (Org.). **Trajetórias escolares de alunos com deficiência**. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 163-184.

CAMPOS, M. M. **A educação infantil frente a seus desafios**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

CAMPOS, M.M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

Canadian Association of Occupational Therapy (CAOT). **Enabling occupation: an occupational therapy perspective**. Ottawa: CAOT Publications, 1997.

CARDOSO, P. T.; MATSUKURA, T. S. Práticas e perspectivas da terapia ocupacional na inclusão escolar. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, São Paulo v. 23, n. 1, p. 7-15, 2012. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v23i1p7-15>

CARRASCO, B.G. Retrato de uma creche: possibilidades da atuação da Terapia Ocupacional na educação infantil (0-2 anos). **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, São Carlos, vol. 13, n. 2, p. 117-121, 2005.

CARVALHO, M.P. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.

CASE-SMITH, J. An overview of Occupational Therapy for children. In: CASE-SMITH, J. **Occupational Therapy for Children**. 4 ed. Missouri: Mosby, 2001a. p. 2-20.

CASE-SMITH, J. Development of childhood occupations. In: CASE-SMITH, J. **Occupational Therapy for Children**. 4 ed. Missouri: Mosby, 2001b. p. 71-94.

CASE-SMITH, J.; ARBESMAN, M. Evidence-based review of interventions for autism used in or of relevance to occupational therapy. **American Journal of Occupational Therapy**, Rockville, v. 62, n. -, p. 416-429, 2008. DOI: 10.5014/ajot.62.4.416

CASE-SMITH, J.; ROGERS, J.; JOHNSON, J.H. School-based Occupational Therapy. In: CASE-SMITH, J. **Occupational Therapy for Children**. 4 ed. Missouri: Mosby, 2001. p. 757-779.

CAZEIRO, A. P. M. *et al.* **Terapia Ocupacional: a Terapia Ocupacional e as atividades de vida diária, atividades instrumentais da vida diária e tecnologia assistiva**. Fortaleza: ABRATO, 2011.

CHANTRY, J.; DUNFORD, C. How do computer assistive technologies enhance participation in childhood occupations for children with multiple and complex disabilities? A review of the current literature. **British Journal of Occupational Therapy**, Londons, v. 73, ed. 8, p. 351-365, 2010. DOI: <https://doi.org/10.4276/030802210X12813483277107>

CHAPPARO, C.; HOOPER, E. Self-care at school: Perceptions of six-year-old children. **American Journal of Occupational Therapy**, Rockville, v. 59, p. 67-77, 2005. DOI: 10.5014/ajot.59.1.67

CHAPPARO, C.; HOOPER, E. When it is work? Perceptions of six year old children. **WORK**, Canadá, v. 19, n. -, p. 291-302, 2002.

CHAPPARO, C.; LOWE, S. School: participating in more than just the classroom. In: LANE, S.J; BUNDY, A.C. **Kids can be kids: a childhood occupations approach**. Philadelphia: F.A. Davis Company, 2012. p. 83-100.

CHAVES, M. Práticas pedagógicas na Educação Infantil: contribuições da Teoria Histórico Cultural. **Fractal, Revista Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 56-60, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1356>

CHIEN, C.W.; BROWN, T. Assessing children's occupations and participation. In: RODGER, S.; KENNEDY-BEHR, A. **Occupation-centred practice with children: A practical guide for Occupational Therapists**. 2 ed. Reino Unido: Wiley Blackwell, 2017. p. 133-163.

CLARK, F.; ZEMKE, R. **Occupational Science: The evolving discipline**. Philadelphia: F.A. Davis, 1996.

CLARK, G.F. Best practices in school occupational therapy interventions to support participation. In: CLARK, G.F.; CHANDLER, B.E. **Best practices for occupational therapy in schools**. Bethesda, MD: AOTA Press, 2013. p. 95-106.

CLARK, G.F.; CHANDLER, B.E. Best practices in supporting student access to School environments. In: CLARK, G.F.; CHANDLER, B.E. **Best practices for occupational therapy in schools**. Bethesda, MD: AOTA Press, 2013. p. 69-79.

COFFITO. Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional. **Resolução n.º 316, de 19 de julho de 2006**. Dispõe sobre a prática de Atividades de Vida Diária, de Atividades Instrumentais da Vida Diária e Tecnologia Assistiva pelo Terapeuta

Ocupacional e dá outras providências. 2006. Disponível em <<https://www.coffito.gov.br/nsite/?p=3074>> Acesso em 10/01/2019, às 11:20h.

COFFITO. Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional. **Resolução nº 324 de 25 de abril de 2007**. Dispõe sobre a atuação do Terapeuta Ocupacional na brinquedoteca e outros serviços inerentes, e o uso dos Recursos Terapêutico-Ocupacionais do brincar e do brinquedo e dá outras providências. 2007. Disponível em <<https://www.diariodasleis.com.br/busca/exibelinck.php?numlink=1-121-34-2007-04-25324>> Acesso em 21/06/2019, às 14:58h.

COFFITO. Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional. **Resolução nº 500, de 26 de dezembro de 2018**. Reconhece e disciplina a especialidade de Terapia Ocupacional no Contexto Escolar, define as áreas de atuação e as competências do terapeuta ocupacional especialista em Contexto Escolar e dá outras providências. 2018. Disponível em <<https://www.coffito.gov.br/nsite/?p=10488>> Acesso em 21/06/2019, às 14:35h.

COPETTI, F.; KREBS, R.J. As propriedades da pessoa na perspectiva do paradigma ecológico. In: KOLLER, S.H. **Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. P. 67-89.

COPPEDE, A.C. *et al.* Produção científica da Terapia Ocupacional na inclusão escolar: interface com a Educação Especial e contribuições para o campo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Santa Maria, v. 14, n. 49, p. 471-484, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X8281>

CÔRTEZ, C.; GONTIJO, D. T.; ALVES, H. C. Ações da Terapia Ocupacional para a prevenção da violência com adolescentes: relato de pesquisa. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, São Paulo, v. 22, n. 3 p. 208-215, 2011. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v22i3p208-215>

COSTA, C.I.; GUARANY, N.R. A percepção da criança típica sobre a criança com deficiência em uma escola do ensino regular da rede pública da cidade de Pelotas. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 12, n. 2, p. 274-291, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v12n2p274-291>

COSTABILE, C.; BRUNELLO, M. I. B. Repercussões da inclusão escolar sobre o cotidiano de crianças com deficiência: um estudo a partir do relato das famílias. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 124-130, 2005. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v16i3p124-130>

CRUZ, G.C. *et al.* Formação continuada de professores inseridos em contextos educacionais inclusivos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. -, n. 42, p. 229-243, 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602011000500015>

CRUZ, S.H.V. Reflexões acerca da formação do educador infantil. **Cad. Pesq.**, São Paulo, v. -, n. 97, p. 79-89, 1996.

CSIKSZENTMIHALYI, M. The creative personality. **Psychology Today**, New York, v. -, n. 29, p. 36-41, 1996.

CUNHA, J.H. *et al.* A experiência da Terapia Ocupacional com contação de histórias em uma instituição educacional. **Cad. Ter. Ocup. UFSCar**, São Carlos, v. 23, n. 1, p. 221-225, 2015. DOI: <https://doi.org/10.4322/0104-4931.ctoRE435>

DANCZA, K.; MISSIUNA, C.; POLLOCK, N. Occupation-centred practice: when the classroom is your client. In: RODGER, S.; KENNEDY-BEHR, A. **Occupation-centred practice with children: A practical guide for Occupational Therapists**. 2 ed. Reino Unido: Wiley Blackwell, 2017. p. 257-287.

DAVIS, J.; POLATAJKO, H. Occupational development of children. In: RODGER, S.; ZIVIANI, J. **Occupational Therapy with children: understanding children's occupations and enabling participation**. Malden: Blackwell Publishing, 2006. p. 136-157.

DAVIS, J.; POLATAJKO, H. Occupational development. In: CHRISTIANSEN, C.; TOWNSEND, E. **Introduction to Occupation**. New Jersey: Pearson, 2010. P. 135-174.

DE PAULA, A. F. M.; BALEOTTI, L. R. Inclusão escolar do aluno com deficiência física: contribuições da terapia ocupacional. **Cad. de Ter. Ocup. UFSCar**, São Carlos, v. 19, n.1, p. 53-69, 2011.

DEBEER, F. Major Themes in Occupational Therapy: A Content Analysis of the Eleanor Clarke Slagle Lectures, 1955-1985. **American Journal of Occupational Therapy**, Rockville, v. 41, n. 8, p. 527-531, 1987. DOI: 10.5014/ajot.41.8.527

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 07/10/2010 às 17:32h.

DELLA BARBA, P. C. S. *et al.* Retratos do cotidiano: experiência junto aos educadores da Educação Infantil. **Revista Ciência em Extensão**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 52-62, 2016.

DELLA BARBA, P.C.S.; MARTINEZ, C.M.S.; CARRASCO, B.G. Promoção de saúde e educação infantil: caminhos para o desenvolvimento. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 13, n. 26, p. 141-146, 2003. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2003000300002>

DELLA BARBA, P.C.S.; MINATEL, M. Contribuições da Terapia Ocupacional para a inclusão escolar de crianças com autismo. **Cad. Ter. Ocup. UFSCar**, São Carlos, v. 21, n. 3, p. 601-608, 2013. DOI: <https://doi.org/10.4322/cto.2013.062>

DIDONET, V. Creche: a que veio, para onde vai. **Em Aberto**, Brasília, v. 18, n. 73, p. 11-28, 2001.

DIONNE, M.; MARTINI, R. Floor Time Play with a Child with Autism: a Single-Subject Study. **Canadian Journal of Occupational Therapy**, Toronto, v. 78, n. 3, 196-203, 2011. DOI: 10.2182/cjot.2011.78.3.8

DUNFORD, C.; BANNIGAN, K. Children and young people's occupations, health and well being: a research manifesto for developing the evidence base, **World Federation of Occupational Therapists Bulletin**, London, v. 64, n. 1, p. 46-52, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1179/otb.2011.64.1.011>

DUNST, C. J. *et al.* Everyday activity settings, natural learning environments and early intervention practices. **Journal of Policy and practice in Intellectual Disabilities**, v. 3, n. 1, p. 3-10, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2006.00047.x>

EMMEL, M.L. Desenvolvimento Ocupacional da criança. In: JOAQUIM, R.H.; DELLA BARBA, P.; ALBUQUERQUE, I. (Orgs). **Desenvolvimento da criança de zero à seis anos e a Terapia Ocupacional**. São Carlos: EdUFSCar, 2015. p. 39-48.

EMMEL, M.L.G.; PEREIRA, E.C.; OLIVEIRA, A.A.E. **Avaliação de materiais lúdicos para crianças normais e especiais**. Relatório final de pesquisa. DTO UFSCar. 2001.

EVANS, J. **Children at play**: Life in the school playground. Victoria: Deakin University, 1989.

FALLON, J.; MACCOBB, S. Free play time of children with learning disabilities in a noninclusive preschool setting: an analysis of play and nonplay behaviours. **British Journal of Learning Disabilities**, Reino Unido, v. 41, n 3, p. 212-219, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1111/bld.12052>

FARIA, V. L. B.; SALLES, F. R. T. **Currículo na Educação Infantil**: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica. São Paulo: Scipione, 2012.

FERLAND, F. **O modelo lúdico**: o brincar, a criança com deficiência física e a terapia ocupacional. 3ed. São Paulo: Roca, 2006.

FIAES, C.S.; BICHARA, I.D. Brincadeiras de faz-de-conta em crianças autistas: limites e possibilidades numa perspectiva evolucionista. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 14, n. 3, p. 231-238, 2009. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2009000300007>

FIGUEIREDO, M.O.; FERIGATO, S.H. Intersetorialidade em construção: encontros entre a educação e a saúde a partir da experiência de uma creche. In: MARTINEZ, C.M.S.; SILVA, C.R. **Redes de cooperação em creches**: sete histórias sobre a integralidade do cuidado na infância e intersetorialidade em ação. São Carlos: EdUFScar, 2018. p. 33-47.

FINGERHUT, P. E. Life Participation for Parents: A Tool for Family-Centered Occupational Therapy. **American Journal of Occupational Therapy**, Rockville, v. 67, n. 1, p. 37-44, 2013. DOI: 10.5014/ajot.2013.005082

FOLHA, D. R. S. C.; RAMOS, M. M. A.; DELLA BARBA, P. C. S. Normativas oficiais para a Educação Infantil brasileira: desenvolvimento infantil e efetivação da Educação Inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 1, p. 671-685, abr., 2019. DOI: 10.21723/riaee.v14iesp.1.12198

FOLHA, D.R.S.C.; CARVALHO, D.A. Terapia Ocupacional e formação continuada de professores: uma estratégia para a inclusão escolar de alunos com transtornos do neurodesenvolvimento. **Rev Ter Ocup Univ São Paulo**, São Paulo, v. 28, n. 3, p. 281-9, 2017.

FOLHA, D.R.S.C.; DELLA BARBA, P.C.S. Produção de conhecimento sobre Terapia Ocupacional e ocupações infantis: uma revisão de literatura. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, São Carlos, no prelo.

FOLHA, D.R.S.C.; MONTEIRO, G.S. Terapia ocupacional na atenção primária à saúde do escolar visando a inclusão escolar de crianças com dificuldades de aprendizagem. **Rev. Interinst. Bras. Ter. Ocup.** Rio de Janeiro. v.1, n. 2, p. 202-220, 2017.

FOLHA, D.R.S.C.; ROCHA, G.O.R. O currículo vivido por alunos com deficiência na Universidade Federal do Pará: implicações para a educação inclusiva no ensino superior. **Linhas (Florianópolis. Online)**, Florianópolis, v. 15, n. 19, p. 438-462, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984723815292014438>

FONSECA, S.P. *et al.* Detalhamento e reflexões sobre a terapia ocupacional no processo de inclusão escolar. **Cad. Bras. Ter. Ocup.**, São Carlos, v. 26, n. 2, p. 381-397, 2018. DOI: <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoAO1203>

FOSTER, L.; COX, J. Best practices in supporting students with autism. In: CLARK, G.F.; CHANDLER, B.E. **Best practices for occupational therapy in schools.** Bethesda, MD: AOTA Press, 2013. p. 273-284.

FRANCISCHINI, R.; SILVA, C.V.M. O surgimento da educação infantil na história das políticas públicas para a criança no Brasil. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, p. 257-276, 2012.

FRANCO, M.L. **Análise do Conteúdo.** 3 ed. Série Pesquisa. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

GALLO, G. C. **Ações de professores de escolas regulares com crianças com transtorno do espectro autista.** 2016. 100f. Dissertação. (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2016.

GARTLAND, S. Occupational Therapy in preschool and childcare settings. In: CASE-SMITH, J. **Occupational Therapy for Children.** 4 ed. Missouri: Mosby, 2001. p. 731-755.

GEBRAEL, T.L.R.; MARTINEZ, C.M.S. Consultoria Colaborativa em Terapia Ocupacional para professores de crianças pré-escolares com baixa visão. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 17, n. 1, p. 101-120, 2011.

GESELL, A. **A criança dos 5 aos 10 anos.** 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GHEDINI, L. S. L.; MANCINI, M. C.; BRANDÃO, M. de B. Participação de alunos com deficiência física no contexto da escola regular- Revisão de Literatura. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 1-9, 2010.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M.L.L. Políticas educacionais e a formação de professores para a Educação Inclusiva no Brasil. **Comunicações. Cadernos do Programa de Pós Graduação em Educação**, Piracicaba, v. 10, n. 1. p. 134-141, 2003.

DOI: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v10n1p134-142>

GOMES, C.G.S. Autismo e ensino de habilidades acadêmicas: adição e subtração. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 3, p. 345-364, 2007.

GOMES, M. L.; OLIVER, F. C. A prática da terapia ocupacional junto à população infantil: revisão bibliográfica do período de 1999 a 2009. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 121-129, 2010.

GRAHAM, N.; TRUMAN, J.; HEATHER, H. An exploratory study: expanding the concept of play for children with severe cerebral palsy. **British Journal of Occupational Therapy**, London, v. 77, n. 7, p. 358-365, 2014. DOI: <https://doi.org/10.4276/030802214X14044755581781>

GUTMAN, S. A.. Research Priorities of the Profession. **American Journal of Occupational Therapy**, Rockville, v. 62, n. 5, p. 499-501, 2008. DOI: <https://doi.org/10.5014/ajot.62.5.499>

HANFIT, B.; SHEPHERD, J.; READ, J. Best practice in collaborating on School teams. In: CLARK, G.F.; CHANDLER, B.E. **Best practices for occupational therapy in schools**. Bethesda, MD: AOTA Press, 2013. p. 151-161.

HEMMINGSSON, H.; BORELL, L.; GUSTAVSSON, A. Participation in school: school assistants creating opportunities and obstacles for pupils with disabilities. **OTJR: Occup Particip Health**, Florida, v. 23, n. 3, p. 88-98, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1177/153944920302300302>

HINDER, E.; ASHBURNER, J. Occupation-centred intervention in the school setting. In: RODGER, S.; KENNEDY-BEHR, A. **Occupation-centred practice with children: a practical guide for Occupational Therapists**. 2 ed. Reino Unido: Wiley Blackwell, 2017. p. 233-256.

HOBSON, J. et al. The relation between social engagement and pretend play in autism. **British Journal of Developmental Psychology**, London, n. 31, p. 114-127, 2013. DOI: 10.1111/j.2044-835X.2012.02083.x

HUMPHRY, R. Young children's occupations: Explicating the dynamics of developmental processes. **American Journal of Occupational Therapy**, Rockville, v. 56, n. 2, p. 171-179, 2002. DOI: 10.5014/ajot.56.2.171

HUMPHRY, R.; WAKEFORD, L. Development of everyday activities: a model for occupation-centered therapy. **Infants and Young Children**, Washington, v. 21, n. 3, p. 230-240, 2008. DOI: 10.1097/01.IYC.0000324552.77564.98

HUMPHRY, R.; WAKEFORD, L. An occupation-centered discussion of development and implications for practice. **American Journal of Occupational Therapy**, Rockville, v. 60, n. 3, p. 258-267, 2006. DOI: 10.5014/ajot.60.3.258

HUTTON, E. Occupational therapy in mainstream primary schools: an evaluation of a pilot project. **British Journal of Occupational Therapy**, London, v. 72, n. 7, p. 308-313, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1177/030802260907200707>

HWANG, J.L. *et al.* Validation of School Function Assessment with Elementary School Children. **OTJR: Occup Particip Health**, Florida, v. 22, n. 2, p. 48-58, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1177/153944920202200202>

IDE, M.; YAMAMOTO, B.; SILVA, C. Identificando possibilidades de atuação da Terapia Ocupacional na inclusão escolar. **Cad. Ter. Ocup. UFSCar**, São Carlos, v. 19, n. 3, p. 323-332, 2011. DOI: 10.4322/cto.2011.005

JARROLD, C. A review of research into pretend play in autism. **Autism**, Pensilvânia, v. 7, n. 4, p. 379-390. 2003. DOI: 10.1177/1362361303007004004

JOAQUIM, R.H.V.T.; RIZZO, I.C. Crianças na creche: o cuidado e a educação. In: MARTINEZ, C.M.S.; SILVA, C.R. **Redes de cooperação em creches: sete histórias sobre a integralidade do cuidado na infância e intersetorialidade em ação**. São Carlos: EdUFScar, 2018. p. 93-103.

JORNAL AMAZÔNIA. **Violência invade as escolas de Belém**: Roubos e furtos estão entre as principais ocorrências. Reportagem de 27 de março de 2016, disponível em <<http://www.ormnews.com.br/noticia/violencia-invade-as-escolas-de-belem>> Acesso em 21/06/2019, às 18:19h.

JURDI, A.P. S.; BRUNELLO, M. I. B.; HONDA, M. Terapia ocupacional e propostas de intervenção na rede pública de ensino. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 26-32, 2004. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v15i1p26-32>

JURDI, A.P.S.; TEIXEIRA, P.A.; SÁ, C.S.C. Vulnerabilidade sócio ambiental e o cuidado na primeira infância: o olhar da terapia ocupacional para o trabalho em creche. **Rev Ter Ocup Univ São Paulo**, São Paulo, v. 28, n. 3, p. 281-9, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v28i3p281-289>

KLINGER, E.F.; SOUZA, A.P.R. Análise clínica do brincar de crianças do espectro autista. **Distúrbios Comun**, São Paulo, v. 27, n.1, p. 15-25, 2015.

KRAMECK, K.; NASCIMENTO, G.C.C. A orientação à família de pessoas com deficiência visual como recurso de intervenção do terapeuta ocupacional. **Rev Ter Ocup Univ São Paulo**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 128-35, 2015. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v26i1p128-135>

KUHLMAN JR., M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2015.

KUHLMANN JR, M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. -, n. 14, p. 5-18, 2000.

LANE, S.J. Occupation and Participation: the heart of pediatric occupational therapy: Kids want to do things. In: LANE, S.J; BUNDY, A.C. **Kids can be kids**: a childhood occupations approach. Philadelphia: F.A. Davis Company, 2012. p. 3-9.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LAW, M. *et al.* Participation of children in school and community. RODGER, S.; ZIVIANI, J. **Occupational Therapy with children**: understanding children's occupations and enabling participation. Malden: Blackwell Publishing, 2006. p. 67-90.

- LAWLOR, MC. The significance of being occupied: The social construction of childhood occupations. **American Journal of Occupational Therapy**, Rockville, v. 57, n. 4, p. 424-434, 2003. DOI: 10.5014/ajot.57.4.424
- LOPES, R. E.; SILVA, C. R. O campo da educação e demandas para a terapia ocupacional no Brasil. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, São Paulo, v.18, n. 3, p. 158-164, 2007. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v18i3p158-164>
- LOURENÇO, G.; CID, M.F. Possibilidades de ação do terapeuta ocupacional na Educação infantil: congruência com a proposta da Educação inclusiva. **Cad. Ter. Ocup. UFSCar**, São Carlos, v. 18, n.2, p. 169-179, 2010.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- LYNCH, H.; MOORE, A. Play as an occupation in occupational therapy. **British Journal of Occupational Therapy**, London, v. 79, n. 9, p. 519–520, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1177/0308022616664540>
- MACHADO, M.L.A. Criança pequena, educação infantil e formação dos profissionais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 85-98, 1999.
- MACHADO, M.L.A. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. -, n. 110, p. 191-202, 2000. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742000000200009>
- MADILL, H; BRINTNELL, S; STEWIN, L. Professional Literature: One View of a National Perspective. **Australian Occupational Therapy Journal**, Australia, v. 36, n. 3, p. 110–119, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1440-1630.1989.tb01208.x>
- MANDICH, A.; RODGER, S. Doing, being and becoming: their importance for children. In: RODGER, S.; ZIVIANI, J. **Occupational Therapy with children: understanding children's occupations and enabling participation**. Malden: Blackwell Publishing, 2006. p. 115-135.
- MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos da metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MARINS, S.C.F.; PALHARES, M.S. Educação inclusiva: relato de uma experiência a partir da visão dos gestores municipais. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, São Carlos, v. 15. n. 1, p. 69-89, 2007.

MARTINEZ, C.M.S. Brinquedos e brincadeiras: desenvolvimento e inclusão. In: PALHARES, M.S.; MARINS, S.C. **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 251-260.

MARTINEZ, C.M.S. *et al.* Redes de colaboração e intersetorialidade nas creches públicas do estado de São Paulo. **Cad. Ter. Ocup. UFSCar**, São Carlos, v. 24, n. 4, p. 673-680, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.4322/0104-4931.ctoAO0717>

MATSUMOTO, L.E.; CAMPOS, L.M.L. Favorecendo a cooperação entre crianças: relato de uma experiência. **Revista Simbio-Logias**, Botucatu, v. 1, n. 1, p. 200-213, 2008.

MCWILLIAM, R. **Engaging every child in the preschool classroom**. Baltimore, MD: Brookes, 2007.

MCWILLIAM, R.A.; CASEY, A.N. **Engagement of every child in the preschool classroom**. Baltimore: Brookes Publishing Co, 2008.

MÉDICE, J. *et al.* Acessibilidade nas escolas de ensino fundamental de um município da região oeste de São Paulo. **Cad. Ter. Ocup. UFSCar**, São Carlos, v. 23, n. 3, p. 581-588, 2015. DOI: <https://doi.org/10.4322/0104-4931.ctoAO0528>

MEMARI, A.H. *et al.* Children with autism spectrum disorder and patterns of participation in daily physical and play activities. **Neurology Research International**, v. -, n. -, p. 1-7, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1155/2015/531906>

MESQUITA, A. M. A.; CAMPOS, D.R.S.; AMORIM, A.S. A formação inicial de professores na perspectiva da Educação Inclusiva: uma análise a partir da política educacional nacional. **Pró-discente (Online)**, Vitória, v. 18, n.1, p. 09-25, 2012.

MESQUITA, A. M. A. *et al.* Políticas curriculares para a formação inicial de professores na perspectiva da inclusão. In: **XX Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste**, 2011, Manaus. Educação, culturas e diversidades, 2011.

MESQUITA, A.M.A. **A formação inicial de professores e a educação inclusiva: analisando as propostas de formação dos cursos de licenciatura da UFPA.** 2007. 216p. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará. 2007.

MESQUITA, A.M.A. **Os elementos de inclusividade na prática curricular de uma professora: uma análise a partir da cultura escolar.** 2013. 174 p. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Pará. 2013.

MINAYO, M. C. *et al.* **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, 1993.

MONTEIRO, S.A.S.; RIBEIRO, P.R.M. O lugar das crianças com deficiências na educação infantil e políticas de inclusão na educação brasileira. **Revista Ibero Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 1, p. 730- 745, 2019. DOI: 10.21723/riaae.v14iesp.1.12203

MOREIRA, D.S. *et al.* Influência de procedimentos educativos sobre os conceitos de berçários. **Rev Ter Ocup Univ São Paulo**, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 217-224, 2014. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v25i3p217-224>

MUHLENHAUPT, M. *et al.* Occupational Therapy contributions in early intervention: implications for personnel preparation and interprofessional practice. **Infants and Young Children**, Washington, v. 28, n.2, p. 123-132, 2015.

MULLIGAN, S. Preschool: I'm learning now! In: In: LANE, S.J; BUNDY, A.C. **Kids can be kids: a childhood occupations approach.** Philadelphia: F.A. Davis Company, 2012. p. 63-82.

MUNGUBA, M. C. Inclusão escolar. In: CAVALCANTI; A.; GALVÃO, C. **Terapia Ocupacional: fundamentação e prática.** Rio de Janeiro: Guanabara, 2007. p. 519-525

MUNGUBA, M.C.S. Educação na saúde - sobreposição de saberes ou interface? **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, Fortaleza, v. 23, n. 4, p. 295-296, 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.5020/2029>

MURDOCK, L.C.; HOBBS, J.Q. Picture me playing: increasing pretend play dialogue of children with autism spectrum disorders. **J Autism Dev Disord**, Yale, v. 41, p. 870-878, 2011. DOI: 10.1007/s10803-010-1108-6

NJELESANI, J. *et al.* Test Construction of the Occupational Repertoire Development Measure–Parent (ORDM–P). **American Journal of Occupational Therapy**, Rockville, v. 71, n. -, 2017, DOI:10.5014/ajot.2017.71S1-PO4144.

NUCCI, L. V. *et al.* Produção de conhecimento em Terapia Ocupacional na perspectiva da atenção integral à criança. **Revista Interinstitucional Brasileira de Terapia Ocupacional**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 5, p. 693-703, 2017.

OLIVEIRA, J.P.; ARAUJO, M.A. A participação de uma criança com Síndrome de Down em práticas pedagógicas na Educação Infantil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 1, p. 869-882, 2019. DOI: 10.21723/riace.v14iesp.1.12212

OLIVEIRA, M.I. Educação Infantil: legislação e prática pedagógica. **Psic. da Ed.**, São Paulo, v. -, n. 27, p. 53-70, 2008.

OLIVEIRA, P.M.R. *et al.* Facilitadores e barreiras no processo de inclusão escolar de crianças com necessidades educativas especiais: a percepção das educadoras. **Rev Ter Ocup Univ São Paulo**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 186-93, 2015. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v26i2p186-193>

OLIVEIRA, Z.M.R.O. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PAHRAM, L.D. Play and Occupational therapy. In: PARHAM, L.D.; FAZIO, L.S. **Play in occupational therapy for children**. Saint Louis Mosby, 1997. p. 3-39.

PAPALIA, D.; OLDS, S.; FELDMAN, L.D. **Desenvolvimento humano**. 10 ed. Porto Alegre: AMGH, 2010.

PASCHOAL, J.D.; MACHADO, M.C.G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 9, n. 33, p.78-95, 2009. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v9i33.8639555>

PELOSI, M. B.; NUNES, L.R.D.P. A ação conjunta dos profissionais da saúde e da educação na escola inclusiva. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 52-59, 2011. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v22i1p52-59>

PELOSI, M.B. O papel do terapeuta ocupacional na tecnologia assistiva. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, São Carlos, v. 13, n. 1, p. 39-45, 2005.

PEROZA, M.A.R.; MARTINS, P.L.O. A formação de professores para a educação infantil no limiar dos vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 16, n. 50, p. 809-829, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.16.050.DS01>

PFEIFER, L.I. *et al.* Pretend play of children with cerebral palsy. **Physical & Occupational Therapy in Pediatrics**, v. 31, n. 4, p. 390-402, 2011. DOI: [10.3109/01942638.2011.572149](https://doi.org/10.3109/01942638.2011.572149)

PINHEIRO, R.C.; MARTINEZ, C.M.S.; PAMPLIN, R.C.O. Suporte informativo para educadores de creche: risco e proteção nos primeiros anos de vida. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, São Carlos, v. 18, n. 2, p. 129-138, 2010.

PLETSCH, M.D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, Curitiba, v. -, n. 33, p. 143-156, 2009. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602009000100010>

POLATAJKO, H. J. Naming and framing occupational therapy: a lecture dedicated to the life of Nancy B. **Canadian Journal Occupational Therapy**, Ottawa, v. 59, n. 4, p. 189-200, 1992.

POLATAJKO, H. J. The evolution of our occupational perspective: the journey from diversion through therapeutic use to enablement. **Canadian Journal Occupational Therapy**, Ottawa, v. 68, n. 4, p. 203-207, 2001. DOI: [10.1177/000841740106800401](https://doi.org/10.1177/000841740106800401)

PONTES, T. B.; POLATAJKO, H. Habilitando ocupações: prática baseada na ocupação e centrada no cliente na Terapia Ocupacional. **Cad. Ter. Ocup. UFSCar**, São Carlos, v. 24, n. 2, p. 403-412, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.4322/0104-4931.ctoARF0709>

PONTES, T.B. *et al.* Diferenças e semelhanças nos repertórios ocupacionais de crianças brasileiras e canadenses. **Journal of Occupational Science**, London, v. 25, n. 4, p. xc-cii, 2018. DOI: [10.1080/14427591.2018.1551049](https://doi.org/10.1080/14427591.2018.1551049).

POZAS, D. **A criança que brinca mais aprende mais**: a importância da atividade lúdica para o desenvolvimento cognitivo infantil. Rio de Janeiro: Senac, 2011.

PREFEITURA DE BELÉM. **Lei nº 7.682, de 05 de janeiro de 1994**. Dispõe sobre a Regionalização Administrativa do Município de Belém, delimitando os respectivos espaços territoriais dos Distritos Administrativos e dá outras providências. 1994. Disponível em <http://www.belem.pa.gov.br/segep/download/leis/lei_distritos.pdf> Acesso em 12 de fevereiro de 2018.

PRIECE, P.; STEPHENSON, S. Learning to promote occupational development through co-occupation. **Journal of Occupational Science**, London, v. 16, n. 3, p. 180-186, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1080/14427591.2009.9686660>

PRIMEAU, L.; FERGUSON, J. Occupational frame of reference. In: KRAMER, P.; HINOJOSA, J. **Frames of reference for pediatric Occupational Therapy**. 2 ed. Baltimore: Lippincott Williams & Wilkins, 1999. p. 469-516.

RIVIÈRE, A. O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. & cols. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 234-254.

ROCHA, A.N.D.C.; DELIBERATO, D. Atuação do terapeuta ocupacional no contexto escolar: o uso da tecnologia assistiva para o aluno com paralisia cerebral na educação infantil. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 263-273, 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v23i3p263-273>

ROCHA, E. F. A Terapia Ocupacional e as ações na educação: aprofundando interfaces. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 122-127, 2007. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v18i3p122-127>

ROCHA, E. F.; LUIZ, A.; ZULIAN, M. A. R. Reflexões sobre as possíveis contribuições da terapia ocupacional nos processos de inclusão escolar. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 72-8, 2003. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v14i2p72-78>

ROCHA, G.O.R. *et al.* A importância do desenvolvimento das habilidades e atitudes sociais na formação inicial do professor para a efetivação do ideário inclusivo na educação brasileira. In: **III Seminário Internacional de Habilidades Sociais**, 2011, Taubaté. Habilidades Sociais, Cultura, Pesquisa e Prática, 2011.

RODGER, S.; KENNEDY-BEHR, A. Introduction to occupation-centred practice for children. In: RODGER, S.; KENNEDY-BEHR, A. **Occupation-centred practice with children** – A practical guide for Occupational Therapists. 2 ed. Reino Unido: Wiley Blackwell, 2017. p. 1-20.

RODGER, S.; ZIVIANI, J. Children, their environments, roles and occupations in contemporary society. In: RODGER, S.; ZIVIANI, J. **Occupational Therapy with children**: understanding children's occupations and enabling participation. Malden: Blackwell Publishing, 2006. p. 3-21.

RODGER, S.; ZIVIANI, J. Play-based Occupational Therapy. **International Journal of Disability, Development and Education**, Australia, v. 46, n. 3, p. 337-65, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1080/103491299100542>

RUTHERFORD, M.D. *et al.* A longitudinal study of pretend play in autism. **J Autism Dev Disord**, Yale, n. 37, p. 1024-1039, 2007. DOI: 10.1007/s10803-006-0240-9

RUTHERFORD, M.D.; ROGERS, S.J. Bases cognitivas do brincar de faz-de-conta no autismo. **J Autism Dev Disord**, Yale, v. 33, n. 3, 2003.

SANT'ANA, I.M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, 2005. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722005000200009>

SANTANA, R.R. *et al.* Fatores associados ao desenvolvimento motor de pré-escolares de uma escola pública de João Pessoa, Paraíba. **Rev Ter Ocup Univ São Paulo**, São Paulo, v. 28, n. 3, p. 281-289, 2017. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v28i3p299-308>

SANT'ANNA, M.M.M. **Formação continuada em serviço para professores da Educação Infantil sobre o brincar**. 2016. 166p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

SANT'ANNA, M.M.M.; MANZINI, E.J. Identificação de necessidades iniciais para formação continuada de professores da educação infantil para o público-alvo da educação especial. **Revista Educação Especial em Debate**, Espírito Santo, v. 2, n. 05, p. 29-45, 2018

SANTOS, A. R.; LIBRA, S. L. Terapia ocupacional e consultoria colaborativa. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 94-99, 2016. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v27i1p94-99>

SAVELI, E.L.; SAMWAYS, A.M. A educação da infância no Brasil. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 2, n. 1, p. 51-59, 2012. DOI: 10.4025/imagenseduc.v2i1.13712

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHEPHERD, J. Best practices in activities of daily living to enhance participation. In: CLARK, G.F.; CHANDLER, B.E. **Best practices for occupational therapy in schools**. Bethesda, MD: AOTA Press, 2013. p. 513-526.

SHEPHERD, J. Self-care: a primary occupation. In: LANE, S.J; BUNDY, A.C. **Kids can be kids: a childhood occupations approach**. Philadelphia: F.A. Davis Company, 2012. p. 125-158.

SILVA, A. C. B. Educação inclusiva: contribuições para o desenvolvimento de um compromisso ético em sua efetivação. **Rev Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 163-168, 2012. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v23i2p163-168>

SILVA, C.C.B.; JURDI, A.P.S.; PONTES, F.V. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade: possibilidades de atuação da Terapia Ocupacional em contextos educacionais. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 283-288, 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v23i3p283-288>

SIMÕES, S.H.S.C.; SOUSA, T.S.; FOLHA, D.R.S.C. Tecnologias assistivas e inclusão escolar: contribuições da Terapia Ocupacional para a formação de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Belém (PA). **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 33, p. 223-255, 2015.

SOUTO, M.S.; GOMES, E.B.N.; FOLHA, D.R.S.C. Educação especial e Terapia Ocupacional: análise de interfaces a partir da produção de conhecimento. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 24, n. 4, p. 583-600, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382418000500008>.

SOUZA, M.P.R; SOUZA, D.T.R. Formação profissional para uma formação socialmente inclusiva. In: BRASILEIRO, T.S.A.; AMARAL, N.F.G.; VELANGA, C.T. (Orgs.). **Reflexões e sugestões práticas para atuação na Educação Infantil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.p. 45-58.

SPITZER, S.L. Play in children with autism: structure and experience. In PARHAM, L.D.; FAZIO, L.S. **Play in occupational therapy for children**. Saint Louis Mosby, 1997. p. 351-374.

STAGNITTI, K. Understanding play: The implications for play assessment. **Australian Occupational Therapy Journal**, Australia, v. 51, n. 1, p. 3-12, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1046/j.1440-1630.2003.00387.x>

TORRES, J.M. et. al. Prevalencia y factores de riesgo para ser víctima de bullying en escolares de 8 a 12 años de edad en una escuela pública. **Revista Chilena de Terapia Ocupacional**, Santiago, vol. 14, n° 1, p. 81-87, 2014.

TREVISAN, J.; DELLA BARBA, P. S. C. Reflexões acerca da atuação do terapeuta ocupacional no processo de inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais. **Cad. Ter. Ocup. UFSCar**, São Carlos, v. 20, n. 1, p. 89-94, 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.4322/cto.2012.010>

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

VAN SCHAİK, E. E.; BRUNELLO, M. I. B. Propostas de inclusão escolar de crianças com deficiência no município de Holambra-SP: Um estudo exploratório. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 274-282, 2012. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v23i3p274-282>

VECTORE, C. O brincar e a intervenção mediacional na formação continuada de professores de Educação Infantil. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 105-131, 2003. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642003000300010>

WILCOCK, A. A. Reflections on doing, being and becoming. **Australian Occupational Therapy Journal**, Australia, v. 46, n. -, p. 1-11, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1177/000841749806500501>

WILLIAMS, E.; REDDY, V.; COSTALL, A. Taking a closer look at functional play in children with autism. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, Yale, v. 31, n.1, p. 67-77, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1005665714197>

WISEMAN, J. O.; DAVIS, J. A.; POLATAJKO, H. J. Occupational Development: Towards an Understanding of Children's Doing. **Journal of Occupational Science**, London, v. 12, n. 1, p. 26-35, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1080/14427591.2005.9686545>

YERXA, E. Occupational science: A new source of power for participants in occupational therapy. **Journal of Occupational Science**, London, v.1, n. 1, p. 3-9, 1993. DOI: <https://doi.org/10.1080/14427591.1993.9686373>

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZAFANI, M.D.; OMOTE, S.; BALEOTTI, L.R. Opinião de mães e professoras sobre o uso de um protocolo de observação do desempenho de crianças com deficiência física. **Rev Ter Ocup Univ São Paulo**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 36-41, 2016. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v27i1p36-41>

ZIVIANI, J.; MUHLENHAUPT, M. Student participation in the classroom. In: RODGER, S.; ZIVIANI, J. **Occupational Therapy with children**: understanding children's occupations and enabling participation. Malden: Blackwell Publishing, 2006. p. 241-260.

ZIVIANI, J.; RODGER, S. Environmental influences on children's participation. In: RODGER, S.; ZIVIANI, J. **Occupational Therapy with children**: understanding children's occupations and enabling participation. Malden: Blackwell Publishing, 2006. p. 41-66.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Resultados da revisão de literatura em bases de dados (FOLHA; DELLA BARBA, 2019, no prelo)

A revisão do tipo estado da arte evidenciou 20 estudos. A Técnica de Análise do Conteúdo (Bardin, 2011) fez emergir quatro categorias temáticas em torno das quais os resultados foram aglutinados: 1) Fundamentos teóricos para o estudo das ocupações infantis (n=3); 2) Ocupações infantis e desenvolvimento típico (n=3); 3) Ocupações infantis e desenvolvimento atípico (n=5); e 4) Intervenções de Terapia Ocupacional para potencializar a participação de crianças em ocupações (n=10). Essas categorias temáticas expressam, portanto, os conteúdos que foram mais frequentemente abordados pelos estudos encontrados.

| REFERÊNCIA | ANO | TIPO DE ARTIGO | OBJETIVO | ABORDAGEM | CATEGORIA |
|--|------|-----------------------|---|--------------|--|
| RODGER, S.; ZIVIANI, J. Play-based Occupational Therapy. <i>International Journal of Disability, Development and Education</i>, v. 46, n. 3, p. 337-65, 1999. | 1999 | Revisão de literatura | Realizar uma revisão sobre como terapeutas ocupacionais veem o brincar, ilustrar como essa visão evoluiu, gerando uma mudança de foco para a intervenção, introduzir um modelo de brincar como ocupação e descrever formas de avaliação e tratamento da Terapia Ocupacional usando o brincar. | - | Intervenções de Terapia Ocupacional para potencializar a participação de crianças em ocupações |
| LANE, A.; ZIVIANI, J. Enabling Computer Access: Introduction to the Test of Mouse Proficiency. <i>OTJR: Occupation, Participation and Health</i>, v. 22, n. 3, p. 111-18, 2002. | 2002 | Artigo original | Discutir o desenvolvimento de uma avaliação para utilização de mouse pelas crianças, o Teste de Proficiência do Mouse (<i>Test of Mouse Proficiency - TOMP</i>). | Quantitativo | Intervenções de Terapia Ocupacional para potencializar a participação de crianças em ocupações |
| HWANG, J.L.; DAVIES, P. L.; TAYLOR, M.P.; GAVIN, W.J. Validation of School Function Assessment with Elementary School Children. <i>OTJR: Occupation</i>, | 2002 | Artigo original | Examinar a validade da Avaliação da Função Escolar (<i>School Function Assessment – SFA</i>), por meio de um estudo com 64 crianças, sendo 29 sem deficiência, 18 com dificuldades de | Quantitativo | Intervenções de Terapia Ocupacional para potencializar a participação de |

| | | | | | |
|--|------|-----------------------|---|-------------|---|
| Participation and Health, v. 22, n. 2, p. 48-58, 2002. | | | aprendizagem e 17 com paralisia cerebral. | | crianças em ocupações |
| HUMPHRY, R. Young children's occupations: Explicating the dynamics of developmental processes. American Journal of Occupational Therapy, v. 56, n. 2, p. 171-179, 2002. | 2002 | Ensaio teórico | Examinar os pressupostos adotados na prática pediátrica e propor um modelo conceitual de processos dinâmicos subjacentes ao desenvolvimento de crianças enquanto seres ocupacionais. | - | Fundamentos teóricos para o estudo das ocupações infantis |
| LAWLOR, MC. The significance of being occupied: The social construction of childhood occupations. American Journal of Occupational Therapy, v. 57, n. 4, p. 424-434, 2003. | 2003 | Ensaio teórico | Explorar fundamentos teóricos e desenvolvimentais para interpretar o engajamento infantil em atividades tipicamente consideradas infantis | - | Fundamentos teóricos para o estudo das ocupações infantis |
| LARSON, EA. Children's work: The less-considered childhood occupation. American Journal of Occupational Therapy, v. 58, n. 4, p. 369-379, 2004. | 2004 | Revisão de literatura | Abordar o trabalho como uma ocupação infantil negligenciada | - | Ocupações infantis e desenvolvimento típico |
| HUMPHRY, R; WAKEFORD, L. An occupation-centered discussion of development and implications for practice. American Journal of Occupational Therapy, v. 60, n. 3, p. 258-267, 2006. | 2006 | Ensaio teórico | Pretendeu problematizar referenciais teóricos-metodológicos para a abordagem do desenvolvimento e das ocupações infantis. | - | Ocupações infantis e desenvolvimento típico |
| HUMPHRY, R.; WAKEFORD, L. Development of everyday activities - A model for occupation-centered therapy. Infants and Young Children, v. 21, n. 3, p. 230-240, 2008. | 2008 | Ensaio teórico | Apresentar um modelo de prática em Terapia Ocupacional para o público infantil e sugerem um deslocamento da definição da área de interesse da profissão para desenvolvimento de atividades diárias. | - | Fundamentos teóricos para o estudo das ocupações infantis |
| HUTTON, E. Occupational therapy in mainstream primary schools: an evaluation of a pilot project. British | 2009 | Artigo original | Descrever resultados de uma avaliação de projeto piloto de intervenção terapêutica | Qualitativo | Intervenções de Terapia Ocupacional para |

| | | | | | |
|---|------|-----------------------|---|--------------|--|
| Journal of Occupational Therapy, v. 72, n. 7, p. 308-313, 2009. | | | ocupacional pediátrica em duas escolas primárias. | | potencializar a participação de crianças em ocupações |
| LONG, S; DE JONGE, D; ZIVIANI, J; JONES, A. Paediatricots: Utilisation of an Australian list serve to support occupational therapists working with children. Australian Occupational Therapy Journal, v. 56, n. 1, p. 63-71, 2009. | 2009 | Artigo original | Obter informações sobre a natureza das comunicações que ocorrem no serviço de lista do Paediatricots ⁶ e determinar se tópicos e questões levantadas foram congruentes com as tendências da prática atual para os terapeutas que trabalham com crianças. | Quantitativo | Intervenções de Terapia Ocupacional para potencializar a participação de crianças em ocupações |
| DUNN, L.; COSTER, W.J.; ORSMOND, G.; COHN, E.S. Household Task Participation of Children with and without Attentional Problems. Physical & Occupational Therapy in Pediatrics, v. 29, n. 3, p. 258-273, 2009. | 2009 | Artigo original | Examinar os padrões de participação em tarefas domésticas de crianças de três a cinco anos com e sem Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) | Quantitativo | Ocupações infantis e desenvolvimento atípico |
| BAR-SHALITA, T.; YOCHMAN, A.; SHAPIRO-RIHTMAN, T.; VATINE, J.J; PARUSH, S. The Participation in Childhood Occupations Questionnaire (PICO-Q): A Pilot Study. Physical & Occupational Therapy in Pediatrics, v. 29, n. 3, p. 295-310, 2009. | 2009 | Artigo original | Descrever o processo de construção do Questionário de Participação nas Ocupações Infantis (PICO-Q) e o estabelecimento de suas propriedades psicométricas primárias. | Quantitativo | Intervenções de Terapia Ocupacional para potencializar a participação de crianças em ocupações |
| CHANTRY, J.; DUNFORD, C. How do computer assistive technologies enhance participation in childhood occupations for children with multiple and complex disabilities? A review of | 2010 | Revisão de literatura | Estabelecer como recursos assistivos computadorizados podem impactar na participação de crianças com deficiências múltiplas e severas em ocupações. | - | Ocupações infantis e desenvolvimento atípico |

⁶O Paediatricots é um grupo de discussão australiano, uma rede de e-mail de profissionais e estudantes com interesse na Terapia Ocupacional em infância.

| | | | | | |
|--|------|-----------------|--|--------------|--|
| the current literature. <i>British Journal of Occupational Therapy</i> , v. 73, n. 8, p. 351-365, 2010. | | | | | |
| RODGER, S.; VISHRAM, A. Mastering Social and Organization Goals: Strategy Use by Two Children with Asperger Syndrome during Cognitive Orientation to Daily Occupational Performance. <i>Physical & Occupational Therapy in Pediatrics</i>, v. 30, n. 4, p. 264-276, 2010. | 2010 | Artigo original | Explorar o padrão das estratégias globais e específicas utilizadas, o tipo de organização e a dimensão temporal nas tarefas realizadas por crianças com Síndrome de Asperger (SA), durante uma intervenção baseada no <i>Cognitive Orientation to daily Occupational Performance (CO-OP)</i> . | Quantitativo | Intervenções de Terapia Ocupacional para potencializar a participação de crianças em ocupações |
| DIONNE, M.; MARTINI, R. Floor Time Play with a Child with Autism: A Single-Subject Study. <i>Canadian Journal of Occupational Therapy</i>, v. 78, p. 196-203, 2011. | 2011 | Artigo original | Determinar a eficácia da abordagem FTP (<i>Floor Time Play</i>) junto a uma criança com autismo. | Quantitativo | Intervenções de Terapia Ocupacional para potencializar a participação de crianças em ocupações |
| FINGERHUT, P. E. Life Participation for Parents: A Tool for Family-Centered Occupational Therapy. <i>American Journal of Occupational Therapy</i>, v. 67, n. 1, p. 37-44, 2013. | 2013 | Artigo original | Descrever o desenvolvimento da Participação na Vida - Família (<i>Life Participation for Parents - LPP</i>), uma ferramenta centrada na família. | Quantitativo | Intervenções de Terapia Ocupacional para potencializar a participação de crianças em ocupações |
| FALLON, J.; MACCOBB, S. Free play time of children with learning disabilities in a noninclusive preschool setting: an analysis of play and nonplay behaviours. <i>British Journal of Learning disabilities</i>, v. 41, n. 3, p. 212-219, 2013. | 2013 | Artigo original | Explorar a escolha de crianças com dificuldades de aprendizagem, de ocupações relacionadas ao brincar livre e descrever os comportamentos dessas crianças quando não estavam brincando. | Qualitativo | Ocupações infantis e desenvolvimento atípico |

| | | | | | |
|--|------|-----------------------|--|-------------|--|
| GRAHAM, N.; TRUMAN, J.; HEATHER, H. An exploratory study: expanding the concept of play for children with severe cerebral palsy. British Journal of Occupational Therapy, v. 77, n. 7, p. 358-365, 2014. | 2014 | Artigo original | Explorar o que os pais de crianças com paralisia cerebral entendem por brincar e seu uso em programas de terapia e em casa. | Qualitativo | Ocupações infantis e desenvolvimento atípico |
| TONKIN, B.L.; OGILVIE, B.D.; GREENWOOD, S.A.; LAW, M.C.; ANABY, D.R. The participation of children and youth with disabilities in activities outside of school: A scoping review. Canadian Journal of Occupational Therapy, v. 81, n. 4, p. 226-236, 2014. | 2014 | Revisão de literatura | Analisou a literatura sobre as experiências baseadas em participação de crianças e jovens com deficiência em atividades fora das atividades escolares formais. | - | Ocupações infantis e desenvolvimento atípico |
| MUHLENHAUPT, M.; PIZUR-BARNEKOW, K.; SCHEFKIND, S.; CHANDLER, B.; HARVISON, N. Occupational Therapy Contributions in Early Intervention: Implications for Personnel Preparation and Interprofessional Practice. Infants and Young Children, v. 28 n. 2, p. 123-132, 2015. | 2015 | Ensaio teórico | Apresentar a perspectiva da Terapia Ocupacional em serviços para melhorar a capacidade das famílias de cuidar e aumentar a participação de seus filhos em ambientes domésticos e comunitários. | - | Intervenções de Terapia Ocupacional para potencializar a participação de crianças em ocupações |
| BARTIE, M.; DUNNELL, A.; KAPLAN, J.; OOSTHUIZEN, D.; SMIT, D.; DYK, A.V.; CLOETE, L.; DUVENAGE, M. The play experiences of preschool children from a Low-socio-economic rural community in worcester, South Africa. Occupational Therapy International, v. 23, n. 2, p. 91-102, 2016. | 2016 | Artigo original | Identificar as oportunidades para o brincar de crianças de 5 e 6 anos residentes em uma área de baixo desenvolvimento econômico em uma cidade da África do Sul. | Qualitativo | Ocupações infantis e desenvolvimento típico |

Fonte: Bases de dados eleitas para a busca.

APÊNDICE B - Resultados da revisão de literatura em periódicos nacionais

Esta revisão narrativa evidenciou 22 estudos. A Técnica de Análise do Conteúdo (BARDIN, 2011) nos permitiu agrupar os resultados em três categorias temáticas: 1) Práticas de Terapia Ocupacional com alunos com desenvolvimento típico (n=4); 2) Práticas de Terapia Ocupacional com alunos PAEE (n=12); e 3) Terapia Ocupacional e formação de professores (n=6). Essas categorias temáticas expressam, portanto, os conteúdos que foram mais frequentemente abordados pelos estudos encontrados.

| N | REFERÊNCIA | ANO | TIPO DE ARTIGO | OBJETIVO | ABORDAGEM | CATEGORIA |
|----|---|------|-----------------------|--|-------------|---|
| 01 | JURDI, A.P. S.; BRUNELLO, M. I. B.; HONDA, M. Terapia ocupacional e propostas de intervenção na rede pública de ensino. Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo , v.15, n.1. p. 26-32, 2004. | 2004 | Relato de experiência | Relatar uma parceria entre os campos da Terapia Ocupacional e da Educação, utilizando como recurso para a intervenção na escola, a atividade lúdica | Qualitativa | Práticas de Terapia Ocupacional com alunos com desenvolvimento típico |
| 02 | CARRASCO, B.G. Retrato de uma creche: possibilidades da atuação da Terapia Ocupacional na educação infantil (0-2 anos). Cad. Ter. Ocup. UFSCar , vol. 13, n. 2, p. 117-121, 2005. | 2005 | Relato de experiência | Relatar possibilidades de atuação da terapia ocupacional no contexto da educação infantil, em uma creche com crianças de 0 a 2 anos, a partir de experiência vivenciadas no ano de 1999, através de intervenções propostas por uma aluna de graduação em terapia ocupacional através de um projeto de extensão | Qualitativa | Práticas de Terapia Ocupacional com alunos com desenvolvimento típico |
| 03 | MARINS, S.C.F.; PALHARES, M.S. Educação inclusiva: relato de uma experiência a partir da visão dos gestores municipais. Cad. Ter. Ocup. UFSCar , vol 15. n. 1, p. 69-89, 2007. | 2007 | Relato de experiência | Gerar ações que subsidiassem as políticas de inclusão, aprendizagem e a permanência das pessoas com necessidades especiais na escola | Qualitativa | Terapia Ocupacional e Formação de professores |
| 04 | ALVES, H.C.; TEBET, G.G.C. A formação de professores no paradigma da inclusão: a educação infantil e a educação especial em pauta. Cad. Ter. Ocup. UFSCar , | 2009 | Artigo original | Verificar o que os principais documentos oficiais direcionados à Educação Infantil versam sobre educação inclusiva, estabelecendo interfaces entre a educação inclusiva e a educação infantil, a partir | Qualitativa | Terapia Ocupacional e Formação de professores |

| | | | | | | |
|----|--|------|-------------------|---|--------------------|---|
| | v. 17, n.1, p 7-23, 2009. | | | do viés das políticas educacionais e da política de formação docente | | |
| 05 | LOURENÇO, Gerusa; CID, Maria Fernanda. Possibilidades de ação do terapeuta ocupacional na Educação infantil: congruência com a proposta da Educação inclusiva. Cad. Ter. Ocup. UFSCar , v. 18, n.2, p. 169-179, 2010. | 2010 | Artigo de revisão | Destacar as possibilidades de intervenção junto à educação infantil principalmente voltada para a prevenção primária e promoção do desenvolvimento infantil e discutir o quanto essa prática está sim em consonância com os preceitos da educação inclusiva | Qualitativa | Práticas de Terapia Ocupacional com alunos PAEE |
| 06 | PINHEIRO, R.C.; MARTINEZ, C.M.S.; PAMPLIN, R.C.O. Suporte informativo para educadores de creche: risco e proteção no primeiros anos de vida. Cad. Ter. Ocup. UFSCar , v. 18, n.2, p. 129-138, 2010. | 2010 | Artigo original | Apresentar o conteúdo de um material informativo que visa fornecer suporte aos educadores de creche sobre os marcos do desenvolvimento infantil no primeiro ano de vida, fatores de risco e mecanismos de proteção | Qualitativa | Terapia Ocupacional e Formação de professores |
| 07 | GOMES, M. L.; OLIVER, F. C. A prática da terapia ocupacional junto à população infantil: revisão bibliográfica do período de 1999 a 2009. Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo , v. 21, n. 2, p. 121-129, 2010. | 2010 | Artigo de revisão | Conhecer, os trabalhos desenvolvidos por terapeutas ocupacionais junto a crianças no Brasil e contribuir para o reconhecimento das tendências atuais de estudos e da atenção a essa população entre os profissionais da área | Qualitativa | Práticas de Terapia Ocupacional com alunos PAEE |
| 08 | PELOSI, M. B.; NUNES, L. R. D. P. A ação conjunta dos profissionais da saúde e da educação na escola inclusiva. Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo , v. 22, n. 1, p. 52-59, 2011. | 2011 | Artigo original | Avaliar se a introdução da Tecnologia Assistiva favorece a inclusão de alunos com paralisia cerebral em quatro escolas regulares do município do Rio de Janeiro quando esta é mediada pela ação conjunta de profissionais da Saúde e Educação | Quanti-qualitativa | Práticas de Terapia Ocupacional com alunos PAEE |
| 09 | IDE, Mariana; YAMAMAOTO, Beatriz; SILVA, Carla. Identificando possibilidades de atuação da Terapia Ocupacional na | 2011 | Artigo original | Identificar e caracterizar as sugestões, dificuldades e necessidades levantadas pelos orientadores educacionais de educação infantil de um município da região da Baixada | Qualitativa | Práticas de Terapia Ocupacional com alunos PAEE |

| | | | | | | |
|----|--|------|-----------------------|---|--------------------|---|
| | inclusão escolar. Cad. Ter. Ocup. UFSCar , v. 19, n. 3, p. 323-332, 2011. | | | Santista, relacionadas às intervenções quanto ao processo de inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais | | |
| 10 | CARDOSO, P. T.; MATSUKURA, T. S. Práticas e perspectivas da terapia ocupacional na inclusão escolar. Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo , v. 23, n. 1, p. 7-15, jan./abr. 2012. | 2012 | Artigo original | Identificar e caracterizar as ações desenvolvidas pela Terapia Ocupacional no processo de inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais no estado de São Paulo | Quanti-qualitativa | Práticas de Terapia Ocupacional com alunos PAEE |
| 11 | SILVA, C. C. B.; JURDI, A. P. S.; PONTES, F. V. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade: possibilidades de atuação da Terapia Ocupacional em contextos educacionais. Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo , v. 23, n. 3, p. 283-8, 2012. | 2012 | Relato de experiência | Contribuir para reflexão sobre as possibilidades de atuação da terapia ocupacional relativas à educação inclusiva, em especial quanto às crianças com diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) | Qualitativa | Práticas de Terapia Ocupacional com alunos PAEE |
| 12 | ROCHA, A. N. D. C.; DELIBERATO, D. Atuação do terapeuta ocupacional no contexto escolar: o uso da tecnologia assistiva para o aluno com paralisia cerebral na educação infantil. Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo , v. 23, n. 3, p. 263-273, set./dez. 2012. | 2012 | Artigo original | Operacionalizar as etapas de confecção de recursos da tecnologia assistiva para crianças com paralisia cerebral no contexto da Educação Infantil | Qualitativa | Práticas de Terapia Ocupacional com alunos PAEE |
| 13 | SILVA, A. C. B. Educação inclusiva: contribuições para o desenvolvimento de um compromisso ético em sua efetivação. Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo , v. 23, n. 2, p. 163-168, maio/ago. 2012. | 2012 | Relato de experiência | Pensar como o processo de inclusão escolar ocorre e de contribuir com reflexões que possam ampliar as possibilidades reais de uma escola que de fato se volte à participação de todos | Qualitativa | Práticas de Terapia Ocupacional com alunos PAEE |
| 14 | DELLA BARBA, P.C.S; | 2013 | Relato de | Relatar a experiência da atuação do terapeuta | Qualitativa | Práticas de |

| | | | | | | |
|----|--|------|-----------------------|--|-------------|---|
| | MINATEL, M.M. Contribuições da Terapia Ocupacional para a inclusão escolar de crianças com autismo. Cad. Ter. Ocup. UFSCar , v. 21, n. 3, p. 601-608, 2013. | | experiência | ocupacional fundamentada no referencial teórico da consultoria colaborativa em duas escolas de educação infantil da rede regular de ensino, pertencentes a dois municípios de pequeno porte do interior do estado de São Paulo | | Terapia Ocupacional com alunos PAEE |
| 15 | MOREIRA, D.S.; VITTA, A.; PENITENTE, A.A.; VITTA, F.C.F. Influência de procedimentos educativos sobre os conceitos de berçários. Rev Ter Ocup Univ São Paulo , 25(3):217-224, 2014 | 2014 | Artigo original | Verificar os efeitos de procedimentos educativos sobre conceitos relativos às funções e benefícios do berçário para a criança, junto a profissionais que atuam em instituição de educação infantil | Qualitativa | Terapia Ocupacional e Formação de professores |
| 16 | CUNHA, J.H. et al. A experiência da Terapia Ocupacional com contação de histórias em uma instituição educacional. Cad. Ter. Ocup. UFSCar , v. 23, n. 1, p. 221-225, 2015. | 2015 | Relato de experiência | Apresentar a experiência de um grupo de contação de histórias realizado em uma instituição filantrópica no município de Uberaba-MG, no decorrer de Estágio Supervisionado I do Curso de Terapia Ocupacional da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). | Qualitativa | Práticas de Terapia Ocupacional com alunos com desenvolvimento típico |
| 17 | OLIVEIRA, P.M.R.; DUTRA, L.R.; MELO, P.R.T.; REZENDE, M.B. Facilitadores e barreiras no processo de inclusão escolar de crianças com necessidades educativas especiais: a percepção das educadoras. Rev Ter Ocup Univ São Paulo , 26(2):186-93, 2015. | 2015 | Artigo original | Conhecer a percepção dos professores sobre os facilitadores e as barreiras relacionadas ao processo de inclusão escolar de crianças com necessidades educativas especiais | Qualitativa | Práticas de Terapia Ocupacional com alunos PAEE |
| 18 | MARTINEZ, C.M.S. et al. Redes de colaboração e intersectorialidade nas creches públicas do estado de São Paulo. Cad. Ter. Ocup. UFSCar , v. 24, n. 4, p. 673-680, | 2016 | Artigo original | Identificar redes de colaboração no contexto de creches públicas do Estado de São Paulo | Qualitativa | Terapia Ocupacional e Formação de professores |

| | | | | | | |
|----|---|------|-----------------|---|-------------|---|
| | 2016. | | | | | |
| 19 | ZAFANI, M.D.; OMOTE, S.; BALEOTTI, L.R. Opinião de mães e professoras sobre o uso de um protocolo de observação do desempenho de crianças com deficiência física. Rev Ter Ocup Univ São Paulo. , 27(1):36-41, 2016. | 2016 | Artigo original | Descrever e analisar a opinião de mães e de professoras sobre o uso do Protocolo de Observação do Desempenho de Crianças com Deficiência Física na Realização de Atividades de Pintura e Colagem | Qualitativa | Práticas de Terapia Ocupacional com alunos PAEE |
| 20 | JURDI, A.P.S.; TEIXEIRA, P.A.; SÁ, C.S.C. Vulnerabilidade sócio ambiental e o cuidado na primeira infância: o olhar da terapia ocupacional para o trabalho em creche. Rev Ter Ocup Univ São Paulo , v. 28, n. 3, p. 281-9, 2017. | 2017 | Artigo original | Apresentar o resultado de um estudo realizado em uma creche que priorizou olhar para o contexto ambiental e seu território e sua implicação no desenvolvimento das crianças. | Qualitativa | Práticas de Terapia Ocupacional com alunos com desenvolvimento típico |
| 21 | FOLHA, D.R.S.C.; CARVALHO, D.A. Terapia Ocupacional e formação continuada de professores: uma estratégia para a inclusão escolar de alunos com transtornos do neurodesenvolvimento. Rev Ter Ocup Univ São Paulo , v. 28, n. 3, p. 281-9, 2017. | 2017 | Artigo original | Analisar repercussões de uma proposta de formação continuada para professores da educação infantil, mediada por terapeuta ocupacional, para a inclusão escolar de alunos com transtornos do neurodesenvolvimento. | Qualitativa | Terapia Ocupacional e Formação de professores |

| | | | | | | |
|----|--|------|-----------------|--|--------------|---|
| 22 | SANTANA, R.R.; SILVA, M.C.L.; MOREIRA, T.F.; LIMA, A.C.D.; SILVA, A.C.D. Fatores associados ao desenvolvimento motor de pré-escolares de uma escola pública de João Pessoa, Paraíba. Rev Ter Ocup Univ São Paulo , v. 28, n. 3, p. 281-9, 2017. | 2017 | Artigo original | Investigar o desenvolvimento motor de crianças de 2 a 6 anos de idade, inseridas em uma escola de educação básica no Município de João Pessoa, para analisar a frequência de casos com alteração no desenvolvimento motor fino e grosso, e detectar possíveis associações com variáveis biológicas e ambientais, incluindo a saúde mental materna. | Quantitativa | Práticas de Terapia Ocupacional com alunos PAEE |
|----|--|------|-----------------|--|--------------|---|

Fonte: Levantamento online.

APÊNDICE C - Planilha de catalogação das normativas oficiais da educação infantil na perspectiva inclusiva

| (Nome e referência da normativa) | |
|--|--|
| DESTAQUES | COMENTÁRIOS |
| (Transcrição literal dos trechos relacionados ao tema de pesquisa) | (Comentários sobre possíveis relações com o tema e os dados de pesquisa) |

APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Pais

Projeto de Pesquisa: “A educação inclusiva de crianças com deficiência na Educação Infantil no município de Belém (PA): um olhar sobre as repercussões ocupacionais”

Declaro que fui satisfatoriamente esclarecido(a) pela pesquisadora Débora Ribeiro da Silva Campos Folha, em relação a participação do(a) meu(minha) filho(a) no projeto de pesquisa intitulado “A educação inclusiva de crianças com deficiência na Educação Infantil no município de Belém (PA): um olhar sobre as repercussões ocupacionais” cujo objetivo geral é analisar como crianças com deficiência se envolvem na ocupação da educação na educação infantil, sob uma perspectiva ocupacional, e os objetivos específicos são: 1) Caracterizar a educação enquanto uma ocupação no contexto da educação infantil; 2) Compreender e analisar como crianças com deficiência se envolvem na ocupação da educação na educação infantil; e 3) Identificar e analisar as demandas para a Terapia Ocupacional visando a promoção do engajamento de crianças com deficiência na ocupação da educação, na educação infantil.

Fui esclarecido(a) que este estudo visa investigar sobre o desempenho e engajamento ocupacional das crianças na ocupação educação e tenho ciência de que os resultados do estudo serão divulgados em eventos e revistas científicas, mantendo o sigilo sobre minha identidade e dados pessoais, assim como do(a) meu(minha) filho(a).

Fui informado(a) de que os procedimentos utilizados na pesquisa poderão apresentar benefícios relacionados ao estudo das ocupações infantis para melhor desenvolvimento ocupacional das mesmas e conhecimento de terapeutas ocupacionais que poderão contribuir com esse público. Dessa forma, pais e professores também poderão se beneficiar por meio do acesso à novos conhecimentos por meio das reflexões desencadeadas no estudo.

Cabe ressaltar que as pesquisadoras não terão nenhum benefício financeiro pela realização da pesquisa, visto que os benefícios estão relacionados à ampliação dos conhecimentos sobre o tema em questão.

Para a sociedade em geral e para os próprios sujeitos do estudo, os benefícios da pesquisa estão associados com a ampliação do conhecimento a respeito da educação sob uma perspectiva ocupacional e sua importância na primeira infância. Para a Universidade e para a comunidade científica, o referido estudo pode gerar novas publicações, enriquecendo os conhecimentos acerca do tema abordado por parte dos pesquisadores.

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade do Estado do Pará (CCBS Campus II): Tv. *Perebebuí*, nº 2623 – Marco / CEP: 66087-670

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo. O estudo a ser realizado não envolverá danos materiais ou à saúde das crianças observadas, visto que seus dados e nomes serão mantidos em sigilo, evitando assim qualquer possível transtorno a esta criança, ao seu desenvolvimento ou ao seu desempenho escolar. No intuito de minimizar o risco de constrangimento, ao participar da observação não terá nenhuma interferência no comportamento ou rotina da criança em sua escola, garantindo que a pesquisadora e suas auxiliares de pesquisa zelarão pela privacidade, sigilo e integridade dos participantes da pesquisa. Os riscos à integridade física serão evitados por meio da não utilização de material ou instrumento que ofereça qualquer possibilidade de dano à saúde ou bem estar dos participantes.

Para a coleta de dados será utilizado somente o roteiro de observação e um gravador para registro da narração do comportamento da criança pela pesquisadora, em áudio, o que tende a não interferir na rotina da criança no ambiente escolar. Poderão ser feitos, também, registros fotográficos, os quais a pesquisadora se compromete a não identificar o rosto de qualquer pessoa que conste neste registro.

Se você aceitar que seu filho(a) faça parte deste estudo deverá assinar este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, porém mesmo após assiná-lo, poderá optar por desistir, sem sofrer nenhum tipo de dano, retaliação ou constrangimento. Ressaltando que não haverá nenhum pagamento por sua participação.

Como contrapartida, ao final da pesquisa, você receberá um relatório terapêutico ocupacional contendo a descrição e análise completa e detalhada sobre o que foi observado em relação ao comportamento e desempenho ocupacional do(a) seu(sua) filho(a), com eventuais recomendações, se for o caso. Poderá, também, a qualquer tempo, solicitar esclarecimentos ou estabelecer comunicação com a pesquisadora.

DECLARAÇÃO

Declaro que compreendi as informações do que li e que me foram explicadas sobre o trabalho em questão. Fui orientado(a) pelos pesquisadores sobre minha decisão em participar nesse estudo, ficando claros para mim quais são os propósitos da pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, as garantias de sigilo e de esclarecimentos permanentes.

Estou ciente de que a participação do(a) meu(minha) filho(a) na pesquisa não me trará custos adicionais, pois não terei qualquer despesa com os procedimentos

previstos neste estudo, os quais serão custeados pelas pesquisadoras. Da mesma forma, fui informado(a) de que meu(minha) filho(a) não receberá qualquer forma de pagamento pela sua participação nesta pesquisa. Também fui informado de que receberei uma cópia deste TCLE, enquanto outra ficará em posse das pesquisadoras.

Fui informado(a) de que, ao final da pesquisa, receberei um relatório terapêutico ocupacional contendo a descrição e análise completa e detalhada sobre o que foi observado em relação ao comportamento e desempenho ocupacional do(a) meu(minha) filho(a), com eventuais recomendações, se for o caso. Poderei, também, a qualquer tempo, solicitar esclarecimentos ou estabelecer comunicação com a pesquisadora.

Estou ciente e autorizo a realização da observação do(a) meu(minha) filho(a), e a utilização dos dados originados desta observação para fins didáticos e de divulgação em revistas científicas brasileiras ou estrangeiras contanto que seja mantido em sigilo informações que possam levar à identificação do(a) meu(minha) filho(a), bem como garantido meu direito de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento de dúvidas acerca dos procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, além de que se cumpra a legislação em caso de dano.

Caso haja algum efeito inesperado que possa prejudicar o estado de saúde físico e/ou mental do(a) meu(minha) filho(a), poderei entrar em contato com a pesquisadora. É possível retirar o meu consentimento a qualquer hora e retirar meu(minha) filho(a) do estudo sem que isso traga qualquer prejuízo à minha pessoa ou à ele(a). Desta forma, concordo voluntariamente e dou meu consentimento, sem ter sido submetido(a) a qualquer tipo de pressão ou coação.

Eu, _____, após ter lido e entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo, CONCORDO VOLUNTARIAMENTE que o(a) meu(minha) filho(a) _____ participe do mesmo.

Débora Ribeiro da Silva Campos Folha - Pesquisadora
Contato: (91) 999927788 – todeboracampos@gmail.com
Endereço: Rod. Augusto Montenegro, 4100

Belém, ____ de _____ de 2017

APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Professores

Projeto de Pesquisa: “A educação inclusiva de crianças com deficiência na Educação Infantil no município de Belém (PA): um olhar sobre as repercussões ocupacionais”

Declaro que fui satisfatoriamente esclarecida pela pesquisadora Débora Ribeiro da Silva Campos Folha em relação à minha participação no projeto de pesquisa intitulado “A educação inclusiva de crianças com deficiência na Educação Infantil no município de Belém (PA): um olhar sobre as repercussões ocupacionais” cujo objetivo é analisar como crianças com deficiência se engajam na ocupação da educação na educação infantil, e cujos objetivos específicos são: 1) Caracterizar a educação enquanto uma ocupação no contexto da educação infantil; 2) Compreender e analisar como crianças com deficiência se envolvem na ocupação da educação na educação infantil; e 3) Identificar e analisar as demandas para a Terapia Ocupacional visando a promoção do engajamento de crianças com deficiência na ocupação da educação, na educação infantil.

Estou ciente de que participarei de um encontro com a pesquisadora, ou uma auxiliar de pesquisa devidamente identificada, para responder a uma entrevista e que esta entrevista será gravada apenas em áudio, mantendo sigilo sobre minha identidade. Fui esclarecido(a) que este estudo visa investigar sobre o desempenho e engajamento ocupacional das crianças na ocupação educação e tenho ciência de que os resultados do estudo serão divulgados em eventos e revistas científicas, mantendo o sigilo sobre minha identidade e dados pessoais.

Fui informado(a) de que os procedimentos utilizados na pesquisa poderão apresentar benefícios relacionados ao estudo das ocupações infantis para melhor desenvolvimento ocupacional das crianças com deficiência e conhecimento de terapeutas ocupacionais que poderão contribuir com esse público e com as práticas inclusivas. Dessa forma, pais e professores dessas crianças também poderão se beneficiar por meio do acesso à novos conhecimentos na interação com as pesquisadoras durante a entrevista e também por meio das reflexões desencadeadas pela realização da entrevista, o que poderá fazê-los repensar suas práticas e formas de interação com crianças com deficiência e como a educação envolve demandas e repercussões ocupacionais.

Cabe ressaltar que as pesquisadoras não terão nenhum benefício financeiro pela realização da pesquisa, visto que os benefícios estão relacionados à ampliação dos conhecimentos sobre o tema em questão. Para a sociedade em geral e para os próprios sujeitos do estudo, os benefícios da pesquisa estão associados com a ampliação do conhecimento a respeito da educação sob uma perspectiva ocupacional e sua importância na primeira infância. Para a Universidade e para a comunidade científica, o referido estudo pode gerar novas publicações, enriquecendo os conhecimentos acerca do tema abordado por parte dos pesquisadores.

Confirmando que recebi, também, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, os quais são mínimos. O estudo a ser realizado não envolverá danos materiais ou à saúde dos entrevistados, visto que seus dados e nomes serão mantidos em sigilo, evitando assim qualquer possível transtorno a este. No intuito de minimizar o risco de constrangimento ao participar das entrevistas, será solicitado por meio de diálogo o sigilo e comprometimento com a pesquisa, garantindo que a pesquisadora e sua equipe de pesquisa zelarão pela privacidade, sigilo e integridade dos participantes da pesquisa. Os riscos à integridade física serão evitados por meio da não utilização de material ou instrumento que ofereça qualquer possibilidade de dano à saúde ou bem estar dos participantes.

Para a coleta de dados será utilizado somente o roteiro de entrevista e um gravador/celular com aplicativo gravador de áudio para registro da observação, o que tende a minimizar as possibilidades de qualquer eventual risco na interação durante o momento da coleta. Poderão ser feitos, também, registros fotográficos, os quais a pesquisadora se compromete a não identificar o rosto de qualquer pessoa que conste neste registro.

Se você aceitar fazer parte deste estudo deverá assinar este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, porém mesmo após assiná-lo, poderá optar por desistir a qualquer momento, sem sofrer nenhum tipo de dano, retaliação ou constrangimento. Ressaltando que não haverá nenhum pagamento por sua participação.

DECLARAÇÃO

Declaro que compreendi as informações do que li e que me foram explicadas sobre o trabalho em questão. Fui orientado(a) pelos pesquisadores sobre minha decisão em participar nesse estudo, ficando claros para mim quais são os propósitos da pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, as garantias de sigilo e de esclarecimentos permanentes.

Estou ciente de que minha participação na pesquisa não me trará custos adicionais, pois não terei qualquer despesa com os procedimentos previstos neste estudo, os quais serão custeados pela pesquisadora. Da mesma forma, fui informado(a) que não receberei qualquer forma de pagamento pela minha participação nesta pesquisa. Também fui informado de que receberei uma cópia deste TCLE, enquanto outra ficará em posse da pesquisadora.

Estou ciente e autorizo a realização dos procedimentos acima citados e a utilização dos dados originados destes procedimentos para fins didáticos e de divulgação em revistas científicas brasileiras ou estrangeiras contanto que seja mantido em sigilo informações que possam levar à minha identificação, bem como garantido meu direito de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento de dúvidas acerca dos procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, além de que se cumpra a legislação em caso de dano.

Caso haja algum efeito inesperado que possa prejudicar meu estado de saúde físico e/ou mental, poderei entrar em contato com a pesquisadora responsável para indenizações conforme a lei. É possível retirar o meu consentimento a qualquer hora e deixar de participar do estudo sem que isso traga qualquer prejuízo à minha pessoa. Desta forma, concordo voluntariamente e dou meu consentimento, sem ter sido submetido(a) a qualquer tipo de pressão ou coação, podendo retirar meu consentimento a qualquer momento sem necessidade de justificar o motivo da desistência, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

Eu, _____, telefone:
_____, após ter lido e entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo, **CONCORDO VOLUNTARIAMENTE** participar do mesmo.

Débora Ribeiro da Silva Campos Folha - Pesquisadora
Contato: (91) 999927788 – todeboracampos@gmail.com
Endereço: Rod. Augusto Montenegro, 4100

Belém, ____ de _____ de 20____

APÊNDICE F - Roteiro de entrevista para professores

| IDENTIFICAÇÃO | | | |
|--|--|--------------------------------|--|
| Nome | | Iniciais | |
| Gênero | | Idade | |
| Ano de formado(a) | | Instituição formadora | |
| Titulação máxima | | Pós-graduação | |
| Tempo em que trabalha com Educação Infantil | | Criança da qual é professor(a) | |
| ROTEIRO | | | |
| Questões sobre o fazer infantil no contexto da inclusão educacional na educação infantil | Descreva um dia típico da Educação Infantil: | | |
| | Quais atividades você considera que compõem o cotidiano escolar na educação infantil? Liste e comente cada uma delas: | | |
| | Como você descreve a participação da criança nas atividades mencionadas acima? Comente: | | |
| | Quais necessidades de suporte/auxílio você destaca para potencializar a participação da criança nessas atividades? Comente: | | |
| | Em sua opinião, qual a influência da família na participação da criança na educação infantil? Comente: | | |
| | Em sua opinião, qual a influência da equipe da escola (gestão, professor e auxiliar) na participação da criança na educação infantil? Comente: | | |
| | Em sua opinião, quais as dificuldades para a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil? Comente: | | |
| | O que você sabe sobre a Terapia Ocupacional? | | |
| | Você considera que o terapeuta ocupacional pode contribuir para o processo de inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil? Justifique: | | |
| Questões sobre as variáveis metodológicas de intervenção da prática educativa na Educação Infantil (ZABALA, 1998) | Como você descreve a forma de organização da sala de aula na Educação Infantil? Comente: | | |
| | Você considera que a forma de organização da sala de aula influencia na participação da criança com deficiência na Educação Infantil? Justifique. | | |
| | Como você descreve os recursos didático-pedagógicos na Educação Infantil? Comente: | | |
| | Você considera que os recursos didático-pedagógicos influenciam na participação da criança com deficiência na Educação Infantil? Justifique. | | |
| | Como você descreve a forma de avaliação na Educação Infantil? Comente: | | |
| | Você considera que a forma de avaliação influencia na participação da criança com deficiência na Educação Infantil? Justifique. | | |
| | Como você descreve a relação aluno-aluno na Educação Infantil? Comente: | | |
| | Você considera que a relação aluno-aluno influencia na participação da criança com deficiência na Educação Infantil? Justifique. | | |
| | Como você descreve a relação aluno-professor(a) na Educação Infantil? Comente: | | |
| Você considera que a relação aluno-professor(a) influencia na participação da criança com deficiência na Educação Infantil? Justifique. | | | |

APÊNDICE G - Roteiro de observação para descrição narrativa

Nome: _____

Data: __/__/__

Observação nº: _____

1- Atividades de aprendizagem na educação formal:

- Sala de aula:

-Espaços de convivência:

- Piscina:

2- Atividades de interação social:

- Pátio da escola:

-Espaços de convivência:

-Sala de aula:

- Parquinho:

- Quadra:

-Refeitório:

3- Atividades de autocuidado (AVD's):

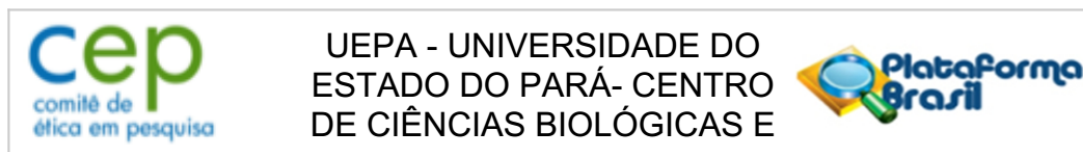
- Refeitório:

- Dormitório:

-Banheiro:

ANEXOS

ANEXO A - Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE BELÉM (PA): UM OLHAR SOBRE AS REPERCUSSÕES OCUPACIONAIS

Pesquisador: Débora Ribeiro da Silva Campos Folha

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 61804316.0.0000.5174

Instituição Proponente: Universidade do Estado do Pará - UEPA / Centro de Ciências Biológicas e da Saúde

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.855.178

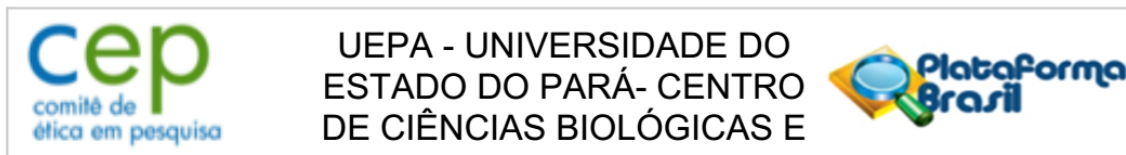
Apresentação do Projeto:

Este estudo aborda a educação inclusiva de crianças com deficiência na Educação Infantil e pretende compreender repercussões da ocupação da educação no repertório ocupacional de crianças com deficiência de 4 a 5 anos segundo a perspectiva de pais, professores e terapeutas ocupacionais. A metodologia prevista ancora-se em uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória, transversal e descritiva. Este estudo compõe-se por revisão bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo. Os sujeitos de pesquisa serão pais, professores e terapeutas ocupacionais de crianças com deficiência regularmente matriculadas nas instituições municipais de Educação Infantil do Município de Belém (PA). O instrumento de coleta de dados será uma entrevista e a análise dos dados procederá a partir da técnica de análise do conteúdo. Espera-se produzir conhecimento ancorado na perspectiva das pessoas como seres ocupacionais, a fim de subsidiar terapeutas ocupacionais para promoverem e mediar a inclusão educacional de crianças com deficiência.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral: "Compreender repercussões da ocupação da educação no repertório ocupacional de crianças com deficiência de 4 a 5 anos segundo a perspectiva de pais, professores e terapeutas"

Endereço: Trav. Perebeui, 2623
Bairro: Marco **CEP:** 66.087-670
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3276-0829 **Fax:** (91)3276-8052 **E-mail:** cep_uepa@hotmail.com



Continuação do Parecer: 1.855.178

ocupacionais. Objetivo específico: - Compreender a ocupação da educação de crianças com deficiência de 4 a 5 anos;-Compreender de que forma a educação se relaciona com o repertório ocupacional de crianças com deficiência de 4 a 5 anos;-Analisar de que forma a educação pode promover o desenvolvimento ocupacional de crianças com deficiência de 4 a 5 anos".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios estão compatíveis com a proposta de pesquisa e atendem aos critérios éticos e as especificidades do comitê de ética.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Este projeto de pesquisa, em Terapia Ocupacional, trata das repercussões ocupacionais da educação inclusiva no repertório ocupacional de crianças com deficiência inseridas na educação infantil. A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, e antecede o Ensino Fundamental. Tem como locus a Secretaria Municipal de Educação e como sujeitos pais, professores e terapeutas ocupacionais. É uma pesquisa interessante que encontra-se bem escrita e tem coerência, relevância teórico-metodológica e social. Tem mérito acadêmico, exequível, tem originalidade e uma contribuição significativa para a Educação Infantil.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta todos os termos de apresentação obrigatória e o cronograma compatível com o solicitado pelo CEP-UEPA

Recomendações:

Não há recomendações específicas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências ou listas de inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|--------------------------------|---|------------------------|--------------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_791458.pdf | 23/11/2016 11:53:23 | | Aceito |
| Outros | Autorizacao_da_instituicao_participante_ounde_a_pesquisa_sera_realizada.pdf | 23/11/2016 11:52:42 | Débora Ribeiro da Silva Campos Folha | Aceito |

Endereço: Trav. Perebeui, 2623

Bairro: Marco

CEP: 66.087-670

UF: PA

Município: BELEM

Telefone: (91)3276-0829

Fax: (91)3276-8052

E-mail: cep_uepa@hotmail.com



UEPA - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO PARÁ- CENTRO
DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E



Continuação do Parecer: 1.855.178

| | | | | |
|---|--|------------------------|---|--------|
| Folha de Rosto | Folha_de_rosto_assinada.pdf | 12/09/2016 22:59:37 | Débora Ribeiro da Silva Campos Folha | Aceito |
| Outros | APENDICE_H_Aceite_da_orientadora.docx | 10/09/2016 12:54:37 | Débora Ribeiro da Silva Campos Folha | Aceito |
| Outros | APENDICE_G_Carta_de_apresentacao_ao_CEP.docx | 10/09/2016 12:54:25 | Débora Ribeiro da Silva Campos Folha | Aceito |
| Outros | APENDICE_E_Roteiro_de_entrevista_para_terapeutas_ocupacionais.docx | 10/09/2016 12:54:04 | Débora Ribeiro da Silva Campos Folha | Aceito |
| Outros | APENDICE_F_Roteiro_de_entrevista_para_pais_e_responsaveis.docx | 10/09/2016 12:53:44 | Débora Ribeiro da Silva Campos Folha | Aceito |
| Outros | APENDICE_D_Roteiro_de_entrevista_para_professores.docx | 10/09/2016 12:53:18 | Débora Ribeiro da Silva Campos Folha | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | APENDICE_C_TCLE.docx | 10/09/2016 12:52:55 | Débora Ribeiro da Silva Campos Folha | Aceito |
| Outros | APENDICE_B_Planilha_para_compilacao_de_legislacoes.docx | 10/09/2016 12:52:48 | Débora Ribeiro da Silva Campos Folha | Aceito |
| Outros | APENDICE_A_Planilha_para_catalogacao_da_literatura.docx | 10/09/2016 12:52:30 | Débora Ribeiro da Silva Campos Folha | Aceito |
| Outros | Autorizacao_instituicao_co_participante.pdf | 10/09/2016 12:51:57 | Débora Ribeiro da Silva Campos Folha | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projeto_na_integra.docx | 10/09/2016 12:51:24 | Débora Ribeiro da Silva Campos Folha | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELEM, 05 de Dezembro de 2016

Assinado por:
Rodrigo da Silva Dias
(Coordenador)

ANEXO B - Autorização da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC)

Gabinete da Secretária

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Eu, Rosinéli Guerreiro Salame, Secretária Municipal de Educação, **AUTORIZO** a pesquisadora **Débora Ribeiro da Silva Campos Folha**, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional na Universidade Federal de São Carlos obter informações a respeito das instituições que oferecem a Educação Infantil na Rede Municipal de Educação (RME); informações sobre como se estruturam os serviços de Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência na Educação Infantil (RME); dados estatísticos de recursos humanos referentes aos trabalhadores da Educação Infantil na Rede Municipal de Educação (RME); dados estatísticos relativos à todos os alunos da Educação Infantil da Rede Municipal (RME); dados estatísticos relativos aos alunos com deficiência matriculados na Educação Infantil na Rede Municipal de Belém para a realização do Projeto de Tese **“A Educação Inclusiva de Crianças com Deficiência na Educação Infantil no Município de Belém”**, que tem por objetivo analisar como o terapeuta ocupacional pode ser um mediador do processo de Educação Inclusiva da criança com deficiência na Educação Infantil em Belém.

A pesquisadora acima qualificada se compromete a:

- 1- Iniciar a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- 2- Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 3- Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garante que não utilizará as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo



Gabinete da Secretária
Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS Nº 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

Belém, 19 de abril de 2016.


Rosinéli Guerreiro Salame
Secretária Municipal de Educação