

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**ANÁLISE TEÓRICA DE ITENS REFERENTES À PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA DA INFANT/ TODDLER ENVIRONMENT RATING SCALE –
REVISED EDITION**

Lisandrea Rodrigues Menegasso

**São Carlos
2005**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

ANÁLISE TEÓRICA DE ITENS REFERENTES À PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA DA INFANT/ TODDLER ENVIRONMENT RATING SCALE –
REVISED EDITION

Lisandrea Rodrigues Menegasso

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação Especial da Universidade
Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para
obtenção do título de mestre em Educação Especial..
Orientadora: Maria Stella Coutinho de Alcântara Gil

São Carlos
2005

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

M541at

Menegasso, Lisandrea Rodrigues.

Análise teórica de itens referentes a pessoas com deficiência da Infant Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition / Lisandrea Rodrigues Menegasso. -- São Carlos : UFSCar, 2006.

162 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2005.

1. Educação especial - inclusão. 2. Psicometria. 3. Creches (0-6 anos). I. Título.

CDD: 371.9046 (20^a)



Banca Examinadora da Dissertação de **Lisandrea Rodrigues Menegasso**

Profa. Dra. Maria Amelia Almeida

(UFSCar)

Ass. maalmeida

Profa. Dra. Mara Ignês Campos-de-Carvalho

(USP – Ribeirão Preto)

Ass. Mara Ignês

Profa. Dra. Susi Lippi Marques Oliveira

(UFSCar)

Ass. Susi Lippi Marques Oliveira

Profa. Dra. Maria Stella C. de Alcântara Gil

(UFSCar)

Ass. MSG

Para as crianças e por uma educação infantil de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, meu irmão e à minha família.

À minha orientadora Profa. Dra. Maria Stella Coutinho de Alcântara Gil, pelos ensinamentos e orientação recebida no mestrado e pela participação na minha formação em pesquisa e inserção no mundo da creche ainda na graduação.

À Profa Dra. Maria da Piedade Rezende da Costa, que também contribuiu para minha formação em pesquisa, pela orientação nos anos de Iniciação Científica.

Ao curso de psicologia da UFSCar que fez com que se desenvolvesse em mim a pretensão de querer fazer ciência e de contribuir com a sociedade.

À Katty Maria da Costa Mattos, pela amizade, pela colaboração nesta dissertação e pela companhia na busca por uma educação infantil de qualidade.

Às professoras Maria Amélia Almeida, Ana Lúcia Rossito Aiello, Nancy Vinagre da Fonseca, Cláudia Maria Simões Martinez, Mara Ighes Campos de Carvalho e Susi Lippi Marques Oliveira, pela colaboração e ensinamentos.

Aos alunos do Laboratório de Interação Social, pela colaboração e pela amizade.

Aos funcionários do PPGEEs, Avelino Jose Claro, Elza Fátima P. Zotesso e Sueli Pereira da Silva, pelo carinho e presteza.

À minha amiga Aline, que não está mais aqui, às minhas amigas que estão aqui e participaram do processo de elaboração da dissertação e aos meus amigos e amigas que não fazem idéia do que minha dissertação trata, por serem grandes amigos.

A todos vocês, obrigada.

RESUMO

Com a proposta de uma educação infantil inclusiva, são necessários mecanismos para avaliar a qualidade da educação infantil para crianças com necessidades educacionais especiais incluídas. Em busca da promoção da qualidade de ambientes coletivos de educação infantil, foi desenvolvida a escala Infant/ Toddler Environment Rating Scale Revised Edition (2003) – ITERS-R, que propõe avaliar a qualidade de ambientes coletivos de educação infantil sob diferentes aspectos como ambiente físico, interação, atividade e atendimento às crianças com necessidades especiais. Na ausência de instrumentos brasileiros que cumpram esta tarefa, estudos estão investigando a viabilidade da ITERS-R para este contexto. Na direção destes estudos, a pesquisa teve como objetivo verificar a compreensão dos termos e a pertinência do conteúdo dos itens da ITERS-R relacionados a pessoas com deficiência. Foram identificados e traduzidos 12 itens da escala que se referem às necessidades educacionais especiais, os itens 1, 2, 4, 9, 12, 15, 16, 20, 24, 26, 32 e 34 e foram submetidos à análise de conteúdo por 7 juízas especialistas em educação infantil e educação especial, para que avaliassem a pertinência dos itens, e à análise semântica por 7 alunos do curso de psicologia da UFSCar para que avaliassem a clareza e a compreensão dos itens, em ambos os casos por meio de registro em protocolos de respostas. Os dados foram transcritos e analisados de maneira quantitativa e qualitativa. Os resultados indicaram que os itens são parcialmente pertinentes e parcialmente compreensíveis e apontam caminhos para tornar os itens pertinentes e compreensíveis para estudos futuros. Os resultados da análise semântica indicaram que nenhum item foi considerado Não Compreensível; os itens 1, 4, 9 e 15 foram considerados como Parcialmente Compreensível por todos os sujeitos; o item em que houve predomínio de respostas Compreensível foi o 34. Como resultados na análise de conteúdo, observou-se que nenhum item foi indicado para exclusão; os itens foram considerados como Parcialmente

Pertinentes e Pertinentes numa proporção de 0,55 para 0,44 respectivamente; os itens que mais receberam respostas Pertinente foram o 34 e o 26. Concluiu-se que os itens da escala analisados podem contribuir para a promoção e avaliação da qualidade em creches, em relação às pessoas com deficiência, mas para isso há que aprimorar a pertinência do conteúdo e a clareza semântica dos itens.

ABSTRACT

With the proposal of an inclusive early childhood education, it is necessary mechanisms to evaluate the quality of the education for infants and toddlers with special needs. Searching for the promotion of the quality of environments for early childhood education, the scale Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition (2003) – ITERS-R was developed, that considers to evaluate the quality of collective environments of child education under different aspects as surrounding physicist, interaction, activity and provisions to the children with special needs. In the absence of Brazilian instruments that fulfill this task, studies are investigating the viability of the scale for this context. In the direction of these studies, the research had as objective verify the understanding of the terms and the relevancy of the content of items of the ITERS-R that deal with people with disabilities. It had been identified and translated 12 items of the scale related to disabilities and these had been submitted to the content analysis for 7 female judges specialists in child education and special education, so that they evaluated the relevancy of items, and to the semantic analysis for 7 pupils of UFSCar's Psychology course so that they evaluated the clearly and the understanding of items, in both cases registering in protocols. The data had been transcribed and analyzed in both quantitative and qualitative ways. The results had indicated that items are partially pertinent and partially understandable and indicates ways to make pertinent and understandable items for future studies. Concluding that the analyzed scale items contribute for the promotion and evaluation of the quality in early childhood centers in relation to people with disabilities but in order to do that it is necessary to work improving the relevancy of the content and the clearly semantics of items.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AS	Análise Semântica
AC	Análise de Conteúdo
J	Juíza da Análise de Conteúdo
S	Sujeito da Análise Semântica
C	Claro/ compreensível – Categoria de resposta da Análise Semântica
PC	Parcialmente claro/ compreensível- Categoria de resposta da Análise Semântica
NC	Não claro/ compreensível - Categoria de resposta da Análise Semântica
S- Sinta	Categoria de respostas da análise semântica que trata da sintaxe da frase
S- Opera	Categoria de respostas da análise semântica que trata da objetividade dos termos/ indicador/ item.
CO	Resposta relacionada ao conteúdo do indicador/ item
SEMA	Resposta relacionada à semântica do indicador/ item
NCE	Respostas da análise de conteúdo emitidas pelas juízas que revelavam a falta de conhecimento prévio da escala.
INFIM	Informação constante nos protocolos de análise de conteúdo que não foram possíveis de serem compreendidas pela pesquisadora.
P	Pertinente - Categoria de resposta da Análise de Conteúdo
Pape	Parcialmente pertinente - Categoria de resposta da Análise de Conteúdo
NP	Não pertinente - Categoria de resposta da Análise de Conteúdo
P*	Pertinente acrescido de informação - Categoria de resposta da Análise de Conteúdo identificada pela pesquisadora.

SUMÁRIO

1 Introdução	11
1.1 Inclusão na Educação infantil	11
1.2 Qualidade na Educação Infantil	17
1.3 Caminhos para validação	24
1.3.1 Análise Semântica	25
1.3.2 Análise de Conteúdo	27
1.4 ITERS-R	33
2 Método/ Resultados / Discussão	38
2.1 Participantes	38
2.2 Material	38
2.3 Procedimento	38
2.3.1 Procedimento para seleção dos itens.....	39
2.3.2 Itens selecionados para estudo e tradução	40
2.3.3 Análise semântica: descrição do procedimento	42
2.3.4 Resultados e Discussão da Análise Semântica	45
2.3.5 Discussão do procedimento de Análise Semântica	54
2.4 Análise de Conteúdo: descrição do procedimento.....	56
2.4.1 Resultados e Discussão da Análise de Conteúdo	60
2.4.2 Discussão do procedimento de Análise de Conteúdo	104
3 Considerações finais	110
Referências bibliográficas	112
Anexo 1- Itens traduzidos	117

Apêndices

A - Parte do Protocolo de Análise Semântica	141
B – Parte dos Protocolos de Análise de Conteúdo	144
C – Dados da Análise Semântica	148
D -Dados da Análise de Conteúdo	152
E – Dados Sema na Análise de Conteúdo	157
F – Termos de consentimento livre e esclarecido	161

1 INTRODUÇÃO

1.1 INCLUSÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL

Este trabalho realizou-se na interface das áreas Educação Especial e Educação Infantil na creche, esta última é a modalidade de educação infantil para a faixa etária de 0 a 3 anos e 11 meses. Ambas as áreas vêm passando por transformações na última década. A primeira contou com a mudança do paradigma da integração para o paradigma da inclusão. A segunda, ganhou maior relevo na definição da escolarização necessária para a população e passou a integrar a Educação Básica. A creche se torna, assim, parte da escola regular, e desde que o atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais deve se dar, preferencialmente, na rede regular de ensino (Brasil, 1996), as crianças de 0 a 3 anos e 11 meses com necessidades educacionais especiais são, hoje, parte da população com direito ao acesso à creche.

Crianças com Necessidades Educacionais Especiais podem ser crianças com deficiência física, auditiva, visual, mental, múltipla e/ou crianças de risco para problemas no desenvolvimento assim como aquelas que têm altas habilidades.

De acordo com Amaral (1996) o conceito de deficiência foi desdobrado pela Organização Mundial de Saúde, primeiramente em 1980 e traduzido para o português em 1989, em 3 sub-conceitos: deficiência (*impairment*), incapacidade (*disability*) e desvantagem (*handicap*). Estes termos relacionam as dimensões sociais da deficiência ultrapassando do nível orgânico, biológico. Assim, dentro do conceito geral de deficiência, o sub-conceito deficiência (*impairment*) refere-se a uma perda ou anormalidade de estrutura (corpo ou órgão)

ou função, incluindo a função mental; o sub-conceito incapacidade (disability) refere-se à restrição de atividades em decorrência de uma deficiência; já o sub-conceito desvantagem (handicap) está relacionado com a condição social do prejuízo, resultante de deficiência ou de incapacidade, na interação do indivíduo com o meio. Também podem ser consideradas crianças com necessidades educacionais especiais aquelas que têm altas habilidades, que não serão consideradas neste estudo, e as crianças de risco para problemas no desenvolvimento.

O risco está relacionado com a presença de certas condições biológicas, psicológicas e sociais: crianças portadoras de determinados atributos biológicos e/ ou sob efeito de determinadas variáveis ambientais, têm maior probabilidade de apresentar problemas ou atraso em seu desenvolvimento quando comparadas com outras crianças que não sofreram os efeitos de tais variáveis (Nunes 1995). Segundo Nunes (1995), os fatores de risco podem ser biológicos - anomalias cromossômicas, erros inatos do metabolismo, infecções, desnutrição profunda da mãe durante a gestação, traumatismo no parto, exposição à radiação e a outros elementos químicos como mercúrio ou álcool; ou psicossociais - presença associada de variáveis como baixo nível intelectual e de escolaridade da mãe, grande número de irmãos e desorganização familiar, rigidez de atitude dos pais, crenças e valores da mãe quanto ao desenvolvimento da criança, baixa complexidade da linguagem falada, práticas educativas autoritárias, entre outros.

A vulnerabilidade de crianças com deficiências estabelecidas ou de risco para problemas no desenvolvimento foi ressaltada por Guralnick (1998) e por Zabalza (1998) que acrescentou alguns fatores de risco característicos da vida contemporânea como solidão, monotonia e empobrecimento das experiências diretas derivadas das condições e ritmo de vida pouco favorável às necessidades das crianças pequenas.

Para a população que frequenta creche, as estimativas referem-se à matrícula de 1.348.237 crianças em 2004 (Brasil, 2005). Considerando-se a estimativa da Organização

Mundial de Saúde de que 10% da população apresentam necessidades educacionais especiais, infere-se que um número substancialmente elevado de crianças com necessidades educacionais especiais freqüentaria as instituições do tipo creche. O Brasil, entretanto, abriga uma população abaixo da linha da pobreza e não dispõe de equipamentos suficientes em número e qualidade para acolher esta população que, de acordo com Guralnick (1998), vive em condições relacionadas aos riscos para problemas no desenvolvimento em crianças.

A pesquisa realizada por Rosa (2003) sustenta a suposição de que as creches acolhem crianças com necessidades educacionais especiais, principalmente crianças que apresentam risco para problemas no desenvolvimento.

A autora investigou a incidência da presença de crianças com necessidades educacionais especiais inseridas na rede municipal de creches da cidade de São Carlos/ SP. Participaram do estudo atendentes de berçário e diretoras de 12 creches municipais. A identificação das crianças com necessidades especiais se deu por meio de entrevistas e aplicação de um inventário, acompanhado de um manual explicativo das categorias de necessidades educacionais especiais, dirigidos às diretoras e educadoras das creches. O manual apresentava o conceito/ definição de sete categorias: Criança de risco; Condutas típicas; Deficiência mental; Deficiência auditiva; Deficiência física; Deficiência múltipla e Altas habilidades. Em uma população total de 1.196 crianças, foram identificadas 102 crianças com necessidades educacionais especiais (8,5%) – porcentagem que se aproxima da estimativa da Organização Mundial de Saúde (10%). Os resultados indicaram que 46% das crianças foram consideradas Criança de risco, seguido por Condutas típicas (14,7%), Deficiência física (5,9%), Altas habilidades (3,9%), Mistos (3,9%), Deficiência Mental (1,9%) e Deficiência Auditiva e Múltipla (1%) (as categorias não eram mutuamente exclusivas).

No debate a respeito da atenção educacional que a criança pequena (até 30 meses) deveria receber, os educadores de alunos com necessidades educacionais especiais concordam que a educação deve ser iniciada desde a mais tenra idade, com atendimento de caráter educativo, superando o antigo conceito de educação infantil como atendimento de caráter tutelar, orientado para o cuidado com a criança em relação à segurança, higiene e alimentação (Marques, 2000). Concordam ainda que as instituições de educação infantil devem proporcionar às crianças com necessidades educacionais especiais uma educação adequada e adaptada à realidade de cada uma delas, conforme consta nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001). A falta de atendimento adequado para estas crianças, por falta de preparo dos educadores ou de recursos pode gerar atrasos no desenvolvimento assim como privar as crianças de uma educação libertadora. Os princípios fundamentais do paradigma da inclusão afirmam que não basta acolher crianças com necessidades educacionais especiais na creche. É necessário promover a educação e que esta educação faça jus ao potencial próprio do período do desenvolvimento infantil juntamente com crianças de desenvolvimento típico porque as crianças têm igualdade de direitos.

O paradigma de inclusão social constitui-se no fundamento dos avanços legais na educação infantil e na educação especial (Rossetti-Ferreira, Ramon & Silva, 2002). A inclusão social está associada à construção de uma sociedade democrática que reconhece e aceita a diversidade e as diferenças individuais. É um movimento de vários países que propõe que as pessoas excluídas e a sociedade busquem a equiparação de oportunidades e o exercício da cidadania por todos (Mendes, 2002).

A inclusão na Educação Especial brasileira sustenta-se em documentos nacionais oficiais, como a Constituição (Brasil, 1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Entre os documentos oficiais que dispõem sobre a inclusão em creches, estão o Referencial Curricular Nacional

para a Educação Infantil (Brasil, 1998) e as Diretrizes Nacionais em Educação Especial para a Educação Básica (Brasil, 2001).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil apresenta informações e orientações pedagógicas que visam contribuir com o desenvolvimento de práticas educativas de qualidade para promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania pela criança. Na parte que trata da educação de crianças com necessidades especiais, o Referencial não indica caminhos, nem apresenta propostas ou aponta possíveis soluções, a despeito de abordar a política de inclusão e os direitos das crianças com necessidades especiais de freqüentarem, preferencialmente, a rede regular de ensino. Já as Diretrizes Nacionais em Educação Especial para a Educação Básica (Brasil, 2001) apresentam as prerrogativas filosóficas, os dispositivos legais e políticos para a educação de crianças com necessidades especiais e aborda a questão da avaliação na educação infantil para alunos especiais.

A despeito da regulamentação oficial, a vigência do paradigma da inclusão não descarta a existência de uma complexa controvérsia sobre seus aspectos filosófico, político e de aplicação prática. Por exemplo, para Minto (2002), a inclusão tal como proposta pela LDB permite a adoção de diferentes condutas, contém termos discriminatórios e ambíguos e carece de clareza sobre as responsabilidades do poder público. Para Minto, a LDB não concebe a educação especial com os mesmos objetivos da educação geral; a depender do governo, a educação especial continuará relegada à iniciativa privada porque exime o Estado de assumir suas responsabilidades de assumir e financiar essa complexa modalidade educativa.

Mendes (2002), ao relacionar os principais problemas da educação especial no Brasil, também cita o papel omissivo do poder público, nas esferas federal, estadual e municipal, na prestação dos serviços educacionais e no incentivo explícito à iniciativa privada; acrescenta, também como problemas, a escassez de oferta de serviços e oportunidades educacionais e a

natureza segregadora, discriminatória e marginalizante dos serviços existentes em escolas e classes especiais. Na mesma direção apontada por Mendes (2002), Abramowicz (2002) questiona se a inclusão na prática, no cotidiano, na rede regular de ensino, desde a educação infantil até a universidade, vem ocorrendo do modo como é apresentado nos diferentes documentos, já que nas leis tudo parece estar em perfeita harmonia para que a inclusão ocorra de modo totalmente satisfatório para todos (deficientes, profissionais, instituições, sociedade, etc.). Concorde-se com as autoras que: a mera inserção na classe comum não garante educação efetiva nem de qualidade e o processo de inclusão encontra-se numa fase embrionária, na qual mais se discorre sobre o tema (já que é politicamente correto) do que se produzem dados sobre os diversos aspectos implicados na inclusão. Mendes afirma, ainda, que os poucos dados disponíveis se restringem a relatos de depoimentos e experiências que não permitem avaliar como está ocorrendo a educação inclusiva.

No que diz respeito à inclusão na Educação Infantil, há uma carência ainda maior de estudos que ofereçam contribuições efetivas para o conhecimento do contexto brasileiro. De acordo com levantamento de teses e dissertações sobre Educação Especial, elaborado por Ferreira et al. (2001), faltam estudos sobre inclusão na educação infantil. De um total de 419 trabalhos, o tema Integração/ Inclusão foi abordado em 13,36 % dos trabalhos analisados, sendo que destes, apenas 0,47 % enfocaram a educação para crianças de 0 a 3 anos, ou seja, dois dos 419 trabalhos.

Menegasso (2004) analisou os anais do I Congresso Brasileiro de Educação especial, I Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial IX Ciclo de Estudos sobre Deficiência Mental e verificou que dos trabalhos apresentados nas modalidades Comunicação Oral e Pôster, 1,05% tratavam da educação infantil, ou seja, quatro dos 378 trabalhos, sendo que, apenas um tratava de crianças de 0 a 18 meses. A autora verificou que o número de trabalhos sobre inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais e,

especialmente com crianças de 0 a 3 anos, foi pequeno e que existiu a predominância de estudos descritivos, restritos a instituições e realidades específicas. A análise realizada por Mendes (2002) e os levantamentos de Ferreira et. al (2001) e Menegasso (2004) corroboram a necessidade de se empreender estudos sobre o processo de inclusão em creches tal como ver ocorrendo

Como vem ocorrendo, creches de qualquer modalidade (pública, privada, filantrópica, universitária) e sob qualquer denominação (creche, berçário, escolinha, centro de educação infantil, hotelzinho) podem abrir suas portas às crianças com necessidades educacionais especiais. No entanto, portas abertas não garantem a entrada nem a permanência, tão pouco a educação, de crianças com necessidades educacionais especiais. Que portas são essas? Os portais são amplos o suficiente para permitir a entrada de cadeira de rodas? Os profissionais envolvidos estão aptos para a tarefa a qual se propõem, ou, melhor considerando, estão aptos à tarefa que lhes é atribuída? As creches deveriam não só receber estes alunos, mas também oferecer um ambiente propício para desenvolver seu potencial e atender às suas necessidades educacionais, sejam elas de higiene, proteção, cuidado, afeto, motoras, intelectuais, artísticas ou as necessidades decorrentes de limitações inerentes à sua condição de desenvolvimento ou deficiências.

Todas as creches são dotadas de características próprias que podem ou não responder à exigências de qualidade para desenvolver o potencial e atender as necessidades educacionais dos alunos. Estas características próprias estão relacionadas ao que se denominará qualidade da creche, ou seja, ao grau positivo ou negativo de excelência (Houaiss, 2001) que estas características podem proporcionar à educação do indivíduo.

1.2 QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para Abramowicz (2003), o processo de universalização da educação infantil tem sido uma conquista a partir das lutas da sociedade civil, mulheres, partidos populares e esta universalização não pode estar dissociada da questão da qualidade.

O termo qualidade está no léxico cotidiano e também assume diferente significado, em outras áreas, como a filosofia, a área organizacional e a educação. O termo qualidade é tratado de diferentes maneiras seja pelos pais de crianças inseridas em contextos de educação infantil, seja pelos autores que tratam de educação infantil.

Pais de crianças pequenas têm conceitos sobre a qualidade do atendimento escolar de seu filho. Menegasso (2003) relata que, durante um trabalho de assessoria em psicologia educacional, prestado a uma instituição de educação infantil, particular, de pequeno porte, no município de São Carlos, foi aplicado um questionário com perguntas abertas e fechadas para que os pais de crianças de 0 a 5 anos registrassem suas expectativas sobre a creche/ pré-escola dos filhos. Dos 18 respondentes, 11 referiram que o Cuidado é mais importante na educação infantil, seguido por Educação (6 respostas), Socialização e Estimulação (2 respostas cada). Em relação à satisfação dos pais com a creche/ pré-escola, verificou-se a prevalência de respostas Ótimo (50%) e Bom (35%), o que levou a autora a questionar os critérios dos pais para avaliar a qualidade da instituição de educação infantil, visto que a creche/ pré-escola contava com 2 turmas por sala, algumas salas não tinham iluminação natural e janelas para ventilação, o tanque de areia não era coberto, entre outros. Oliveira et al. (1992) também se refere à importância da concepção dos pais sobre a creche: diante uma creche que se caracteriza pelo cuidado e outra creche que se caracteriza pela possibilidade de oferecer um ambiente propício para a educação, a preferência do pai por uma ou outra creche vai depender de sua concepção de creche e sua expectativa sobre a educação dos filhos. Ambas convergem em abordar a questão dos critérios dos pais para uma educação de qualidade. No entanto, a

qualidade que os pais procuram na creche pode não estar relacionada com a qualidade tal como a entendida por autores que tratam da qualidade na educação infantil.

Para Zabalza (1998), que discute a qualidade na Educação Infantil espanhola, a qualidade na educação infantil tem sido alvo de preocupação da comunidade política e científica em muitos países. Zabalza (1998) afirma que a qualidade é o verdadeiro desafio da Educação Infantil nos últimos anos e enfatiza a importância dos aspectos qualitativos para educação, em especial quando se trata de crianças pequenas. O autor ainda afirma que existe uma série de variáveis vinculadas à qualidade, sendo que estas variáveis estão relacionadas aos conteúdos da educação, às condições organizacionais, a qualidade do pessoal. Apresenta o que considera os 10 aspectos chaves para uma educação infantil de qualidade, a saber: Organização dos espaços; equilíbrio entre atividades livres e atividades dirigidas; atenção aos aspectos emocionais das crianças; utilização de linguagem enriquecida; variedade de atividades; variedade de materiais; rotinas estáveis; atenção individualizada às crianças; sistemas de avaliação e acompanhamento do grupo e das crianças; integração com família e comunidade. Para o autor, esta proposta de decálogo para Educação Infantil de qualidade constitui o fundamento de qualquer proposta ou modelo de Educação Infantil.

No Brasil, Documentos como “Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil” (Brasil, 1998) se refere à questão de se assegurar padrões básicos que garantam processo contínuo de melhoria da qualidade na educação infantil, buscando assim contribuir para a formulação de diretrizes e normas para a educação infantil no país. A consideração de padrões de qualidade também é mencionada na LDB (Brasil, 1996), - em seu artigo 3º, firma que o ensino será ministrado com base na garantia de padrões de qualidade.

A utilização dos conceitos de “qualidade”, entretanto não são consensuais nem tampouco encontram tradução empírica para orientação do cotidiano das creches.

Dahlberg, Moss e Pence (2003), criticam a utilização de padrões de qualidade e propõem uma abordagem mais fluida da discussão sobre qualidade. Os autores criticam o discurso da busca por qualidade na educação infantil por meio de padrões de qualidade, devido ao fato de a educação ser um processo complexo e particular em cada instituição e em cada cultura. A crítica sobre as limitações de padrões e instrumentos para a busca da qualidade do atendimento em instituições de educação infantil é pertinente. No entanto, a posição dos autores de serem “evocativos ao invés de didáticos” (p. 11) pouco contribui, a curto e médio prazo, para alterar a situação, muitas vezes lastimável, em que se encontram as crianças em creches. Piotto (1998) afirma que cada instituição deveria definir sua qualidade bem como formas de alcançá-la; no entanto, argumenta também que a questão da inviabilidade de padrões pode se constituir num falso paradoxo na medida em que numa sociedade de cultura de massa a diversidade é mais ilusória do que real - as diferenças concretas num mundo globalizado são cada vez menores.

Por se tratar de uma população altamente vulnerável em qualquer condição em que se encontre – favorável ou desfavorável ao seu desenvolvimento – as crianças pequenas sempre necessitam de proteção contra possíveis e prováveis riscos. É com esta concepção que Campos e Rosemberg (1995) defendem que a exigência de padrões mínimos visa definir um limite abaixo do qual os serviços apresentam riscos inaceitáveis para as crianças. É importante preservar as condições e características sociais e culturais de cada país ou região, porém não se deve permitir que a população atendida corra riscos de sobrevivência ou não tenha seus direitos básicos respeitados.

Seja nos Estados Unidos, na Austrália, ou em qualquer país do mundo que mantenha suas crianças pequenas sob cuidados de terceiros, sejam eles quem forem, o cuidar e o educar não se dissociam e questões como higiene, saúde, segurança, conforto, estimulação e afeto, entre outras, precisarão ser consideradas. Assim, é desejável que se use do recurso de padrões

de qualidade para o atendimento de crianças pequenas, para promover uma educação infantil que possa contribuir para o desenvolvimento da criança.

Diversos países estão desenvolvendo instrumentos para promoção e avaliação da qualidade em instituições de educação infantil, como o sistema Putting Children First (Austrália, 1998) e as escalas de avaliação de qualidade ECERS -R -*Environment Childhood Environment Rating Scale- Revised Edition* -, (Harms, Clifford & Cryer, 2003), e ITERS-R *Infant/ Toddler Environment Rating Scale- Revised Edition* (Harms, Cryer & Clifford, 2003).

O Putting Children First – Quality Improvement and Accreditation System (Priorizando as crianças- Sistema de Promoção de Qualidade e Credenciamento) produzido pelo National Childcare Accreditation Council – NCAC (Conselho Nacional de Credenciamento de Creches), cujo início remete a 1972, é um sistema australiano de credenciamento, licenciamento e fiscalização, o que garante condições mínimas de atendimento em creches: espaço, higiene, segurança, razão adulto – criança. O sistema é baseado no pressuposto que uma creche de boa qualidade tem uma filosofia e objetivos claros que guiarão suas práticas e que são definidos conjuntamente com os pais; procura promover a individualidade das crianças com necessidades educacionais especiais; relacionar as atividades com as fases de desenvolvimento; estimular a relação dos pais com a equipe de trabalho e envolver os pais na creche. O sistema é composto por 52 princípios, nas áreas: Interações, Programa, Nutrição/ Saúde/ Práticas de segurança e Direção da creche- desenvolvimento da equipe. Cada um dos princípios possui indicadores que caracterizam níveis Insatisfatório, Básico, Boa Qualidade e Alta Qualidade do atendimento à criança.

A ECERS-R (Harms, Clifford & Cryer, 2003) e a ITERS-R (Harms, Cryer & Clifford, 2003) são escalas americanas que permitem uma avaliação geral do que ocorre com adultos e crianças que compartilham um ambiente de educação infantil. Enquanto a ECERS-R avalia ambiente para crianças na faixa etária de 2 anos e meio a 5 anos, a ITERS-R o faz para

ambientes com crianças do nascimento aos 2 anos e meio de idade. Esta escala, contém 39 itens, cada um dos quais receberá uma pontuação de 0 a sete, de acordo com indicadores criteriosamente descritos, tendo recebido validação em diferentes países e está em processo de validação no Brasil.

Ainda no Brasil, na direção de se criar mecanismos para melhoria da educação infantil, Mendes (2005) propôs um inventário para que educadoras pudessem identificar situações problemáticas em creches. Apesar da diferença de objetivos entre este inventário e as escalas americanas é importante, do ponto de vista conceitual, conhecer o inventário proposto por Mendes dada a especificidade da avaliação de ambientes favoráveis para a atenção à crianças com necessidades educacionais especiais

O inventário é parte do trabalho denominado “Como os educadores de creche lidam com alunos com necessidades educacionais especiais: identificando situações problemas” e contém 102 afirmações a serem checadas em situação de observação. Estas afirmações estão distribuídas em categorias: Acessibilidade, Sala de aula, Banheiro, Refeitório, Parquinho, Manejo de sala de aula, Estabelecimento de regras, Rotina, Atendimento de necessidades gerais ou adaptativas, Interação entre educador e alunos, Cuidados médicos, Apresentação de atividades, Administração do tempo, Relação entre as crianças, Comportamento da criança, Avaliações individuais e Treinamento de habilidades (Mendes, 2005).

O inventário, que tem a estrutura de uma lista de checagem, contém afirmações que remetem às dificuldades associadas a diferentes tipos de deficiências (como é voltado para educadores de creche e não para profissionais da área, na maioria das vezes, não se refere a diagnósticos): dificuldades de deglutição (o que pode sugerir, por exemplo, deficiência decorrente de paralisia cerebral), dificuldade para a criança na transição entre atividades ou alteração de rotina (o que sugere crianças autistas), propõe a eliminação de objetos que distraiam atenção dos alunos (sugere crianças com Transtorno de déficit de atenção e

hiperatividade), conhecimento referente às restrições à alimentos ou medicamentos (que pode estar associado à deficiência decorrente de intolerância à fenilalanina), assim como cuidados em urgências médicas (que pode colaborar em casos com crianças tendo convulsão, por exemplo).

Por exemplo, ao tratar de Acessibilidade, Mendes (2005) se refere a aspectos exteriores e interiores à creche. Como estrutura exterior, avalia se a rua é asfaltada, se as guias são rebaixadas, se existem próximos pontos de ônibus, buracos no chão. Na creche, prevê a sinalização do percurso e ausência de obstáculos, adaptação por meio de rampas de acesso, portas largas e equipamentos como mobiliário, pias e bebedouros ao alcance das crianças.

Na sala de aula, de acordo com o inventário, deve-se verificar se o local é arejado, iluminado, com baixo nível de ruído, assim como a amplitude e ventilação; a adequação do tamanho e a posição da mobília; a adequação dos materiais oferecidos em termos de forma, tamanhos, comodidade e praticidade; a relação professor/criança; ajustes para diminuir riscos de acidente, como manter portas fechadas e tomadas tampadas.

No refeitório a adequação do tamanho da mobília bem como a distância entre elas deve ser analisada, a adequação do tipo de comida às necessidades de mastigação e deglutição das crianças; a conservação dos utensílios de alimentação. Em relação ao Atendimento de necessidades gerais ou adaptativas (p. 247), deve ser observado se a educadora tenta incluir as crianças com necessidades educacionais especiais no grupo; se faz adaptações curriculares na sala e com o material a ser utilizado; se há atividades que estimulam o desenvolvimento da criança; se a educadora enfatiza as semelhanças ao invés das diferenças entre as crianças.

Na seção Comunicação, o tipo de comunicação utilizado pela criança deve ser identificado e garantido o entendimento dessa comunicação pela professora e os outros colegas (gestos, vocalização ou outros); existência de atividades de estimulação de linguagem como jogos, coral ou canções.

O inventário proposto por Mendes (2005) pode se constituir em uma ferramenta útil para avaliar o atendimento de crianças com necessidades educacionais em creches.

Caso se pretenda que o inventário se constitua instrumento de medida da qualidade da acolhida de crianças com necessidades educacionais especiais em creches, haverá a necessidade de proceder à sua validação, discussão que não cabe no escopo de presente estudo. Trata-se aqui, de considerar a ITERS-R (Harms, Cryer & Clifford, 2003), validada em outros países, e que é um possível instrumento de análise da qualidade em creches inclusivas especificamente em relação aos itens que fazem referência explícita a população de interesse.

1.3 CAMINHOS PARA VALIDAÇÃO

Escalas, assim como testes psicológicos e inventários, são formas de medida em psicologia. Traduzi-los de uma língua e uma cultura para serem utilizados em outra língua e outra cultura é uma prática que tem uma longa história nas áreas de Psicologia e Educação. As razões estão relacionadas com a economia de tempo e dinheiro, pois é mais rápido e mais econômico traduzir um teste do que construir um novo instrumento, mesmo porque, o país que queira utilizar o instrumento pode não ter a tecnologia ou o conhecimento disponível para sua construção e, sobretudo, recursos financeiros para isso. Outro motivo é a possibilidade de se realizar estudos comparativos entre populações de diferentes países (Hambleton, 1993). No entanto, é importante que o instrumento traduzido adquira legitimidade e validade para poder ser utilizado em um país que não o de origem.

A Psicometria, ou medida em Psicologia, oferece parâmetros mínimos para conferir legitimidade e validade aos instrumentos de medida como testes psicológicos, inventários ou escalas (Pasquali, 1996, 2003), como a ITERS-R (2003). Entre estes parâmetros estão a Análise Teórica e a Análise Empírica. A Análise Teórica e a Análise Empírica são procedimentos que contribuem para garantir a validade de conteúdo do instrumento (Pasquali,

2003). A Análise Teórica é realizada por juízes e visa estabelecer a compreensão e clareza dos termos (a semântica) assim como a pertinência e a capacidade de medir aquilo que o instrumento se propõe (o conteúdo). A Análise Empírica é a análise da dificuldade e da discriminação dos itens e se faz por meio de análise estatística de dados coletados com uma amostra de sujeitos (Pasquali, 1996). Neste estudo, a Análise Empírica não é o alvo de interesse e sim a Análise Teórica, que é constituída pela Análise Semântica e a Análise de Conteúdo (Pasquali, 1996, 2001, 2003).

1.3.1 Análise Semântica:

A Análise Semântica visa estabelecer a compreensão e clareza dos termos (a semântica) do instrumento; é feita por juízes e estes devem representar o segmento da população para a qual o instrumento é destinado, ou seja, aqueles que irão empregá-lo, de maneira que os termos não se tornem um empecilho ou dificultador da tarefa.

Por exemplo, um teste contém a indicação “o bebê deve estar deitado em decúbito dorsal”. É necessário verificar se a população que vai aplicar ou efetuar este teste compreende o que significa “decúbito dorsal”. Supondo que este teste destine-se a profissionais de enfermagem de unidades básicas de saúde (enfermeiros, técnicos em enfermagem, auxiliares de enfermagem), poderia ser delineado um procedimento de análise semântica com uma amostra representativa destes profissionais. A análise semântica deve ser feita com o estrato da população de menor habilidade a utilizar o instrumento porque é necessário que este segmento da população compreenda os termos utilizados. De acordo com o exemplo, a amostra poderia ser composta por auxiliares de enfermagem visto que é requerido menor escolaridade. Talvez este segmento não entenda o que significa o termo “decúbito dorsal” no entanto compreenderia a expressão “de barriga para cima”. Ademais, deve-se também realizar a Análise Semântica com o estrato mais alto da população, para garantir a elegância do teste –

sua validade aparente (Pasquali, 1996, 2001, 2003), porque não faria sentido conter a expressão “de barriga para cima” se todos os profissionais que utilizariam o instrumento soubessem o que é “decúbito dorsal”, que é o termo técnico apropriado na área.

De acordo com Pasquali (1996, 2001), a Análise Semântica pode ser realizada por meio de uma tabela de dupla entrada na qual os juízes categorizam o item, de acordo com seu parecer (os juízes do procedimento de análise semântica serão doravante denominados de “sujeitos” para que não se confunda com os juízes do procedimento de análise de conteúdo).

Exemplo:

Itens	Compreensível	Não Compreensível
1. O bebê deve ser alimentado cinco vezes por dia.	()	()
2. O bebê deve ficar deitado em decúbito dorsal.	()	()

Quadro 2- Exemplo de procedimento de análise semântica: tabela de dupla entrada.

Assim, os sujeitos poderiam responder o protocolo de análise semântica da seguinte maneira:

Itens	Compreensível	Não Compreensível
1. O bebê deve ser alimentado cinco vezes por dia.	(x)	()
2. O bebê deve ficar deitado em decúbito dorsal.	()	(x) O que é decúbito dorsal?

Quadro 3- Exemplo de procedimento de análise semântica preenchida por sujeito.

Existe a possibilidade de que a população de auxiliares de enfermagem e, por conseguinte, a amostra desta população, não esteja familiarizada com o preenchimento, por escrito, de uma tabela, de maneira a efetuar uma análise semântica. Neste e em outros casos, o procedimento de análise semântica pode ser o de *brainstorming* (Pasquali, 2003). Neste procedimento, de acordo com Pasquali (2003), a análise semântica se dá numa reunião de três

a quatro pessoas, as quais, em conjunto e conduzida pelo pesquisador, analisam a compreensão e clareza dos termos e dão sugestões para os termos que não são claros ou compreensíveis: o pesquisador lê o item e solicita aos participantes que expliquem o que entenderam. Caso se evidencie que os termos não são claros ou compreensíveis, o próprio grupo pode fornecer opções, como por exemplo, o grupo pode sugerir que a expressão empregada no item fosse “o bebê deve ser deitado de barriga para cima”.

Assim como garantir a compreensão e clareza dos termos da escala, por meio da Análise Semântica, faz-se necessário garantir a pertinência de seus itens e isto se dá pelo procedimento de Análise de Conteúdo.

1.3.2 Análise de Conteúdo

Bardin (1997) afirma que uma análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a discursos diversificados, que pode se apresentar de formas diferentes e que é adaptável a um campo vasto de aplicação. Várias modalidades de análise de conteúdo vêm sendo utilizadas por pesquisadores e profissionais de várias áreas nas ciências humanas, como psicólogos e sociólogos. Todas as vezes que dados simbólicos, verbais ou não, são utilizados para estabelecer inferência sistemática, seja a respeito de um processo mental, seja sobre uma contingência comportamental, está-se diante de uma análise de conteúdo (Souza Filho, 1996).

Sob o referencial da psicometria, Pasquali (1996, 2001) afirma que a análise de conteúdo visa estabelecer a pertinência dos itens do instrumento psicológico ao atributo que pretendem medir. O autor afirma que a análise de conteúdo procura verificar a adequação da representação comportamental do(s) atributo(s) latente(s). No caso da escala ITERS-R (2003), o atributo latente é a qualidade do atendimento em creche. Pasquali (1996, 2001, 2003) também chama a Análise de Conteúdo de Análise dos Juízes, que devem ser peritos na área,

pois sua tarefa consiste em ajuizar se os itens estão se referindo ou não ao traço em questão. Assim, a análise de conteúdo é um procedimento pelo qual o pesquisador consegue obter e sistematizar informações sobre o teor do item, que é objeto de interesse do seu estudo e estas informações são dadas por pessoas que são especialistas no assunto. Uma concordância de 80%, pelo menos, entre os juízes, deve servir de critério de decisão sobre a pertinência do item ao traço a que teoricamente se refere (Pasquali, 1996, 2001). Analisando-se os dados dos especialistas é possível identificar as concordâncias e as discordâncias entre os peritos, gerando subsídios para a discussão sobre a pertinência do conteúdo em questão. Voltando ao exemplo do teste para profissionais de enfermagem, é necessário que especialistas na área de saúde ou, mais especificamente, de enfermagem atestem a pertinência do conteúdo do teste. Assim, o passo seguinte para a análise teórica do teste é a Análise de Conteúdo com juízes especialistas na área do construto. Eles ajuizarão, por exemplo, se é adequado que o bebê deva ser alimentado cinco vezes por dia e se o bebê deve ficar deitado em decúbito dorsal.

Assim como no procedimento de Análise Semântica, para o procedimento de Análise de Conteúdo, Pasquali (1996, 2001, 2003) recomenda a tabela de dupla entrada, com os itens arrolados na margem esquerda e as hipóteses do pesquisador na primeira linha. Supondo que as hipóteses são que os itens são pertinentes ou não pertinentes, os juízes vão avaliar os indicadores de acordo com o seu parecer, contribuindo assim para aferir a pertinência do conteúdo do teste.

Itens	Pertinente	Não Pertinente	Justificativa
1. O bebê deve ser alimentado cinco vezes por dia.	()	()	
2. O bebê deve ficar deitado em decúbito dorsal.	()	()	

Quadro 4- Exemplo de procedimento de análise de conteúdo: Tabela de dupla entrada.

Supondo que o conteúdo do item 2 desta escala orientasse que o bebê fosse colocado em decúbito ventral e não em decúbito dorsal, poderia obter a seguinte resposta do protocolo de análise de conteúdo:

Itens	Pertinente	Não Pertinente	Justificativa
1. O bebê deve ser alimentado cinco vezes por dia.	()	(x)	Cada criança possui necessidades diferenciadas de alimentação
2. O bebê deve ficar deitado em decúbito <i>ventral</i> ¹ .	()	(x)	Esta posição está relacionada com morte súbita de bebês.

Quadro 5- Exemplo de procedimento de análise de conteúdo, preenchido por juiz.

Dessa maneira, a análise de conteúdo feita por juízes especialistas na área tem como objetivo avaliar a pertinência do conteúdo dos itens da escala. A análise semântica e a análise de conteúdo se constituem em etapas importantes para se garantir a validade de conteúdo da escala, e esta, por sua vez, constitui em etapa para a validação do instrumento.

No Brasil, devido à falta de parâmetros operacionais que permitam a observação/mensuração quantitativa e qualitativa do atendimento em educação infantil, pesquisas vêm sendo realizadas visando adaptar este instrumento à realidade de nosso país². Souza (2003), propôs uma análise da adequabilidade da ITERS (1990) para avaliar ambientes de creches em Ribeirão Preto. O objetivo de seu estudo foi analisar parâmetros psicométricos da ITERS: análise de conteúdo, discriminabilidade da escala e sua precisão. A autora, por meio de

¹ Estudos evidenciaram que a grande maioria dos lactentes estava em decúbito ventral no momento do óbito. As Academias de Pediatria de diversos países do mundo iniciaram campanhas para que se adotasse o decúbito dorsal até pelo menos os seis meses de vida, como possível forma de se prevenir a ocorrência da Síndrome da Morte Súbita em lactentes e houve uma redução importante da incidência da Síndrome em muitos países do mundo. Para prevenção é importante a conscientização dos profissionais de saúde, médicos, enfermeiras, auxiliares, todos aqueles envolvidos no cuidado de recém-nascidos, que têm oportunidade de orientar os pais sobre o decúbito ideal (decúbito dorsal- barriga para cima) para o bebê nos primeiros meses de vida (Lopes, 2001).

² Por exemplo, as pesquisas que compõem o Projeto Integrado, financiado pelo CNPq, coordenado por Campos- de- Carvalho (USP, Ribeirão Preto).

Análise de Conteúdo, verificou a pertinência de itens da escala ITERS (1990 – Primeira versão) junto a Especialistas em Educação Infantil. Foram analisados os pareceres de duas psicólogas, especialistas em educação infantil, com ampla experiência prática e teórica de atuação profissional em creches, como de pesquisa e supervisão de estagiários e profissionais. Foi verificada a ocorrência de acordos e desacordos entre as juízas quanto à indicação de exclusão ou permanência de itens e de sugestões, ou não, de alterações nos itens da ITERS, levando em conta categorias de análise identificadas pela pesquisadora. Considerando o índice mínimo de 80% de acordo apontado por Pasquali (1996), como critério de decisão sobre a pertinência do item, a análise indicou a pertinência dos itens devido ao índice concordância (97%) entre as juízas quanto à permanência de 34 itens. Assim, o estudo indicou a pertinência dos itens da escala para o contexto brasileiro em relação à relevância dos itens para avaliar a qualidade dos ambientes coletivos de crianças de até 30 meses, a sensibilidade da escala para discriminar diferentes modelos de creches e sua precisão. A autora concluiu que a ITERS poderia ser um instrumento útil para a promoção da qualidade do atendimento de crianças de 0 a 30 meses em creche, considerando, é claro, a limitação inerente a qualquer instrumento. A autora aponta a necessidade de estudos adicionais para subsidiar a utilização da escala ITERS nas instituições infantis da realidade brasileira³.

Educação infantil de qualidade, neste trabalho, é entendida como a educação que desenvolve o potencial e atende às necessidades educacionais de cada aluno. Neste sentido, educação de qualidade significa educação de boa ou de alta qualidade, ou seja, a que cumpre os objetivos anteriormente explicitados. Já a “qualidade”, é compreendida como um conjunto de características que podem contribuir ou não com o desenvolvimento do potencial e o atendimento das necessidades educacionais dos alunos. Assim, se considerar ambos os conceitos como variáveis, tem-se “educação infantil de qualidade” como uma variável

³ Como, no Brasil, as creches atendem crianças do 0 a 47 meses (3 anos e 11 meses), a escala seria compatível para avaliar as salas de creche que atendessem crianças da faixa etária à qual se propõe.

dependente e “qualidade” como o conjunto de variáveis independentes que podem contribuir para desenvolver o potencial e atender às necessidades educacionais de cada criança. Por exemplo, o espaço oferecido para a criança é uma variável que pode contribuir com ou denegar uma “educação infantil de qualidade”. Analisando-se a variável espaço, pode-se verificar, inicialmente, se existe ou não espaço para a criança dentro da creche; pode-se verificar o tamanho do espaço, o quanto este é adequado em termos de iluminação, de ventilação, se tem obstáculos que podem causar ferimentos nas crianças, se está bem conservado, etc. Pressupondo a qualidade como um conjunto de variáveis independentes que interferem na variável dependente, que é a educação infantil de qualidade, pode-se criar mecanismos para se medir, avaliar e alterar as variáveis independentes e assim promover a educação de qualidade.

A escala ITERS-R (2003), depois de validada, poderia contribuir para pesquisas científicas, para responder questões relacionadas à qualidade do atendimento em ambientes coletivos de educação infantil, classificar os diferentes tipos de atendimento em diferentes tipos de instituições. E o caminho da validação passa pela tradução por especialistas, Análise Semântica e Análise de Conteúdo, entre outras etapas.

No entanto, a descrição dos procedimentos de Análise Semântica e de Análise de Conteúdo encontradas na literatura (Pasquali 1996, 2001, 2003) não foi suficiente para se conseguir de imediato delinear estes procedimentos para a situação da pesquisa. Pasquali (1996, 2001, 2003) se detém mais na explicação da Análise Empírica que na Análise Teórica. Pasquali (1996, p. 81-82) apenas apresenta os conceitos de Análise Semântica e de Conteúdo, seus objetivos, que tipo de juízes devem participar de cada análise. Faz referência à tabela de dupla entrada para que os juízes respondam, assim como aponta a o critério de 80% de concordância entre os juízes da análise de conteúdo para decidir a pertinência do item. O mesmo conteúdo constava em Pasquali (2001, p. 90-91). Já Pasquali (2003, p. 106-108)

reapresenta os conteúdos anteriores e acrescenta informações referente aos procedimentos. No caso da Análise Semântica, sugeriu uma reunião com amostra dos sujeitos, realizada em atmosfera de *brainstorming*, na qual os participantes poderiam responder sobre a clareza/compreensão dos termos e sugerir maneiras mais claras/ compreensíveis de se expressar o conteúdo. Como procedimento de Análise de Conteúdo, o autor exemplificou como seria uma tabela de dupla entrada para a análise dos itens. Apesar destas descrições há que se delinear procedimentos específicos de análise semântica e de conteúdo para estudos com a escala ITERS-R (2003).

1.4 ITERS-R (Harms, Cryer & Clifford, 2003)

De acordo com Harms, Cryer & Clifford (2003) a ITERS-R é um instrumento abrangente, acessível e válido – para a cultura americana - que pode assumir um importante papel na promoção da qualidade do atendimento de bebês e crianças pequenas. A escala ITERS-R foi desenvolvida para ser utilizada nos Estados Unidos e, para a utilização da escala em outros países, é necessário todo um processo para sua validação.

A escala ITERS-R (Harms, Cryer & Clifford, 2003) permite sistematizar a avaliação de ambientes coletivos de crianças de 0 a 30 meses. A escala torna o conceito de qualidade em educação infantil objetivo porque seleciona e quantifica variáveis relevantes no atendimento da criança em creche. Para medir e definir qualidade, a ITERS-R foi elaborada a partir de 3 fontes: dados de pesquisas em diferentes áreas, como saúde, desenvolvimento e educação; o que profissionais da área consideravam como melhores práticas no atendimento a crianças de 0 a 30 meses em ambiente coletivos de educação infantil; a prática da vida real no atendimento institucional destas crianças. Os requisitos da ITERS-R estão baseados no que estas três fontes julgaram importante para gerar resultados positivos enquanto a criança está na creche e para seu futuro.

A escala contém uma parte introdutória que trata do processo de revisão da escala, trata a questão da fidedignidade e validade do instrumento e as referências bibliográficas. Contém também uma parte com instruções para o uso que trata da aplicação da escala, do sistema de pontuação, apresenta uma opção alternativa de pontuação para fins de pesquisa, por exemplo, fornece folhas de pontuação e elaboração do perfil das salas das creches, além de apresentar a descrição de termos que aparecem durante a escala, como “acessível”, “apropriado”, “maior parte do dia”, e outros, para estabelecer critérios para sua utilização.

A escala permite avaliar e promover a qualidade por meio dos 39 itens que estão agrupados em 7 sub-escalas: Espaço e mobília, Rotina de cuidados pessoais, Ouvir e Falar, Atividades, Interações, Estrutura do Programa e Pais e Equipe de trabalho. Estas 7 sub-escalas relacionam os seguintes itens:

Sub-Escalas	Itens
1. Espaço e mobília	<ul style="list-style-type: none"> 1. <i>Espaço interno</i> 2. <i>Mobília para cuidados de rotina e brincadeira</i> 3. Provisões para relaxamento e conforto 4. Arranjo do Espaço 5. Exposição de materiais para crianças
2. Rotina de cuidados pessoais	<ul style="list-style-type: none"> 6. Chegada/ despedida 7. Refeição/ lanches 8. Sono 9. <i>Troca de fralda/ toaleta</i> 10. Práticas de Saúde 11. Práticas de Segurança
3. Ouvir e Falar	<ul style="list-style-type: none"> 12. <i>Ajudando a criança a compreender linguagem</i> 13. Ajudando a criança a usar a linguagem 14. Uso de livros
4. Atividades	<ul style="list-style-type: none"> 15. <i>Coordenação motora fina</i> 16. <i>Atividade física</i> 17. Arte 18. Música e movimentos 19. Blocos 20. Faz-de-conta 21. Brincadeiras com areia e água 22. Natureza e ciência

	23. Uso de TV, vídeo ou computador <i>24. Promoção da aceitação da diversidade</i>
5. Interações	25. Supervisão brincadeiras e ensino <i>26. Interação entre pares</i> 27. Interação criança – equipe da escola 28. Disciplina
6. Estrutura do Programa	29. Esquema 30. Brincadeira livre 31. Atividades em grupo <i>32. Provisões para crianças com deficiências</i>
7. Pais e Equipe de trabalho	33. Provisão para pais <i>34. Provisões para necessidades pessoais da equipe</i> 35. Provisões para necessidades profissionais da equipe 36. Interação e Cooperação da equipe 37. Continuidade da equipe 38. Supervisão e avaliação da equipe 39. Oportunidades para crescimento profissional.

Quadro 1- Itens da Escala ITERS-R (2003). Os itens em itálico foram os identificados como referentes às necessidades educacionais especiais.

As pontuações variam de acordo com, por exemplo, o controle das condições ambientais como luz, ventilação; condições que facilitam a higiene do ambiente; ambientes e mobílias em bom estado de conservação; espaços adequados para diferentes tipos de atividades e experiências; provisão de conforto para adultos e crianças; materiais e equipamentos adequados e em quantidade suficiente; interação calorosa e afetuosa entre a equipe escolar e as crianças, a acessibilidade do espaço físico para permitir equiparação de oportunidades para alunos com necessidades educacionais especiais; a promoção da independência das crianças com a adaptação de locais para higiene e alimentação; a estimulação da cognição, coordenação motora global, fina e linguagem; a promoção da aceitação da diversidade.

Sistema de pontuação: Para fazer a avaliação dos itens, a pontuação varia de 1 a 7. A pontuação 1 corresponde ao Inadequado, 3 ao Mínimo, 5 ao Bom e 7 ao Excelente, havendo

as pontuações intermediárias 2, 4 e 6. As pontuações 1, 3, 5 e 7 contêm uma série de indicadores que compõe os critérios pelos quais os ambientes serão avaliados.

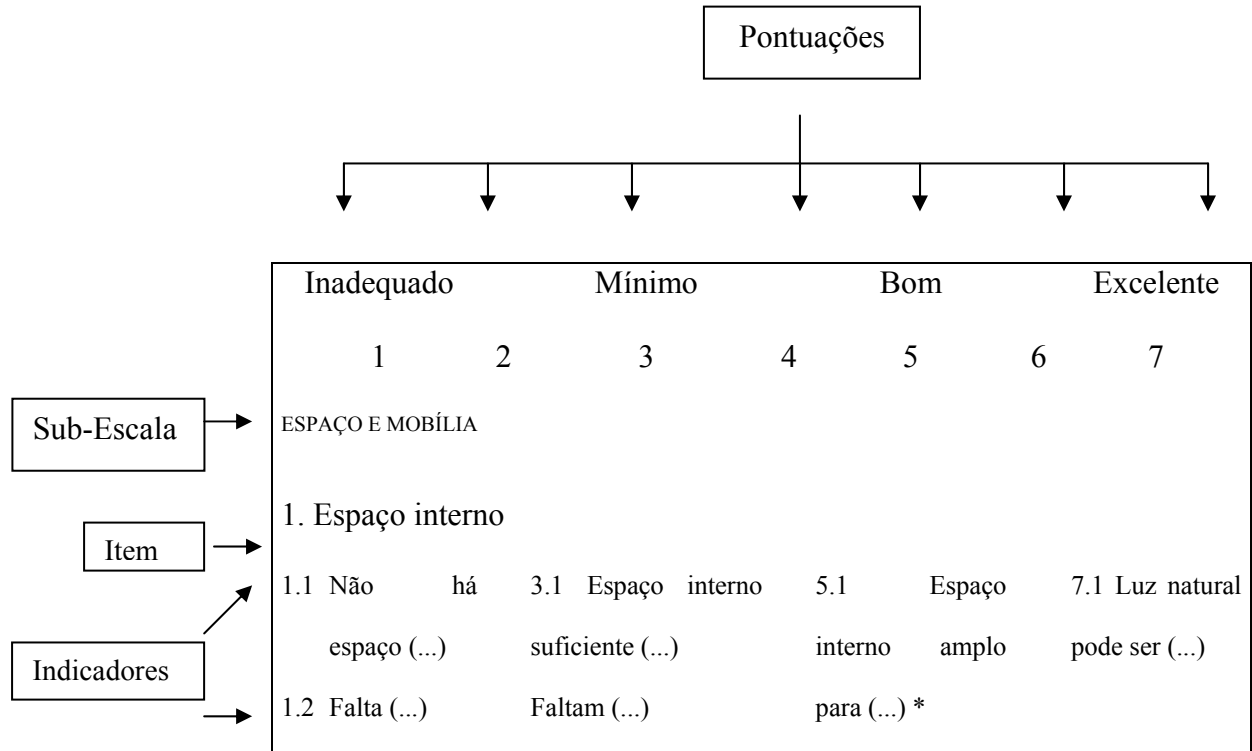


Ilustração 1- O quadro representa um item da escala (traduzido).

A pontuação deve ser dada da seguinte maneira:

- Pontuação 1: se qualquer indicador que consta em 1 for assinalado Sim.
- Pontuação 2: se pelo menos metade dos indicadores que estão em 3 for assinalada Sim.
- Pontuação 3: se todos os indicadores em 3 forem assinalados Sim.
- Pontuação 4: se todos os indicadores de 3 e pelo menos metade dos indicadores que estão em 5 forem assinalados Sim.
- Pontuação 5: se todos os indicadores em 3 e 5 forem assinalados Sim.
- Pontuação 6: se todos os indicadores de 5 e pelo menos metade dos indicadores que estão em 7 forem assinalados Sim
- Pontuação 7: se todos os indicadores em 5 e 7 forem assinalados Sim.

Assim, as descrições relacionadas a um atendimento de qualidade, de acordo com a escala, estão expressas nos indicadores das pontuações 5 e 7.

Além disso, cada item da escala contém Notas de Esclarecimento e, alguns itens, Questões. As Notas de Esclarecimento fornecem explicações e exemplos para facilitar a pontuação do item pelos aplicadores. As questões contribuem para se obter as informações necessárias para dar a pontuação.

Alguns itens da escala podem não ser aplicáveis em determinadas situações. Por exemplo, o item 32 avalia o atendimento oferecido para crianças com necessidades educacionais especiais. Este item só é aplicável se houver uma criança com deficiência na sala, caso contrário deve-se assinalar o item como NA (Não aplicável) e ele será desconsiderado na pontuação total. Podem ser assinalados como “Não Aplicável”, somente itens específicos, discriminados pela expressão “NA permitido”.

Para proceder à aplicação, deve-se levar em conta os seguintes aspectos:

- a. O aplicador deve ler cuidadosamente toda a escala, incluindo os Itens, Notas de Esclarecimento e Questões.
- b. A escala deve estar prontamente disponível e deve ser lida constantemente durante aplicação, para assegurar que as pontuações estão sendo dadas adequadamente.
- c. A pontuação deve ser atribuída conforme a constatação na situação presente e não de acordo com o relatado pela equipe ou baseado em planos futuros.
- d. Os requisitos devem ser aplicados a todas as crianças do grupo, a menos que o item preveja a exceção.
- e. Para pontuar um item, deve-se iniciar pela leitura da pontuação 1 (Inadequado) e progredir até que a pontuação correta seja atingida.
- f. Se o indicador for constatado como verdadeiro, deve-se assinalar “Sim” na folha de pontuação. Se for falsa, deve-se assinalar “Não”.

Por exemplo, para o observador que avaliará o item 1 – Espaço interno, será preciso começar a avaliar o item a partir da leitura da Pontuação 1. Se, algum indicador de 1 for pontuado com “sim” (ou seja, o indicador é verdadeiro para aquela situação), deverá atribuir a pontuação 1. Se nenhum indicador de 1 receber “sim”, o observador passará para a leitura da pontuação 3 (Mínimo). Se pelo menos metade dos indicadores de 3 forem observados, então o observador deve atribuir a pontuação 2. Mas se todos os indicadores de 3 forem constatados na situação observada, 3 deverá ser a pontuação atribuída. O observador deve continuar a leitura da escala para verificar se é possível uma pontuação mais alta e deve passar para a pontuação 5. Se pelos menos metade dos indicadores da pontuação 5 forem verdadeiros, deve-se atribuir a pontuação 4. Se todos indicadores de 3 e de 5 forem verdadeiros, deve-se atribuir a pontuação 5. O observador deve continuar a leitura da escala. Se todos os indicadores de 5 e pelo menos metade de 7 forem verdadeiros, deve-se atribuir a pontuação 6. Para que o item seja pontuado como 7, todos os indicadores das pontuações 5 e 7 têm que ser verdadeiros.

O cálculo da pontuação da escala é feito pelas sub-escalas e pela média total. A média das sub-escalas é encontrada por meio da soma das pontuações para cada item na sub-escala e divisão pelo número de itens pontuados. A média total da escala é obtida pela soma da pontuação de todos os itens, divididos pelo número de itens pontuados.

Com a proposta da inclusão na educação infantil e diante da possibilidade de contribuição da escala ITERS-R para avaliar a qualidade de creches, o objetivo deste trabalho foi verificar compreensão dos termos e a pertinência do conteúdo dos itens da Infant/ Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition que se referem às necessidades educacionais especiais, por meio de procedimentos delineados e fundamentados na Psicometria (Pasquali, 1996, 2001, 2003). Também foi objetivo do trabalho verificar se haveria diferenças em diferentes procedimentos de análise de conteúdo.

2 MÉTODO/ RESULTADO E DISCUSSÃO

2.1 PARTICIPANTES:

Participaram do estudo uma especialista em educação especial com domínio das línguas inglês e português, conhecedora de ambas as culturas, sete especialistas em educação especial e em educação infantil, todas elas vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. Participaram também sete alunos do curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal de São Carlos.

2.2 MATERIAL:

Foram utilizados materiais e equipamentos como papel, canetas, computador, impressora, gravador, projetor áudio visual; além disso foram utilizados instrumentos como a escala ITERS (Harms, Cryer & Clifford, 1990), escala ITERS (1990, tradução de Oliveira, 2000), escala ITERS-R (Harms, Cryer & Clifford, 2003), e cópia autorizada da escala ITERS-R (2003, traduzida por Campos-de-Carvalho e colaboradores); conjunto dos 12 itens relacionados à inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais traduzidos pela especialista em educação especial, em inglês e português, pela Dra. Katty Maria da Costa Mattos e pela pesquisadora; protocolo para coleta de dados para os procedimentos de análise semântica e de análise de conteúdo.

2.3 PROCEDIMENTO:

O procedimento obedeceu a seguinte seqüência: familiarização da pesquisadora com a escala, seleção dos itens da escala relacionados com a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, tradução dos itens, elaboração do procedimento de análise semântica, elaboração do procedimento de análise de conteúdo e análise dos protocolos de análise semântica e de conteúdo respondidos.

Inicialmente, houve a necessidade de familiarização da pesquisadora com a escala. Este processo se deu por meio de leituras da escala ITERS-R (2003) e do vídeo que acompanha a ITERS (Harms, Cryer & Clifford, 1990), porque não se teve acesso ao vídeo da versão revisada da escala. A pesquisadora ainda esteve em uma sala de uma creche particular, por duas manhãs, durante as quais aplicou parte da escala ITERS (1990, tradução de Oliveira, 2000).

2.3.1 Procedimento para Seleção dos Itens:

Foram selecionados os itens da escala ITERS-R (2003) relacionados com a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais. O critério para seleção foi que o item deveria conter termos que remetessem ao atendimento às necessidades especiais, nas notas de esclarecimento ou nas questões. Foram selecionados 11 itens que tratavam explicitamente da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, além de um item que se referia às necessidades educacionais especiais da equipe (Item 34).

Estes itens foram traduzidos. Primeiramente foi realizada a tradução dos itens pela pesquisadora, com a colaboração da Dra. Katty Maria da Costa Mattos. Para a elaboração da tradução, contou-se com a tradução produzida para o estudo de Oliveira (2000) da escala ITERS (1990). Posteriormente, solicitou-se a colaboração de uma especialista em Educação Especial, fluente em inglês e português, conhecedora das culturas americana e brasileira, para traduzir os itens selecionados.

A pesquisadora e a especialista marcaram um encontro, que ocorreu em uma sala do Programa de Pós Graduação em Educação Especial da UFSCar. No encontro, os itens a serem traduzidos foram impressos e entregues à especialista. A pesquisadora tinha em mãos a tradução dos itens realizada pela dupla. Enquanto a especialista fazia a tradução em voz alta, a pesquisadora acompanhava com a leitura do material previamente traduzido. Quando havia disparidade entre as traduções, a pesquisadora fazia as devidas alterações no próprio material traduzido. Alguns termos permaneceram sem tradução porque a especialista não identificou precisamente o significado. Neste encontro foram traduzidos 5 itens dos 12; Posteriormente, a pesquisadora procurou os termos desconhecidos no dicionário (Cambridge, 1995) para encontrar os significados. A seguir os itens corrigidos foram reapresentados para a especialista visando verificar o significado dos termos encontrados, realizar a tradução dos itens restantes e revisar a tradução final.

2.3.2 Itens selecionados para o estudo e tradução:

Foram selecionados 12 itens que tratavam explicitamente de necessidades educacionais especiais nos seus indicadores e/ ou notas de esclarecimento. Nos itens, as expressões empregadas para designar necessidades especiais, a partir das quais os itens foram selecionados, foram:

Item	Indicador	Termo utilizado na ITERS-R (Harms, Cryer & Clifford, 2003)
1	3.5 5.1 5.3	“(…) <i>Children and adults with disabilities</i> ” (p. 11). “(…) <i>children with disabilities</i> ” (p.11). “(…) <i>children and adults with disabilities</i> ” (p. 11).
2	5.3	“(…) <i>children with physical disabilities</i> ” (p. 12).
4	3.3	“(…) <i>children with disabilities</i> ” (p. 15).
9	5.3	“(…) <i>child with disability</i> ” (p. 22).

12	5.3	“(...) <i>alternative communication when needed</i> (p. 28).
15	7.2	“(...) <i>children in group, including those with disabilities</i> .” (p. 31).
16	5.4	“(...) <i>including child with disabilities, if enrolled</i> .” (p. 32).
20	7.1	“(...) <i>people of different culture or with disabilities</i> .” (p. 36).
24	1.3	“(...) <i>against person with disability</i> .” (p.40).
26	5.1	“(...) <i>include child with disability in play with others</i> .” (p. 42).
32	Título Nota 32	“(...) <i>children with disabilities</i> .” (p. 48). “(...) <i>child with an identified disability is included (...)</i> .” (p. 48). “(...) <i>children’s needs</i> .” (p. 48). “(...) <i>children’s special needs</i> .” (p. 48).
34	5.5	“ <i>Accommodations to meet needs of staff with disabilities (...)</i> .” (p. 50).

Quadro 6: Transcrição dos trechos dos itens que fazem referência ao atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Dos 39 itens da escala, 12 se referem à inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais. Em relação a ITERS (1990), a ITERS-R (2003) representa um avanço para a avaliação da promoção da inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais no contexto da educação infantil porque 31% dos itens da escala se referem inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, sendo que em todas as sub-escalas apresentam ao menos 1 item referente à Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

O quadro a seguir, relaciona os itens que tratam de Necessidades Educacionais Especiais. Especifica em que Sub-Escalas se encontram e a porcentagem total e porcentagem por Sub-escala:

Sub-Escala	Itens que tratam de NEE	Porcentagem por Sub-escala
1. Espaço e mobília	1. Espaço interno 2. Mobília para cuidados de rotina e brincadeira 4. Arranjo do Espaço	60,0%
2. Rotina de cuidados pessoais	9. Troca de fralda/ toailete	16,6%

3. Ouvir e Falar	12. Ajudando a criança a compreender linguagem	33,3%
4. Atividades	15. Coordenação motora fina 16. Atividade física 24. Promoção da aceitação da diversidade	40,0%
5. Interações	26. Interação entre pares	25,0%
6. Estrutura do Programa	32. Provisões para crianças com deficiências	25,0%
7. Pais e Equipe	34. Provisões para necessidades pessoais da equipe	14,2%
Total	12	30,7%

Tabela 1- Sub-escalas e itens que tratam de necessidades educacionais especiais e suas respectivas porcentagens nas sub-escalas.

O quadro mostra que, além de considerar a inclusão de maneira explícita em 31% dos itens (12 itens), todas as sub-escalas têm pelo menos um item que se refere à inclusão, sendo que as sub-escalas Espaço e Móvel e Atividades contam com o maior número de itens (3), em relação às outras sub-escalas.

A tradução foi feita de maneira literal, ou seja, procurou-se ser o mais fiel possível à versão em inglês, visto que o objetivo era a tradução e não a adaptação dos itens. Os itens traduzidos estão no ANEXO 1. Na maioria dos itens o termo que se referia às crianças com necessidades educacionais especiais era “disability” ou “disabilities”, exceto no item 12, que se referia à comunicação alternativa, que sugeria língua de sinais para pessoas com deficiência auditiva e por isso foi selecionado para o estudo. Apesar de o termo *disability* ter sido traduzido por deficiência, neste estudo, talvez a tradução mais acurada seja, conforme aponta Amaral (1996), a palavra incapacidade, que é o termo estabelecido pela Organização Mundial de Saúde para se referir tanto às implicações da deficiência como da resposta da pessoa à sua condição, que restringem suas atividades.

2.3.3 Análise semântica: descrição do procedimento:

A partir da tradução dos itens selecionados para o estudo, os próximos passos foram em direção à psicometria, com a elaboração do procedimento de Análise Semântica para aferir a clareza/ compreensão dos termos dos itens selecionados. Para fins deste estudo, considerou-se

que a escala seria utilizada por alunos de graduação em psicologia. Por isso, como participantes do estudo foi necessário selecionar uma amostra de sujeitos que representasse esta população.

Excepcionalmente, o procedimento planejado atendeu à necessidade dos participantes conhecerem a totalidade da escala para que pudessem julgar a clareza/compreensibilidade exclusivamente dos itens que mencionam as crianças com necessidades educacionais especiais. Para isto foi organizada uma oficina sobre a ITERS-R, voltada para alunos de psicologia e áreas afim da UFSCar, na qual os participantes se familiarizaram com a escala e, ao final, foram convidados a participar da pesquisa, por meio da realização da análise semântica dos itens traduzidos. Além de ser uma forma de coletar dados para a pesquisa, considerou-se que o conhecimento do instrumento seria a retribuição pela participação, dado que contribuiria para a formação acadêmica dos alunos de psicologia e áreas afins⁴. *

A oficina foi constituída por uma parte teórica e outra prática. Na parte teórica foram ensinados conceitos de qualidade e qualidade na educação infantil, apresentada a escala ITERS-R e apresentados conceitos de análise semântica. Na parte prática foirealizada a leitura da escala e a avaliação de itens da escala.

A oficina foi planejada para ter 8 horas de duração, divididas em dois períodos de 4 horas em dias diferentes, com intervalo de dois dias entre os encontros. Este intervalo foi estabelecido com o objetivo de não transcorrer muito tempo entre as atividades para que os alunos não se esquecessem do conteúdo do módulo anterior.

Todos os participantes se dispuseram a participar do estudo e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice F).Solicitou-se aos alunos que lessem a escala individualmente e em silêncio, o que os alunos fizeram. No segundo encontro, os alunos deram continuidade à leitura e receberam os protocolos para efetuar a Análise Semântica.

⁴ A oficina “Qualidade na creche: Uma Oficina para avaliação” foi planejada pela Dra. Katty Maria da Costa Mattos e pela pesquisadora, sob a supervisão da Profa. Dra. Maria Stella Coutinho de Alcântara Gil.

Como materiais foram utilizadas cópias da escala ITERS-R traduzidas pela equipe da professora Mara Ignez Campos-de-Carvalho (2005, não publicada), conjunto dos 12 itens traduzidos pela Dra. Katty Maria da Costa Mattos, pela pesquisadora e pela especialista, material elaborado para análise semântica, televisor, vídeo cassete, fita de vídeo que acompanhava a escala ITERS (1990), projetor áudio-visual. A tradução da escala elaborada pela equipe de Campos-de-Carvalho foi utilizada porque era a única tradução completa da escala e foi gentilmente cedida para os propósitos da pesquisa.

O protocolo elaborado para análise semântica contava com uma carta na qual a pesquisadora se apresentava, apresentava de maneira resumida o projeto e a escala ITERS-R (2003), assim como o objetivo do procedimento de análise semântica. Também fazia parte do material o termo de consentimento livre e esclarecido, o conjunto dos 12 itens traduzidos e o protocolo de respostas (parte deste protocolo pode ser encontrado no Apêndice A). O protocolo de respostas foi baseado no protocolo de respostas elaborado por Campos-de-Carvalho e Marques (não publicado). Nos protocolos de análise semântica solicitava-se que os sujeitos classificassem as pontuações dos itens (1, 3, 5 e 7) de cada item quanto a sua clareza e compreensão dos termos.

Para posteriormente se identificar a resposta do sujeito ao item, ou seja, levando-se em conta as respostas das pontuações 1, 3, 5 e 7 do item, a pesquisadora procederia da seguinte maneira:

- Se todas as pontuações do item fossem consideradas compreensíveis (C) pelo sujeito, o item seria considerado compreensível para aquele sujeito.
- Se o item tivesse pontuações categorizadas como compreensíveis (C) e outras parcialmente compreensíveis (PC) ou não compreensíveis (NC), o item seria considerado parcialmente compreensível para aquele sujeito.

- Se todas as pontuações do item fossem consideradas não compreensíveis (NC), o item seria considerado não compreensível para aquele sujeito.

2.3.4 Resultados e Discussão da Análise Semântica

Todos os sujeitos responderam todos os itens. Das 84 respostas possíveis (soma de todos os itens respondidos por todos os sujeitos), 15 itens foram considerados C e 69 PC. Ou seja, a proporção foi de 0,17 C para 0,82 PC.

Itens	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
1. (Espaço interno)	PC	PC	PC	PC	PC	PC	PC
2. (Móvel)	PC	PC	PC	C	PC	PC	PC
4. (Arranjo do espaço)	PC	PC	PC	PC	PC	PC	PC
9. (Troca de fralda/ toalete)	PC	PC	PC	PC	PC	PC	PC
12. (Compreender linguagem)	PC	PC	C	PC	PC	PC	C
15. (Coordenação motora fina)	PC	PC	PC	PC	PC	PC	PC
16. (Atividade física)	PC	PC	PC	PC	PC	C	PC
20. (Faz de conta)	PC	PC	PC	PC	C	PC	PC
24. (Diversidade)	PC	PC	C	PC	PC	C	PC
26. (Interação entre pares)	PC	C	PC	PC	PC	PC	PC
32. (Crianças com deficiências)	PC	C	PC	PC	C	PC	C
34. (Necessidades da equipe)	PC	PC	PC	C	C	C	C

Quadro 7- Respostas dos sujeitos para cada item analisado.

O quadro permite verificar que:

- Todos os itens são ou parcialmente compreensíveis ou compreensíveis: nenhum item foi categorizado como não compreensível.
- Houve predominância de resposta PC nos itens, exceto no item 34.
- O item 12 foi considerado C por 2 sujeitos (S3 e S7).
- O item 24 foi considerado C por 2 sujeitos (S3 e S6).
- O item 32 foi considerado C por 3 sujeitos (S2 e S5 e S7).

- O item 34 foi considerado C por 4 sujeitos (S4, S5, S6 e S7).
- O item que mais recebeu resposta C foi o 34 (4 respostas), seguido pelo 32 (3 respostas).
- Nos itens 1, 4, 9, 15 houve concordância entre os sujeitos sobre o item ser PC.

Em números absolutos e em termos de proporção, encontrou-se a seguinte distribuição de itens C e PC:

Itens	C		PC	
	nº	proporção	nº	proporção
1. (Espaço interno)	0	0	7	1,0
2. (Mobília)	1	0,14	6	0,85
4. (Arranjo do espaço)	0	0	7	1,0
9. (Troca de fralda/ toalete)	0	0	7	1,0
12. (Compreender linguagem)	2	0,28	5	0,71
15. (Coordenação motora fina)	0	0	7	1,0
16. (Atividade física)	1	0,14	6	0,85
20. (Faz de conta)	1	0,14	6	0,85
24. (Diversidade)	2	0,28	5	0,71
26. (Interação entre pares)	1	0,14	6	0,85
32. (Crianças com deficiências)	3	0,42	4	0,57
34. (Necessidades da equipe)	4	0,57	3	0,42

Tabela 2- Número total de respostas dos sujeitos aos itens nas categorias C e PC e suas respectivas proporções

Calculando-se a concordância entre sujeitos, verificou-se que nenhum item obteve concordância superior a 80%. O item que mais se aproximou do critério de 80% foi o item 34 (concordância 57,1%, que obteve 4 respostas na categoria C).

Em relação à categorização dos itens pelos sujeitos, S1 considerou todos os itens PC. S2, S3 e S4 consideraram 2 itens C e o restante PC. S5, S6 e S7 consideraram 3 itens C e o restante PC, conforme mostra o gráfico a seguir:

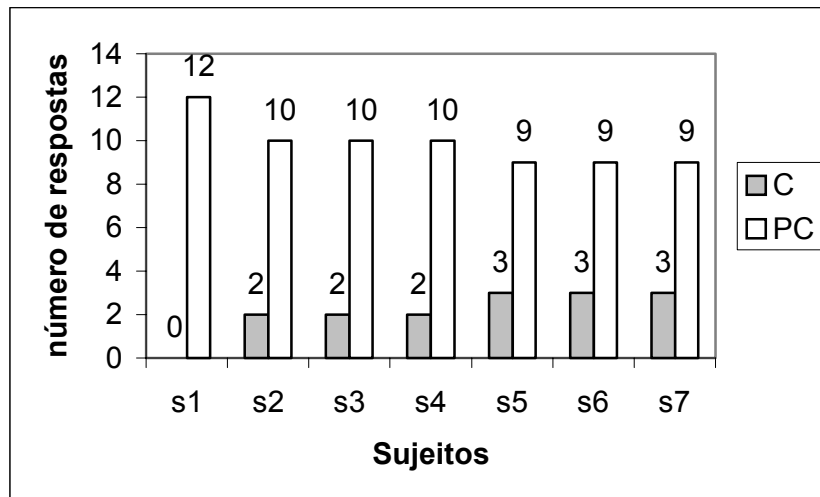


Gráfico 1- Respostas de cada sujeito às categorias C e PC.

Para verificar se, estatisticamente, existiu diferença entre os sujeitos, recorreu-se ao cálculo do qui-quadrado (X^2). Se X^2 é maior que 12,6 (valor de referência a 5% pelas tabelas estatísticas para qui-quadrado) existe diferença entre os sujeitos. Como X^2 foi igual a 5,59 e este valor é menor que 12,6 então se concluiu que não existiu diferença entre os sujeitos. Outro cálculo estatístico possível é a Concordância Geral (CG) entre os sujeitos (a partir do X^2 pode-se obter a Concordância geral entre os sujeitos). A Concordância Geral entre os sujeitos foi de 67%, considerada alta.

Até aqui foram verificadas a clareza e a compreensão dos itens que se referem a pessoas com deficiências. Os resultados da análise semântica mostraram que os itens são parcialmente claros ou compreensíveis para esta amostra da população de alunos do curso de psicologia da UFSCar. Assim, os dados sugerem que os itens deveriam ser modificados para se tornarem mais claros e compreensíveis para serem utilizados com uma população como a representada pela amostra.

Com o objetivo de se aprofundar a análise das respostas dos sujeitos quanto à clareza/compreensibilidade dos itens passou-se a analisar as respostas dos sujeitos em cada indicador de cada item. Para isso, os protocolos foram lidos e as respostas foram transcritas em uma

planilha. Analisando-se a planilha foram encontradas duas categorias de respostas: a categoria Semântica (Sema) e a categoria Conteúdo (CO). Na categoria Sema, foram classificadas as respostas que tratavam da clareza e compreensibilidade dos itens. Na categoria CO foram alocadas as respostas que remetiam à pertinência do indicador. Apareceram também respostas nas quais os sujeitos consideraram o indicador parcialmente compreensível devido a erros de concordância e/ ou digitação dos itens (categoria Erdi). Estas respostas foram descartadas.

A partir das respostas transcritas na planilha de dados, as respostas da categoria CO foram desprezadas porque não foi objetivo do estudo verificar respostas dos sujeitos à pertinência dos itens ou indicadores.

A frequência de indicadores nos quais se distribuíram estas respostas e o número de sujeitos que emitiram respostas PC são mostradas no gráfico a seguir:

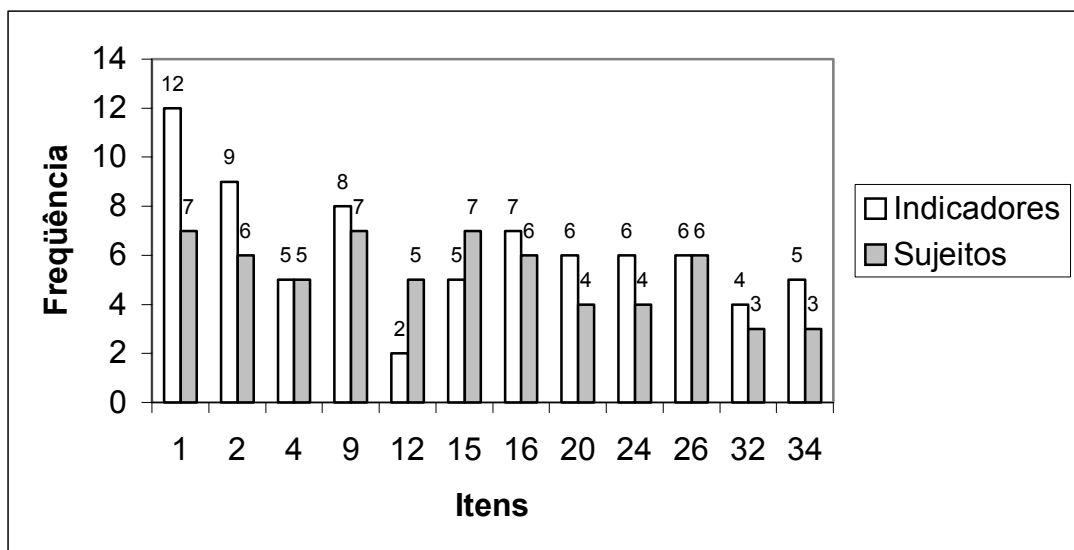


Gráfico 2- Frequência de indicadores com respostas e sujeitos respondentes.

O item 1 teve o maior número de indicadores com respostas (doze), estas emitidas por todos os sujeitos (7). O item 2 recebeu respostas em nove indicadores, emitidas por seis sujeitos. O item 9 vem em seguida, com respostas em oito indicadores, emitidas por todos os sete sujeitos. O item 16 apresenta respostas em sete indicadores emitidas por seis sujeitos.

Entre os itens que receberam respostas em menor número de indicadores e respostas PC por menos sujeitos estão o item 34 recebe respostas em cinco indicadores, emitidas por três sujeitos. O item 4 recebeu respostas em cinco indicadores, de cinco sujeitos, ou seja, uma resposta por sujeito, em indicadores diferentes. O item 32 recebeu respostas em quatro indicadores, emitidas por três sujeitos.

O cálculo da Concordância se dá pela divisão do número de respostas claro/compreensível em cada item pelo número total de indicadores multiplicado por 100:

$$\text{Concordância} = \frac{C}{C + PC} \times 100$$

De acordo com a Ilustração 2, por exemplo, no item 1, os indicadores 1.3, 1.4, 3.1 e 7.3 receberam respostas de apenas 1 sujeito: o indicador 1.3 foi assinalado por S6, o 1.4 por S2, o 3.1 por S7 e o 7.3 por S2. Assim, se considerar como critério para julgar a concordância entre sujeitos 80%, como referido por Pasquali (2001), poderia se considerar que estes indicadores foram claros/ compreensíveis pelos sujeitos, já que a concordância, neste caso, foi de 85,7%. Já nos demais indicadores do item 1, a concordância foi menor que o critério de 80%, assim, não se pode considerar o indicador como claro/ compreensível. Analisando-se os outros itens, verificou-se que seguinte concordância sobre indicadores em cada item:

Item 4: Concordância acima de 80% em todos os indicadores

Item 32: Concordância de 71,4% em 1.1 e acima de 80% nos demais indicadores.

Item 34: Concordância de 71,4% em 1.1 e acima de 80% nos demais indicadores.

Item 20: Concordância de 71,4% em 3.1 e acima de 80% nos demais indicadores.

Item 24: Concordância de 71,4% em 7.2 e acima de 80% nos demais indicadores.

Item 12: Concordância de 42,8% em 1.2 e acima de 80% nos demais indicadores

Item 26: Concordância de 42,8% em 1.2 e acima de 80% nos demais indicadores.

Item 15: Concordância de 42,8% em 7.1, de 57,1% em 1.1, e acima de 80% nos demais.

Item 2: Concordância de 57,1% em 5.2 e em 5.4 e acima de 80% nos demais.

Item 9: Concordância de 28,5% em 7.3, 57,1% em 1.4, de 71,4% em 1.3, 3.3, 3.4. acima de 80% nos demais indicadores.

Item 1: Concordância de 42,8% em 1.2, 57,1% em 3.4 e 5.1, 71,4% em 1.1, 3.3, 3.5, 5.2 e 5.3 e acima de 80% nos demais indicadores.

Considerando-se que são mais claros/ compreensíveis os itens que contém maior número de indicadores com concordância superior a 80%, tem-se que os itens mais claros/ compreensíveis são os itens 4, 32 e 34 e os menos claros/ compreensíveis são os itens 1, 9, 2 e 15.

Analisando-se as respostas dos sujeitos, verificou-se que foram emitidas 130 justificativas (respostas) sobre a falta de clareza e dificuldade de compreensão dos indicadores. A quantidade de respostas por item foi:

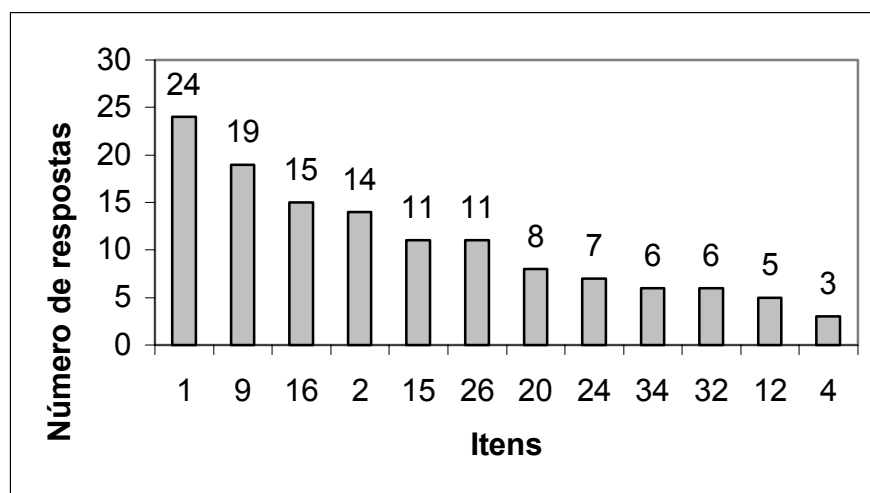


Gráfico 3: Número de respostas para cada item.

O Gráfico mostra que o item que mais recebeu respostas sobre semântica foi o item 1 (24 respostas), seguido pelos itens 9 (19), 16 (15) e 2 (14). O item 15 contou com 11 respostas, assim como o 26. O item 20 contou com 8 respostas e o 24, com 7. Os itens que tiveram menor número de respostas foram o item 4 (3 respostas), o item 12 (5), e os itens 34 e 32 (6 respostas cada).

Parte destas respostas pude ser classificada em 2 categorias: Semântica Sintática (S-Sinta) e Semântica Operacional (S-Opera). As respostas da categoria S-Sinta estavam relacionadas à sintaxe da frase, ou seja, à ordem das palavras nas sentenças e sugestões para substituição ou inserção de palavras na frase. Já as respostas categorizadas em S-Opera estavam relacionadas à falta de objetividade, imprecisão de termos, e solicitação de inclusão de exemplos que pudessem contribuir para a observação e a pontuação do item.

Foram categorizadas nas categorias S-Sinta e S-Opera 107 respostas. Destas, 33 foram classificadas na categoria S-Sinta e 74 na categoria S-Opera:

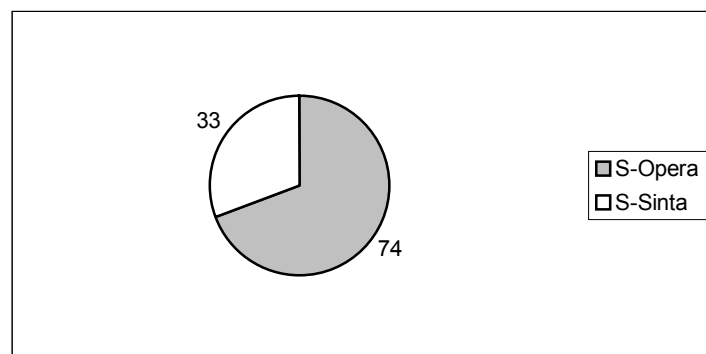


Gráfico 4: Número total de respostas S-Opera e S-Sinta

Das 130 respostas, 107 (82,3%) foram classificadas ou como S-Opera ou como S-Sinta. Deste total, 69,1% foram classificadas na categoria S-Opera e 30,8% na categoria S-Sinta.

A presença de um indicador em uma categoria não excluía a possibilidade de classificá-lo na outra, devido às diferenças nas respostas dos sujeitos. Um mesmo indicador teve uma resposta classificada em uma categoria por um sujeito e em outra, por outro. Por exemplo, o

indicador 3.3 do item 9, que recebeu uma resposta da categoria S-Sinta emitida por S1 e uma resposta classificada como S-Opera, emitida por S7.

A frequência das respostas nas categorias S-Sinta e S-Opera por item estão relacionadas no gráfico a seguir:

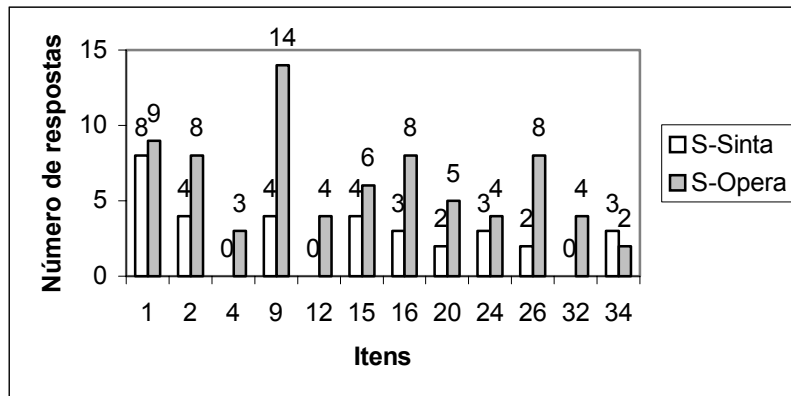


Gráfico 4: Número de respostas classificadas como S-Sinta e S-Opera em cada item.

O número de respostas da categoria S-Opera foi superior ao da categoria S-Sinta em todos os itens, exceto no item 34, mais significativa nos itens 9, 26 e 2, nos quais a proporção de respostas S-Opera em relação à S-Sinta foi respectivamente: 3,5, 4 e 2.

Na categoria S-Sinta, os sujeitos sugeriram adição de palavras ou verbos, por exemplo, S1 sugeriu acrescentar verbo no indicador 5.1 do item 1 e S2 também o faz nos indicadores 5.2, 5.4 e 5.5 do item 2 e nos indicadores 3.1, 5.1 e 7.1 do item 15, assim como no indicador 7.2 do item 20. S3 afirmou que no indicador 3.4 do item 34 falta a palavra “hora”. Os participantes, algumas vezes, solicitaram a substituição de termos: por exemplo, no item 2, S6 sugeriu alterar o termo “clarabóia” por um termo mais atual. Nos indicadores 3.3e 5.4 do item 9, S1 sugere substituir a palavra “pessoal” por equipe. Também fizeram parte das respostas dos sujeitos, comentários sobre a sintaxe das frases: Por exemplo, S1 sugeriu a modificação da construção da frase do indicador 3.4 do item 1; no indicador 5.2 do item 2; e no item 16, no indicador 5.1 (afirmou que o verbo está muito longe do sujeito da frase).

Como exemplos de respostas na categoria S-Opera, na qual os sujeitos indicaram dificuldade em relação à objetividade dos termos, temos que no item 2, S1 pediu para explicar

o que são “cadeirões” (indicador 5.1); no item 4, indicador 5.4, S3 perguntou se "criança sem mobilidade" são crianças que não andam porque são pequenas ou porque são crianças com deficiência. Como exemplo de perguntas que indicam dificuldade de compreensão dos termos, no item 2, S6 perguntou se "cadeira com suporte lateral" significa cadeira com braço (indicador 3.4) e, no item 1, perguntou se “materiais que absorvem som” significa isolamento acústico (indicador 1.1). No item 9, S7 fez muitas perguntas sobre os termos: perguntou o que significa “supervisão inadequada ou não prazerosa” (indicador 3.3), o que seria “supervisão inadequada” (indicador 3.4) e o que seriam “lapsos” (indicador 5.1) . No item 26, S3 perguntou o que é “interação negativa” no indicador 1.2. Os participantes também indicaram ambigüidade de termos: No item 4, no indicador 7.3, S5 afirmou que o indicador que se refere ao trânsito (7.3), não permite saber a qual tipo de trânsito se refere. Alguns sujeitos solicitaram a inclusão de exemplos: no item 9, S3 sugeriu a inclusão de exemplos no indicador 3.3 e S6, no indicador 7.3. No item 15, S4 sugeriu acrescentar exemplos no indicador 7.1 e também o faz no indicador 7.2 do item 20.

Convergências entre sujeitos: existiram convergências entre sujeitos sobre a justificativa da dificuldade de compreensão dos indicadores: houve convergências entre as justificativas dos sujeitos nos indicadores dos itens 1, 2, 9, 12, 15, 16 e 26.

Por exemplo, no item 2 S1 e S3 apontaram para a dificuldade do indicador 5.2 - S1 sugeriu reformular o item porque fica compreensível somente a partir da explicação da nota de esclarecimento. No item 9, S2 e S7 indicam a dificuldade de compreensão do indicador 1.4 e 3.4 em relação ao termo “supervisão”. E S3, S5 e S7 apontaram a dificuldade de compreensão do indicador 7.3 que trata do ensino de habilidades de auto-cuidados em relação ao termo “prontas”. No item 26, o indicador 1.2 gerou dificuldade de compreensão para os sujeitos S1, S6 e S7, em relação ao termo “manejada severamente”. No indicador 5.2, no qual consta que “a equipe modela interações sociais positivas”, S1 e S5 sugeriram o termo “dá

modelo” ao invés de modela. (Outras convergências serão apresentadas –seguidas de sugestões- juntamente com os dados da análise de conteúdo na discussão de cada item). Assim, se considerar que o que se deve reformular seriam as respostas para as quais existiram convergências entre os sujeitos em relação às justificativas, porque assim, o índice de concordância seria inferior ao critério adotado, que é 80%, deveriam ser reformulados os itens 1, 2, 9, 12, 15, 16 e 26.

A prevalência de respostas na categoria S-Opera indica que a falta de clareza e compreensibilidade dos termos da escala está associada com a falta de definição e objetividade dos termos, expressões e indicadores contidos nos itens e não às razões associadas à sintaxe das frases, apesar dos itens analisados serem praticamente tradução literal dos itens da escala ITERS-R (2003).

2.3.5 Discussão do procedimento de Análise Semântica:

A pesquisadora considerou a oficina satisfatória, quer seja pelo sucesso na obtenção dos dados quer seja pelas respostas verbais emitidas pelos participantes ao final do evento. Os participantes relataram ter gostado de participar da oficina e manifestaram interesse pela escala e pelo tema avaliação de qualidade em creche. Além disso, a oficina permitiu que os sujeitos fornecessem mais informações que a análise dos itens propriamente. Por exemplo, S2 fez, verbalmente, uma importante observação: perguntou qual seria a pontuação se todos os indicadores da pontuação 1 fossem respondidos “não” e menos da metade dos indicadores de 3 fossem verdadeiros. A escala determina que o item seja pontuado 1, “Inadequado” se houver algum indicador que tenha “sim” como resposta, ou seja, se alguma das afirmações da pontuação 1 for verdade para a situação observada. Se, ao menos metade dos indicadores da

pontuação 3 for observada, a pontuação é 2 e se todos forem contemplados, a pontuação é 3. Ou seja, a situação apresentada por S2 não está especificada⁵.

O protocolo de respostas em forma de tabela de dupla entrada (Pasquali, 2001, 2003) mostrou-se eficiente para obtenção das respostas dos sujeitos quanto à clareza e compreensão dos termos empregados nos itens selecionados, assim como permitiu que os sujeitos apontassem os problemas apresentados pelos termos. Os sujeitos não manifestaram dificuldades em preencher os protocolos de análise semântica, nem de entender o procedimento.

Como sugestão para continuidade do estudo ou estudos futuros, a partir da análise dos dados obtidos aqui seria conveniente convidar os sujeitos participantes para discutirem os indicadores julgados com problemas quanto à clareza/ dificuldade de compreensão e que discutam e proponham sugestões de reformulação destes indicadores, no sentido do procedimento chamado de *brainstorming*, apresentado por Pasquali (2001). Por último, vale considerar que os participantes da pesquisa familiarizaram-se com a escala traduzida por Campos-de-Carvalho e colaboradores, em virtude de ser a única tradução da totalidade da ITERS-R conhecida e, procederam à análise da compreensão dos termos em relação ao conjunto dos 12 itens referentes à inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, traduzidos pela especialista em educação especial, em inglês e português, pela Dra. Katty Maria da Costa Mattos e pela pesquisadora. Se por um lado, o procedimento teria implicações para estudos extensivos visando a validação, no presente trabalho, dados os objetivos, não interfere nas considerações apresentadas.

⁵ Propõe-se, como sugestão, que a pontuação 1 “Inadequado” seja atribuída ou se qualquer indicador for verdadeiro para a situação observada (ter “sim” como resposta) ou se for observado menos da metade dos indicadores presentes em 3.

2.4 Análise de Conteúdo: descrição do procedimento:

Foram identificadas e convidadas a participar do estudo nove especialistas (que seriam as juízas) em Educação e Educação Especial. Destas nove, sete são professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, uma é pós-doutoranda e outra, doutoranda em Educação Especial. As juízas foram selecionadas de acordo com sua formação e área de atuação. Para seleção, foi critério que o juiz tivesse formação e experiência na área de Educação Especial e Educação Infantil e tivesse vínculo com o Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar.

Todas as juízas aceitaram participar da pesquisa, no entanto, uma juíza não devolveu o material e outra respondeu de forma incompatível com a proposta da pesquisadora e por isso não foi possível incluir seu protocolo de resposta na análise dos dados. Assim, participaram do estudo sete juízas, todas vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação especial da UFScar. Destas juízas, 5 têm formação em psicologia e 2 em Terapia Ocupacional e todas aceitaram participar da pesquisa, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Assim como no processo de Análise Semântica, Pasquali (2003) sugere que a Análise de Conteúdo seja feita por meio de uma tabela de dupla entrada. Para isso foi elaborado um protocolo.

O protocolo para coleta de dados sobre análise de conteúdo foi denominado pela pesquisadora de “*kit* análise de conteúdo”. O *kit* análise de conteúdo foi composto por uma carta de apresentação e convite, uma página com instruções, o conjunto dos itens selecionados e traduzidos para o estudo e um protocolo de respostas no qual a juíza deveria registrar suas respostas (parte deste protocolo pode ser encontrado no Apêndice B).

Na carta, a pesquisadora se apresentava, apresentava de maneira resumida o projeto e a escala ITERS-R (2003), assim como convidava para participar da pesquisa. Também

apresentava a informação de que o mesmo protocolo estava sendo enviado por meio de correio eletrônico e que as respostas também poderiam ser enviadas via correio eletrônico.

Na página seguinte, apresentava breve explicação do projeto, da escala ITERS-R (2003) e as instruções para a o procedimento de análise de conteúdo. Como se estava buscando um método de análise de conteúdo aplicável e eficiente para os objetivos do estudo, foram confeccionados dois tipos de protocolos de análise de conteúdo: um protocolo resumido e um protocolo detalhado. Os protocolos foram elaborados tendo como base o protocolo de respostas utilizado no estudo de Souza (2003). O protocolo de respostas consistiu em uma tabela de dupla entrada, na qual os itens a serem analisados constavam na primeira coluna na tabela, e, na primeira linha, constavam as classes: Não Pertinente (NP), Parcialmente Pertinente (Pape) e Pertinente (P). As juízas deveriam analisar os doze itens e classificá-los quanto à pertinência e, caso o item fosse Parcialmente Pertinente ou Não Pertinente, deveriam justificar sua resposta.

Nos *kits* de análise de conteúdo resumido, foi solicitado às juízas que julgassem cada item e os protocolos de respostas apresentavam os itens para que os julgassem como P, PAPE e NP. Nos *kits* de análise de conteúdo detalhados, foi solicitado às juízas que julgassem cada indicador de cada item como P, PAPE ou NP e os protocolos de respostas discriminava cada indicador do item para que fossem julgados. A opção de enviar dois tipos de protocolos de coleta de dados visou investigar se haveria diferenças nas respostas em função das diferenças das instruções e dos protocolos.

Os *kits* foram encadernados com espiral para facilitar o manuseio pelas juízas e capas plásticas de cores diferentes para facilitar a análise dos dados: amarelos os protocolos detalhados e vermelhos, os resumidos. Foram enviados nove *kits* de análise de conteúdos.

Os *kits* de análise de conteúdo foram enviados para os endereços eletrônicos das juízas e uma cópia impressa foi enviada a cada uma delas. Foi solicitado que devolvessem os

protocolos após transcorridos 30 dias. No decorrer deste período três juízas solicitaram explicações adicionais sobre o procedimento de análise de conteúdo, por não terem entendido as instruções. Destas, duas juízas haviam recebido o protocolo detalhado e uma juíza, o protocolo resumido.

Juíza	Tipo	Explicações
J1	Detalhado	não
J2	Detalhado	sim
J3	Detalhado	sim
J4	Detalhado	não
J5	Resumido	não
J6	Resumido	não
J7	Resumido	sim

Quadro 9- Caracterização do tipo de protocolo recebido pelas juízas e solicitação de explicação sobre o procedimento.

Então, a pesquisadora marcou um horário com cada uma das três juízas e explicou os objetivos da análise de conteúdo e como deveriam preencher os protocolos com as respostas. As juízas disseram que compreenderam a tarefa a cumprir e efetuaram as análises de conteúdo. Posteriormente, as sete juízas devolveram os protocolos. Apenas uma juíza enviou o protocolo via correio eletrônico. Destes protocolos, quatro eram de análises detalhadas e 3 de resumidas.

Os protocolos foram devolvidos e os dados foram transcritos em protocolos e em planilhas. Nos protocolos foram transcritas a alternativa assinalada pelas juízas e as justificativas. Depois, os dados foram transcritos em planilhas de análise de dados. Nas planilhas, foram transcritas as alternativas e as devidas justificativas foram analisadas. As juízas realizaram a análise de conteúdo conforme requerido nas instruções para o procedimento, aferindo a pertinência dos itens. No entanto também apontaram erros e sugestões em relação à redação/ tradução dos itens, questionaram alguns pontos da escala que não foram esclarecidos anteriormente, bem como apontaram erros de digitação. Assim, as

justificativas e comentários foram categorizados como Conteúdo (CO), Semântica (Sema), Não Conhecimento da Escala (NCE) e Informação Imprecisa (Infim).

Para ser considerado CO, a justificativa/ comentário deveria conter: comentário ou sugestão de alteração do conteúdo da escala (definição de termos para deixar o item melhor quantificável e observável, inclusão ou exclusão de critérios, sugestão de alteração da estrutura da escala, modificação do item ou indicadores, alteração para a realidade brasileira).

Para ser considerado Sema, a justificativa/ comentário deveria estar relacionado com a sintaxe da frase, a ordem das sentenças, sugestões para substituição de palavras, clareza e compreensão das sentenças.

Para ser considerado Nce, o comentário estava relacionado com instruções sobre a aplicação da escala que o juiz desconhecia, pelo fato de não ter um conhecimento prévio da escala. Para ser considerado Infim, a informação foi registrada de maneira que a pesquisadora não conseguiu entendê-la para categorizar o item (por exemplo, pontos de interrogação).

Após essa categorização das respostas nas planilhas, foram criadas outras planilhas retirando-se as categorias Nce e Infim, permanecendo as categorias CO e Sema, porque ambas as análises fazem parte do objetivo do estudo. Embora a análise semântica não tenha sido solicitada às juízas, as juízas fizeram comentários sobre a compreensão e clareza das frases em alguns indicadores dos itens e estes dados poderão contribuir com uma possível reformulação semântica dos indicadores em estudos futuros, assim como ser analisados em conjunto com os dados provenientes da análise semântica realizada em outro procedimento com outros sujeitos (alunos de psicologia).

A seguir, das planilhas com CO e Sema derivaram planilhas apenas com CO, que foi o objetivo do estudo com juízas especialistas em educação especial e em educação infantil. Nestas novas planilhas foram transcritas as respostas das juízas e os comentários para

verificação e comparação para averiguar a concordância entre as juízas sobre o conteúdo dos itens.

A transcrição foi realizada da seguinte maneira: nos protocolos resumidos, apenas copiava-se a resposta das juízas. Nos protocolos detalhados, nos quais cada indicador recebera uma resposta das juízas, o item total foi classificado pela pesquisadora, da seguinte maneira:

- Se todos os indicadores do item fossem pertinentes (P), o item seria considerado pertinente.
- Se existissem vários indicadores pertinentes e algum indicador fosse parcialmente pertinente (Pape) ou não pertinente (NP), o item seria considerado parcialmente pertinente (Pape).
- Se todos os indicadores fossem não pertinentes (NP), o item seria considerado não pertinente.

2.4.1 Resultados e Discussão da Análise de Conteúdo

Os dados sobre Análise de Conteúdo estão no Apêndice D. Todas as juízas responderam todos os itens. Ao todo, das 84 respostas ao item possíveis, 47 itens foram considerados Pape e 37 itens foram considerados P. Ou seja, a proporção foi de 0,55 Pape para 0,44 P. As respostas das juízas aos itens estão sumarizadas no quadro a seguir:

Itens	J1	J2	J3	J4	J5	J6	J7
1. (Espaço interno)	Pape	P	Pape	Pape	Pape	P	P
2. (Mobília)	Pape	P	Pape	Pape	P	P	P
4. (Arranjo do espaço)	P	P	P	Pape	Pape	Pape	P
9. (Troca de fralda/ toalete)	Pape	P	Pape	Pape	Pape	P	P
12. (Compreender linguagem)	Pape	P	Pape	Pape	P	P	P
15. (Coordenação motora fina)	Pape	P	P	Pape	Pape	P	P
16. (Atividade física)	Pape	P	P	Pape	Pape	Pape	P
20. (Faz de conta)	Pape	P	P	Pape	Pape	P	P

24. (Diversidade)	Pape	P	P	Pape	P	Pape	P
26. (Interação entre pares)	Pape	P	P	Pape	P	P	P
32. (Crianças com deficiências)	Pape	Pape	P	P	Pape	Pape	P
34. (Necessidades da equipe)	Pape	P	P	P	P	P	P

Quadro 10- Respostas das juízas para cada item analisado.

O quadro mostra que:

- 1- Não houve concordância total entre as juízas sobre a pertinência dos itens, no entanto nenhuma juíza mencionou a necessidade de exclusão de algum item.
- 2- O item que mais recebeu resposta Pertinente foi o 34, que foi categorizado como pertinente por seis das sete juízas, seguido pelo 26, que recebeu respostas P de cinco das sete juízas.
- 3- O máximo de respostas Parcialmente Pertinente foi quatro, nos itens 1, 9, 16 e 32.
- 4- Nenhum item foi categorizado como não pertinente.
- 5- Nenhum item recebe concordância geral entre as juízas, nem para categorizá-lo como pertinente, nem como parcialmente pertinente.

Se considerar a resposta em termos de maioria das juízas, já que existiu um número ímpar de juízas, os itens são:

Itens	Classificação
1. Espaço interno	Pape
2. Móvel para cuidados de rotina e brincadeira	P
4. Arranjo do Espaço	P
9. Troca de fralda/ toalete	Pape
12. Ajudando a criança a compreender linguagem	P
15. Coordenação motora fina	P
16. Atividade física	Pape
20. Faz de conta	P
24. Promoção da aceitação da diversidade	P
26. Interação entre pares	P
32. Provisões para crianças com deficiências	Pape
34. Provisões para necessidades pessoais da equipe	P

Quadro 11- Classificação do item como P ou Pape de acordo com o critériode resposta da maioria das juízas.

Pelo critério de desempate entre juízes, dos 12 itens selecionados para o estudo, oito deles foram considerados pertinentes (2, 4, 12, 15, 20, 24, 26 e 34) e 4 foram considerados parcialmente pertinentes (1, 9, 16, 32). Assim, pelo critério da maioria de juízas pode-se afirmar que 66% dos itens foram considerados pertinentes e 33%, parcialmente pertinentes.

Em números absolutos e em termos de proporção, encontrou-se a seguinte distribuição de itens pertinentes e parcialmente pertinentes:

Itens	P		Pape	
	nº	proporção	nº	proporção
1. (Espaço interno)	3	0,42	4	0,57
2. (Mobília)	4	0,57	3	0,42
4. (Arranjo do espaço)	4	0,57	3	0,42
9. (Troca de fralda/ toalete)	3	0,42	4	0,57
12. (Compreender linguagem)	4	0,57	3	0,42
15. (Coordenação motora fina)	4	0,57	3	0,42
16. (Atividade física)	3	0,42	4	0,57
20. (Faz de conta)	4	0,57	3	0,42
24. (Diversidade)	4	0,57	3	0,42
26. (Interação entre pares)	5	0,71	2	0,28
32. (Crianças com deficiências)	3	0,42	4	0,57
34. (Necessidades da equipe)	6	0,85	1	0,14

Tabela 3- Número total de respostas das juízas aos itens nas categorias P e Pape e suas respectivas proporções.

Os itens que tiveram mais diferença na categorização dos itens pelas juízas foram o 34 (seis respostas P e 1 Pape) e o item 26 (cinco P e 2 Pape), nos demais itens, a diferença foi de uma resposta.

De acordo com Pasquali (2003) uma concordância de 80%, pelo menos, entre as juízas, deve servir de critério de decisão sobre a pertinência do item ao traço a que teoricamente se refere, ou seja, a avaliação de qualidade que o instrumento propõe.

O cálculo da Concordância se dá pela divisão do número de respostas pertinentes em cada item pelo número total de itens multiplicado por 100.

$$\text{Concordância} = \frac{P}{P + \text{Pape} + \text{NP}} \times 100$$

Assim, para cada item, tem-se:

Itens	P	Concordância
1. (Espaço interno)	3	42,8 %
2. (Mobília)	4	57,1 %
4. (Arranjo do espaço)	4	57,1 %
9. (Troca de fralda/ toalete)	3	42,8 %
12. (Compreender linguagem)	4	57,1 %
15. (Coordenação motora fina)	4	57,1 %
16. (Atividade física)	3	42,8 %
20. (Faz de conta)	4	57,1 %
24. (Diversidade)	4	57,1 %
26. (Interação entre pares)	5	71,4 %
32. (Crianças com deficiências)	3	42,8 %
34. (Necessidades da equipe)	6	85,7 %

Tabela 4- Índice de concordância das juízas sobre os itens.

Como houve concordância acima de 80% em apenas um dos 12 itens analisados (item 34) somente este deveria permanecer na escala. Assim, a análise de conteúdo dos itens da escala ITERS-R indicou que apenas um item é pertinente para avaliar ambientes coletivos de educação infantil. Os outros itens são parcialmente pertinentes.

Em relação às juízas, as respostas nas categorias P e Pape foram heterogêneas, conforme o quadro:

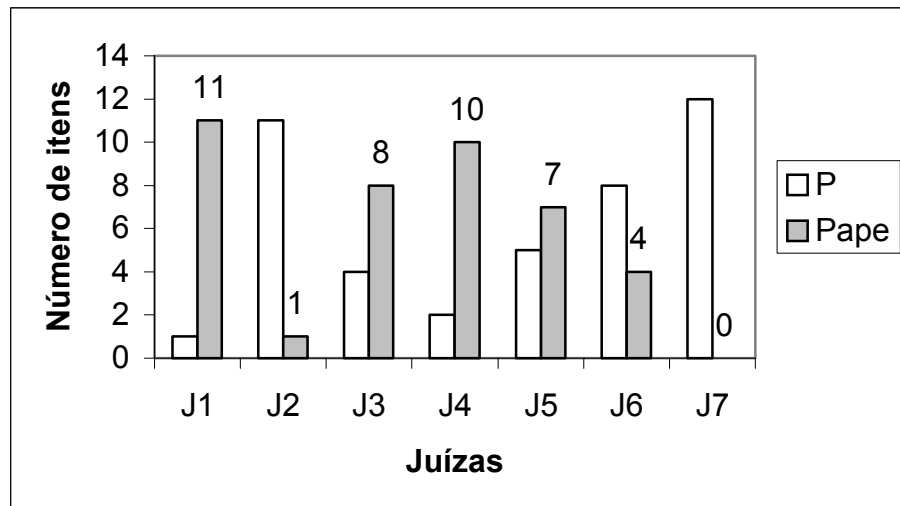


Gráfico 5 – Respostas de cada juíza às categorias P e Pape.

A juíza que mais julgou itens pertinentes foi J7, que julgou todos os itens pertinentes, seguidos por J2, que julgou 11 dos 12 itens pertinentes (apenas item 32 como parcialmente pertinente). J3 julgou oito itens pertinentes (itens quatro, 15, 16, 20, 24, 26, 32, 34) assim como J6 (1, 2, 9, 12, 15, 20, 26, 34). J4 julgou 2 itens pertinentes (32 e 34) e J1 apenas 1 item pertinente (Item 4).

As juízas que consideraram mais itens Parcialmente Pertinentes foram J1 (11 dos 12 itens) e J4 (10 dos 12 itens).

Por meio de tratamento estatístico foi possível calcular se existiu diferença entre os juízes e qual a concordância geral entre eles. Para verificar se existiu diferença entre os juízes fez-se o cálculo do qui- quadrado (X^2). Se $X^2 > 12,6$ (valor de referência a 5% pelas tabelas estatísticas para qui-quadrado) existia diferença entre os juízes. Como $X^2 = 34,3 > 12,6$ então se concluiu que existiu diferença entre as juízas. Também foi possível calcular a concordância geral entre as juízas e o índice obtido foi de 25%. O que quer dizer que a discordância geral entre as juízas é de 75%, considerada alta.

Até aqui foi analisada a pertinência do conteúdo dos 12 itens da escala ITERS-R (Harms, Cryer & Clifford, 2003) que tratam sobre necessidades educacionais especiais.

Verificou-se que, de acordo com o procedimento de Análise de Conteúdo, realizado com sete juízas especialistas em Educação Especial e Educação Infantil, apenas um item é pertinente para avaliar qualidade em creche, que é o item 34, que trata de provisões para necessidades pessoais da equipe. Os outros itens não obtiveram índices aceitáveis de concordância sobre a pertinência. Como o item 34 trata da inclusão social de adultos com necessidades educacionais especiais, nenhum item da escala foi considerado pertinente para avaliar a qualidade da creche no atendimento a crianças com necessidades educacionais especiais (deficiência).

Além de se descobrir se os itens são pertinentes é importante verificar os motivos pelos quais os itens não o são. Estes dados podem gerar informações para possível adaptação dos itens no futuro. Como cada juíza deveria justificar a resposta em caso de assinalar as categorias Parcialmente pertinente ou Não pertinente, foi possível verificar as justificativas que as juízas apresentaram para categorizar os itens.

As categorias para análise eram Pertinente, Parcialmente Pertinente e Não Pertinente. No entanto, cinco das sete juízas teceram comentários também em itens pertinentes. Esta observação, em geral, se referia aos comentários sobre erros encontrados de digitação dos protocolos, comentários e questionamentos derivados do não conhecimento da escala ITERS-R (2003), comentários sobre a semântica (erros de ortografia, sintaxe e dificuldade de compreensão e clareza dos termos) e também a comentários que remetiam ao conteúdo da escala.

Surgiu então uma quarta categoria para análise dos resultados: a dos itens pertinentes que continham uma observação sobre conteúdo (P*), já que em alguns itens considerados pertinentes encontravam-se informações sobre o conteúdo da escala.

Verificou-se que em 9 dos 12 itens, ao menos uma juíza acrescentou alguma observação sobre o conteúdo, mesmo tendo considerado o item como pertinente. Foram eles

os itens 1, 4, 9, 16, 20, 24, 26, 32 e 34. O item 4 foi considerado P* por uma juíza (J3), assim como os itens 9 (J2) e 32 (J7). Já os demais itens foram classificados como P* por duas juízas: Item 1 (J2 e 6), 16 (J3 e J7), 20 (J3 e J7), 24 (J3 e J5) e 26 (J2 e J3).

Estes dados são ilustrados pelo gráfico a seguir:

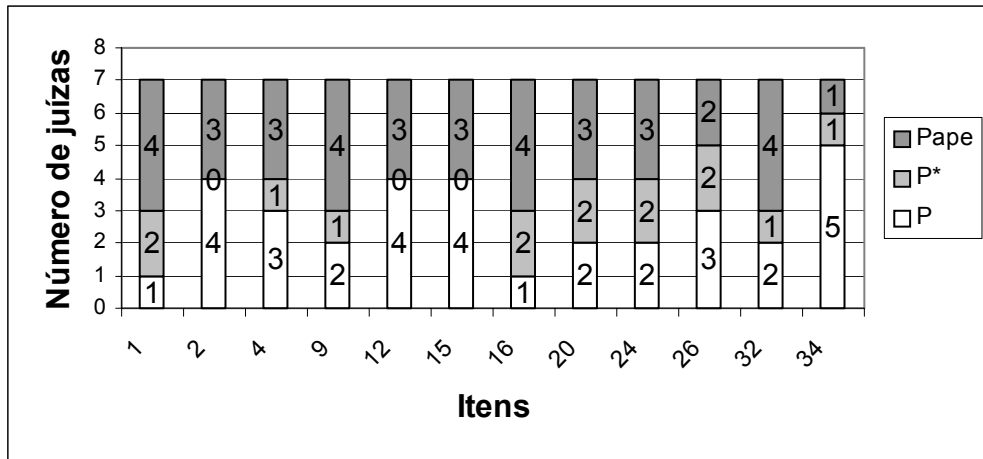


Gráfico 6 – Respostas das juízas para cada item incluindo a categoria P*.

Nos itens 1 e 16, o número de respostas P* supera as respostas P porque em ambos os itens houve 2 respostas P* e 1 P. Além disso, os dados indicam que para alguns itens - 4, 20, 24 e 26 – teriam predominância de Pape ainda maior se as respostas pertinentes que receberam observação fossem somadas às respostas categorizadas Pape, já que era nesta categoria que deveria ser incluída observação sobre conteúdo.

O conteúdo de algumas respostas de P* se referiam ao mesmo atributo que as respostas de Pape: em alguns casos, um juiz atribuía o conceito de Parcialmente pertinente e sua justificativa sobre o conteúdo era equivalente ao comentário feito por outra juíza em um item pontuado como pertinente.

Ocorrência de Pape e de P* com as mesmas justificativas ocorreram quatro vezes: 2 vezes com os juízes com J1 e J2, uma vez com J1 e J3, assim como com J1 e J5, nos itens 16, 24, 26 e 32. Estas ocorrências são discutidas a seguir.

O item 16, explica o que é brincadeira física ativa por meio de contra exemplos, ou seja, o que não é brincadeira física ativa. J1 não concorda com a definição pela negação e por isso atribui Pape enquanto J3, apesar de considerar o item P, observa que se deve definir pela afirmação e não pela negação. No item 24, J1 e J5 pedem pela definição do termo diversidade Neste caso. J1 classificou o item como Pape enquanto J5 classificou-o como P. No item 26, indicador 1.2, que se refere à interação negativa entre pares, J1 e J3 questionam o que seria interação negativa: enquanto J1 atribui Pape ao indicador, J3 atribui P e acrescenta esta observação. No item 32, indicador 3.3, que se refere ao Serviço de Planejamento Individual Familiar, prática que ocorre nos Estados Unidos, J1 e J2 afirmam que isto não ocorre no Brasil. J1 classifica o indicador como Pape enquanto J2 classifica-o como P, apesar de sugerir a retirada do exemplo. Estes dados sugerem ou que os sujeitos não compreenderam a tarefa ou que a classificação pertinente ou parcialmente pertinente não é adequada para analisar o conteúdo da escala.

O total de respostas sobre conteúdo foi 128, sendo que destes, 108 estavam na categoria Pape e 20 na categoria P*. Levando-se em conta a frequência de respostas P* e que as observações em itens pertinentes remetem ao conteúdo assim como as justificativas oferecidas para os itens parcialmente pertinentes, e considerando que em alguns casos a resposta de P* era equivalente à de Pape, optou-se por analisar as respostas descritivas das juízas não em termos de pertinência, mas em relação à resposta ao conteúdo da escala. Foram então analisadas todas as respostas presentes nos protocolos de resposta, que remetiam ao conteúdo da escala.

Analisando-se o conteúdo das 128 respostas (justificativas e/ou comentários que remetiam ao conteúdo da escala) a quantidade de respostas sobre conteúdo por item foi:

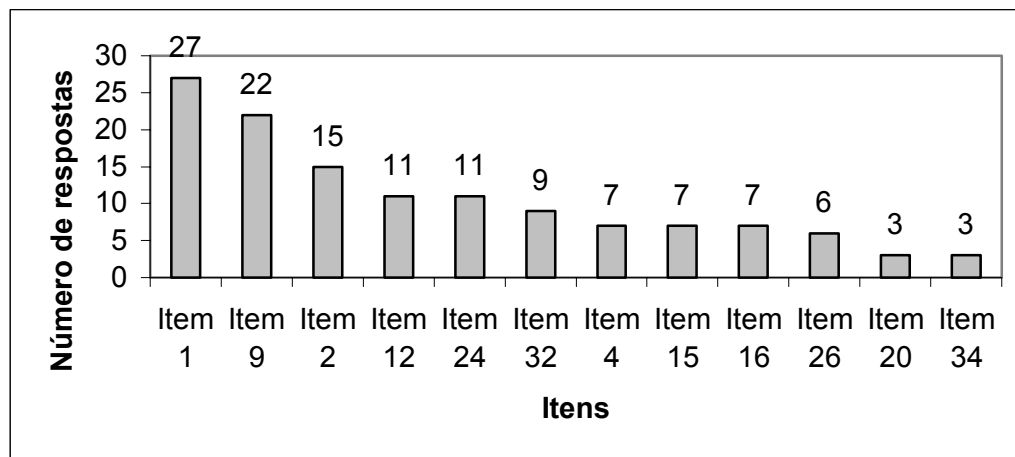


Gráfico 7- Quantidade de respostas sobre conteúdo emitidas em cada item pelas juízas.

O gráfico mostra que o item que mais recebeu respostas sobre conteúdo foi o item 1 (27 respostas), seguido pelos itens 9 (22) e 2 (15). Os itens que tiveram menor número de respostas foram os itens 20 e 34. Os itens 12 e 24 contaram com 11 respostas cada, o Item 32, com 9 respostas, os itens 4, 15 e 16 contaram com 7 respostas cada um e o item 26, com 6.

Desprezando-se os itens 26 e 20, verificou-se que os itens que receberam maior número de respostas são aqueles em que a concordância entre juízas ficou por volta de 50%, que foram os itens 1, 9, 2, 12, 24, 4, 15 e 16 e o menor número de respostas foi encontrado no item que obteve o maior índice de concordância: 34 (3 respostas, índice de concordância 85,7%). Estes dados apontam para a necessidade de se analisar as respostas emitidas para os itens (especialmente os itens 1, 9, 2, 12, 24, 4, 15 e 16) quanto à pertinência do conteúdo e a análise das respostas das juízas aos itens podem apontar para os problemas de conteúdo dos itens.

Assim, as 128 respostas foram classificadas em 4 categorias: Operacional, Critério, Estrutura e Adaptação.

Foram classificadas na categoria Operacional as respostas relacionadas à falta de objetividade, imprecisão de termos, expressões ou do próprio indicador, que dificultam a observação e quantificação do que deve ser pontuado, assim como proposições para tornar o

item mais objetivo. Na categoria Critério foram classificadas as respostas que acrescentam, modificam, criticam ou retiram um critério para pontuação do item. Na categoria Estrutura se encontram as respostas que se relacionam com a estrutura da escala ou elementos estruturais da constituição da escala: questões sobre as diferenças entre pontuações, inserção ou retirada de notas de esclarecimentos, sugestão de alteração da posição de indicadores na escala, sugestões de modificação no que deveria ser avaliado nos indicadores. Na categoria Adaptação foram classificadas as respostas que remetiam às diferenças de práticas nos Estados Unidos e no Brasil.

A distribuição das 128 respostas nas categorias correspondeu a:

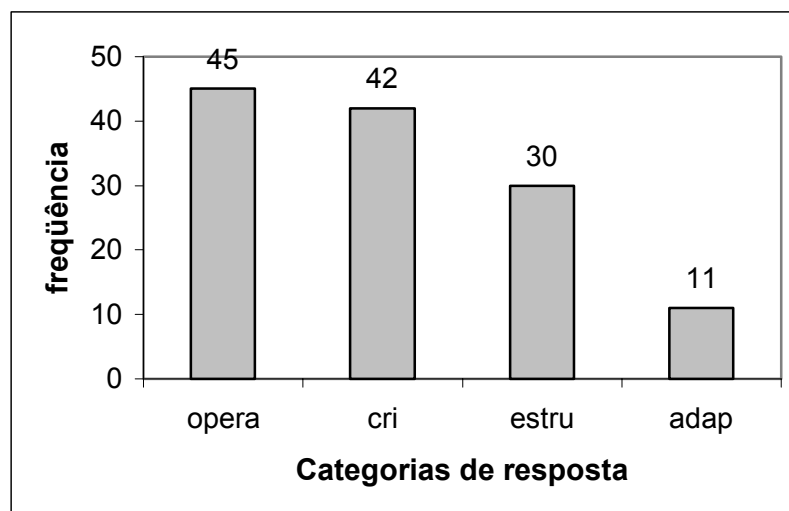


Gráfico 8- Frequência de respostas nas categorias Operacional, Critério, Estrutura e Adaptação.

O gráfico evidencia que a maior incidência de respostas na categoria Operacional, com 45 respostas, seguido por Critério, com 42 respostas, Estrutura, com 30 respostas e Adaptação, com 11 respostas.

Em relação às juízas, o número de respostas por juízas variou, assim como a distribuição das respostas nas categorias:

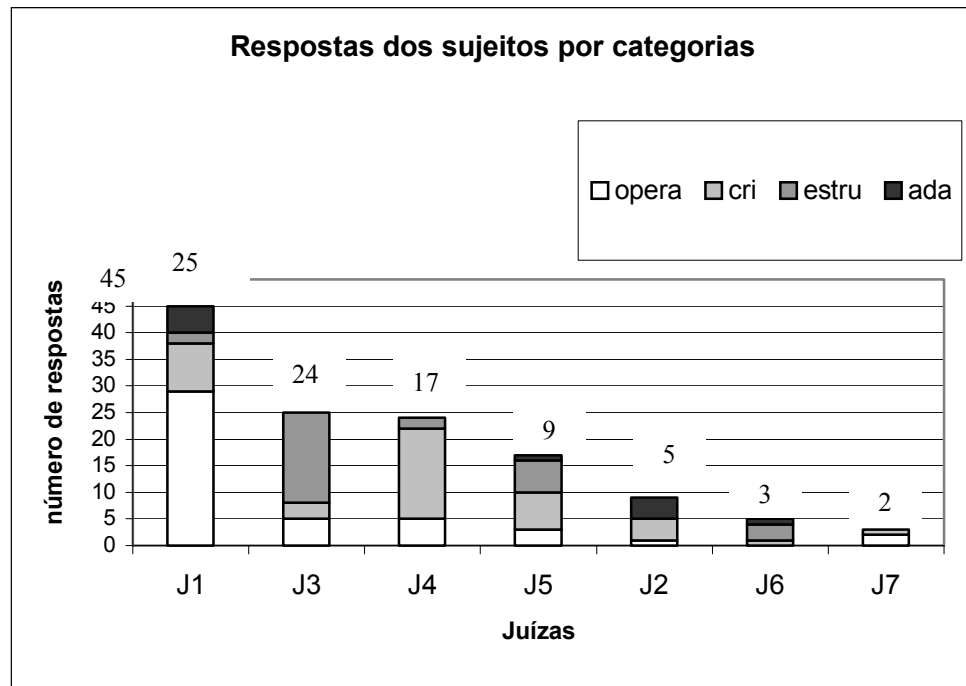


Gráfico 9: Número de respostas das juízas aos itens discriminados pelas categorias Operacional, Critério, Estrutura e Adaptação.

O maior número de respostas foi dada por J1 (45), seguida por J3 (25), J4 (24) e J5 (17). J2 (9 respostas), J6 (5) e J7 (3) emitiram menores quantidades de respostas.

Conforme o gráfico, J1 teve predomínio de respostas sobre Operacionalização (29), seguido por Critério (9), J2 teve menor quantidade de respostas (5) e se distribuíram equivalentemente em Critério e Adaptação (4 respostas cada). Em J3 predominaram as respostas da categoria Estrutura (17), e em J4, Critério (17 respostas)

A distribuição das respostas nas categorias também variou em cada item, conforme mostra o gráfico:

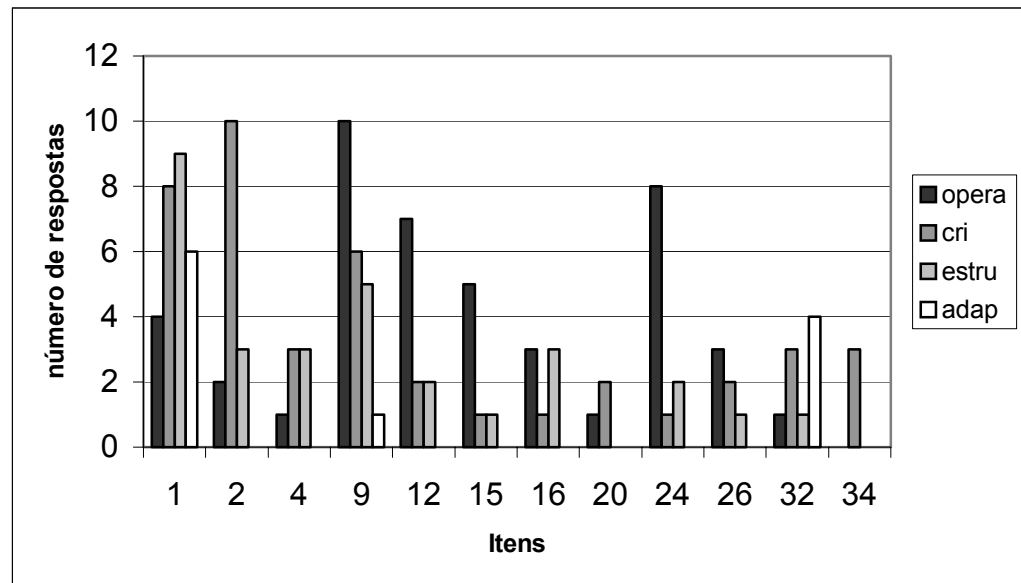


Gráfico 10- Frequência de respostas aos itens classificadas nas categorias Operacional, Critério, Estrutura e Adaptação.

Conforme explicita o gráfico, há o predomínio de respostas categorizadas como Operacional nos itens 9, 24, 12 e 15. Na categoria Critério, os itens que se destacaram foram o 2, 1 e 9. Os itens 1 e 9 também foram os que mais se destacaram na categoria Estrutura. Itens que receberam respostas na categoria Adaptação foi o item 1, 32 e o 9. Como se pode averiguar, os itens 1 e 9 são os que mais receberam respostas. Os itens 1, 9 e 32 receberam respostas em todas as categorias de análise. Os itens 20 e 34 receberam as menores quantidades de respostas, apenas 3. O item 20 recebeu 1 resposta nas categorias Operacional, Critério e Estrutura, enquanto que o item 34, apenas na categoria Critério.

A seguir, os resultados encontrados na análise de conteúdo são apresentados, seguidos por discussão do conteúdo do item. Em alguns itens fazem-se críticas e apresentam-se sugestões.

Item 1- Espaço Interno:

O item 1 foi considerado P por 3 juízas e Pape por 4. Foi o item que mais recebeu respostas (27), assim distribuídas: 3 respostas na categoria Operacional, 8 na Critério, 9 em Estrutura e 6 em Adaptação.

Recebeu respostas sobre conteúdo por todas as juízas, exceto J7. Recebeu mais respostas de J1 (9), distribuídas em todas as categorias. Por exemplo, na categoria Operacional, J1 sugeriu que o espaço seja calculado de maneira mais precisa, em termos de metros quadrados por criança. Na categoria Critério, acrescentou o critério Mofo para pontuar a qualidade do ambiente. As respostas de J3 pertenceram à categoria Estrutura (7 respostas): por exemplo, afirmou que o conteúdo da nota de esclarecimento do indicador 1.1 deveria estar garantido no próprio item, e que as notas dos indicadores 3.1 e 3.4 não acrescentam informações relevantes.

Também no item 1, J5 perguntou se o indicador 3.1 deveria acrescentar “crianças e adultos com deficiência”. A questão da deficiência está apresentada no indicador 3.5 (categoria Critério). E, aparentemente, este fato não interfere na pontuação do item.

Convergências entre juízas:

Tema	Justificativas
Unidade de medida	Notas 3.5, 5.3 – J1, J2, J5 e J6 sugerem a conversão de polegadas em cm.
Expressão que avalia o estado de conservação do ambiente.	Indicador 3.3: J1 pergunta qual a definição operacional da expressão “espaço bem conservado”. J4 a define por “manutenção mínima adequada (pintura, paredes, teto, etc.)”.

Quadro 11- Convergências entre juízas.

A unidade de medida polegada é pouco utilizada no Brasil para descrever o tipo de medida que a escala prevê. As juízas sugeriram o uso de centímetros, unidade mais utilizada

em nosso contexto para medidas de pequena extensão. As respostas pertenceram à categoria Adaptação.

Em relação à expressão “espaço bem conservado” J1 e J4 parecem concordar com o problema da definição. Enquanto J1 é explícita ao apontar a dificuldade de avaliação objetiva com o termo, J4 ofereceu uma nova definição e citou exemplos, o que sugere que a definição do termo não estava satisfatória. Assim, as respostas pertenceram à categoria Operacional.

O item Espaço Interno, por ser o item que mais recebeu respostas de semântica e conteúdo, talvez seja o item que deveria receber mais atenção para se tornar compreensível e pertinente. Pode-se inferir também que o item tenha maior número de respostas porque apresenta um conteúdo importante: o item 1 está relacionado com as condições do ambiente interno bem como o controle que o educador tem dele; são avaliados a amplitude do espaço, iluminação, temperatura, higiene do ambiente, conservação, acessibilidade, o que também ocorre em Mendes (2005), que se refere a estes tópicos embora não os identifique de maneira quantitativa como faz a escala.

Para pessoas com necessidades educacionais especiais, é um item adequado porque a acessibilidade já é requerida na pontuação “Mínimo” da escala, ou seja, para que a creche tenha um espaço interno minimamente adequado, há que ser adaptado para pessoas com deficiência, sejam elas crianças ou adultos frequentadores da creche. Já a pontuação 5 “Bom”, deve ser atribuída se a acessibilidade for garantida tendo ou não pessoa com necessidades educacionais especiais inseridas.

Críticas e sugestões: A acessibilidade do espaço na creche poderia ser avaliada antes mesmo da entrada da pessoa na instituição, como proposto no inventário de Mendes (2005), que avalia as condições exteriores das ruas de acesso à creche. Em relação às juízas, esta consideração não apareceu. Tanto Mendes (2005) como J1 se referem à avaliação do espaço

perigoso, com convergência na questão da proteção de tomadas, o que não consta na escala e seria necessário caso as tomadas estivessem ao alcance das crianças.

Em relação à compreensibilidade dos termos, no item 1, os sujeitos da análise semântica S1 e S4 consideraram que os exemplos do indicador 5.1 não estavam compreensíveis e, no indicador 5.2, S3 e S6 sugeriram substituição do termo “clarabóia”. Na falta de outro termo específico para substituir o termo “clarabóia”, sugere-se acrescentar nota de esclarecimento com a explicação que clarabóia significa abertura no alto das construções, destinada a permitir a entrada de luz.

Item 2 - Mobília para cuidados de rotina e brincadeira:

O item 2 foi considerado P por 4 juízas e Pape por 3. Recebeu 17 respostas, distribuídas nas categorias identificadas, da seguinte maneira: 1 resposta na categoria Operacional, 10 em Critério e 4 em Estrutura. As respostas foram emitidas por J1, J2, J3 e J4.

Por exemplo, J3 se referiu a aspectos estruturais da escala e mais uma vez sobre as notas de esclarecimento. Afirmou que os itens 5.2 e 7.2 deveriam estar claros para dispensar as notas de esclarecimento. Acrescentou ainda que, embora sejam pertinentes, a distinção entre as pontuações 3 e 5 não é clara. J4 mencionou “cadeirões”. Enquanto o indicador prevê que o uso de cadeirões nos quais as crianças devem ser postas pelo adulto não devem ser considerados como do tamanho da criança, J4 afirmou que estes móveis não são adequados para o item.

Convergência entre juízas:

Tema	Justificativas
Brincar/ brinquedo	1.2: J1 risca a palavra brincar e a substitui por "guardar brinquedos" - J1 pergunta-se se é para brincar ou armazenar brinquedos ou ambos. J4 propõe que seja "para atividade de brincadeira (inclui tanto mobiliário usado como brinquedo como para guardar brinquedo)". 3.2 (Mobília suficiente para brincadeiras) J1 e J4 sugerem que

	se refiram ao armazenamento dos brinquedos
--	--

Quadro 12 - Convergências entre juízas.

Os comentários de J1 e J4 indicaram que o termo “móbia para brincar” não está claro. Enquanto para J1 o que deve ser avaliado é móbia para guardar brinquedo, J4 especificou a dupla função do termo: brincar e guardar brinquedo. No indicador 3.2, ambas as juízas responderam que se deve se avaliar a existência de móveis para se guardar brinquedos.

O item 2 avalia a móbia para cuidados de rotina e as demais atividades a serem realizadas com as crianças. Também está entre os itens que mais receberam respostas tanto relacionadas ao conteúdo como dificuldade de compreensão e por isso, seria importante que se realizassem esforços para torná-lo mais pertinente e melhor compreensível. O item 2 avalia o mobiliário, relacionando o número de móbia, o estado de conservação, a adequação ao tamanho, tanto para crianças como para adultos, assim como acessibilidade, tanto para crianças como para adultos. Avalia, também, conforme discutido anteriormente, o risco de ferimento em crianças devido a inadequações da móbia, como consta no indicador 1.3, que avalia na móbia a existência de lascas ou pregos expostos, por exemplo. Há que se discutir ainda, neste item, a utilização de “cadeirões” para a alimentação de bebês. Enquanto a escala prevê a utilização deste mobiliário para as crianças mais novas, Mendes (2005), ao relacionar a móbia na seção “Refeitório” não menciona este móvel. Já uma juíza, na análise de conteúdo, julga o móvel inadequado para a alimentação de crianças.

Críticas e sugestões: Poderia se acrescentar no item, para prevenir ferimento em crianças, que se evitasse a presença de quinas e cantos de móveis ou prever a devida proteção destas quinas para evitar ferimentos em crianças. Além disso, a existência de móveis sobrepostos ou perto da janela ou outros lugares nos quais a criança possa escalar pode consistir em risco de queda para crianças e poderia ser contemplado no item; também poderia

ser avaliada a roupa de cama ou berço das crianças para que se evitasse coberturas plásticas que, apesar de serem fáceis de limpar não permitem a absorção da transpiração da criança.

Em relação à avaliação do ambiente para pessoas com necessidades educacionais especiais, apesar de as juízas não terem mencionado, a referência à acessibilidade inicia-se apenas na pontuação “Bom” e seria interessante se discutir a possibilidade e/ou a viabilidade de se tratar desta questão já na pontuação “Mínimo”, haja vista a importância da qualidade e da organização do mobiliário.

Em relação à compreensibilidade dos termos, no item 2, os sujeitos da análise semântica S3 e S6 mencionaram o termo “cadeira em falso” como não compreensível no indicador 1.3. Sugere-se que se utilize o termo “cadeira bamba”, como fez S6.

Item 4 – Disposição da Móbia

O item 4 foi classificado por 4 indicações P e 3 Pape. Recebeu 7 respostas sobre conteúdo, distribuídas da seguinte maneira: 1 resposta na categoria Operacional, 2 em Critério e 4 em Estrutura. As respostas foram emitidas por J3, J4, J5 e J6.

Por exemplo, J3 respondeu que não fica clara a distinção das pontuações 3, 5 e 7 (estrutura). J5 afirmou que o indicador água corrente morna disponível pode desviar o foco da avaliação, que é disposição da móbia. Sugeriu a frase “água corrente morna na proximidade” (categoria critério). J5 acrescentou “e espaço” ao título do item. J6 afirmou que o item mistura espaço com a disposição de móbia (ambos categoria Estrutura).

Convergências entre juízas:

Tema	Justificativas
Trânsito	7.3 (O trânsito não interfere nas atividades) J4 afirma que as áreas para atividades estão completamente fora da passagem ou trânsito. J5 pede para se esclarecer trânsito.

Quadro 13- Convergências entre juízas.

Embora não tenha havido concordância entre as juízas sobre o tema trânsito, enquanto J4 afirmou que as atividades devem ocorrer completamente fora da passagem ou trânsito (categoria Critério) e J5 pediu para se esclarecer trânsito, estes dados podem indicar que o trânsito referido não está bem definido (categoria Operacional). A resposta enfática de J4 pode relacionar a palavra trânsito não com o trânsito de pessoas, mas com trânsito de veículos. O fato de J5 pedir para esclarecer trânsito parece corroborar esta suposição. Num ambiente de atendimento infantil é possível imaginar lugares onde exista trânsito de pessoas e em nenhuma hipótese, trânsito de automóveis. Mesmo assim, acredita-se ser desejável que o trânsito de pessoas não interfira nas atividades, conforme especifica o indicador.

O item 4 foi um dos que menos receberam respostas em conteúdo e em dificuldade semântica, sendo assim, seria um dos que menos mereceriam urgência de revisão. Avaliando a disposição da mobília, o item avalia a relação dos móveis e dos espaços para outras atividades, acessibilidade dos espaços e acessibilidade dos materiais e possibilidade de supervisão das crianças pelos educadores. Em relação às pessoas com necessidades educacionais especiais, a acessibilidade do espaço por meio do arranjo de mobília já está prevista na pontuação “Mínimo”, ou seja, para o ambiente ser minimamente adequado, há que se dispor a mobília de maneira que permita o acesso a crianças e adultos com necessidades educacionais especiais.

Item 9- Troca de fralda/ toalete:

O item 9 foi considerado P por 3 juízas e Pape por 4. Recebeu 22 respostas, distribuídas da seguinte maneira: 10 respostas na categoria Operacional, 6 em Critério, 5 em Estrutura e 1 em Adaptação. As respostas foram emitidas por J1, J2, J3, J4 e J5.

Por exemplo, entre estas respostas na categoria Operacional esteve a questão de como se avaliar se a supervisão da criança é “não prazerosa” (indicador 1.4). Entre as respostas de

caráter estrutural, J1 perguntou se a avaliação do tamanho das privadas e pias (indicador 7.2) não deveria estar em mobiliário.

Convergências entre juízas:

Tema	Justificativas
Expressão “Supervisão da criança de maneira inadequada ou não prazerosa”.	1.4 J1 pergunta como avaliar e observar, J3 afirma que é difícil observar o não prazerosa e J5 pede para esclarecer o que é maneira inadequada ou não prazerosa.
Expressão “Supervisão adequada para idades e habilidades das crianças”	3.4 J1 e J4 consideram este indicador pape. J1 pergunta o que é supervisão adequada enquanto J4 propõe que o indicador seja “supervisão de troca de fralda/toaleta é suficiente e adequada para habilidade e idade da criança”.
Expressão “Interação pessoal-criança agradável”	5.4. J4 e J5 sugerem que este indicador relacione esta interação em função do item que está sendo avaliado.
“Habilidades de autocuidados são ensinadas quando as crianças estão prontas”	7.3 - J2 afirma que sempre as crianças podem ser ensinadas em diferentes níveis de exigência. Já J4 relaciona a prontidão da criança à sua idade para compreender.

Quadro 14- Convergências entre juízas.

Em relação à expressão “Supervisão da criança de maneira inadequada ou não prazerosa” (indicador 1.4), J1, J3, e J5, houve concordância entre as juízas porque estas se referiram à imprecisão deste indicador por sua falta de descrição operacional dos termos (categoria Operacional). Tratou-se de um comentário incluído na categoria conteúdo e não na semântica porque defini-los envolve a adoção de critérios e critérios estão relacionados ao conteúdo da escala. As respostas das juízas indicaram que o indicador é pertinente, mas há que se operacionalizar a descrição constante no indicador.

Em relação à expressão “Supervisão adequada para idades e habilidades das crianças” (indicador 3.4) J1 e J4 sugeriram alterações. Enquanto J1 apontou para a dificuldade de operacionalização do termo (categoria Operacional), J4 acrescentou o critério “suficiente” para o indicador (Categoria Critério).

No indicador 5.4, as juízas J e J5 sugeriram relacionar o conteúdo do indicador com o item que está sendo avaliado.

Em relação à expressão “Habilidades de autocuidados são ensinadas quando as crianças estão prontas” J2 e J4 concordaram que o indicador deve se alterado. Embora J1 acredite que sempre as crianças podem ser ensinadas, em diferentes níveis de exigência, e, por isso, não se deve esperar que estejam prontas, J4 relacionou a “prontidão” da criança com sua idade, ou seja, estabelece um critério, que tornaria o período para o ensino de habilidades de autocuidados mais objetivo. Ambas as respostas enquadraram-se na categoria Critério.

O item 9 é o que, após o item 1, mais recebeu respostas, tanto em relação ao conteúdo como quanto à semântica (dificuldade de compreensão dos termos empregados no item). O item avalia, basicamente, a higiene e o faz em diferentes dimensões: a higiene do material, a higiene das crianças, a higiene dos educadores e a higiene do ambiente. Avalia também a qualidade das interações entre adultos e crianças nas situações de troca de fralda/ toaleta e o ensino de habilidades de autocuidados.

Críticas e sugestões: Apesar de o item ter recebido grande número de respostas relacionadas ao conteúdo e à semântica, nenhum participante se referiu à música que o item propõe como maneira de se lavar as mãos por pelo menos dez segundos, conforme especifica a escala: “Reme, reme seu bote”, que provavelmente não existe em nossa cultura. Assim, sugere-se como alternativa, a canção “Lavar as mãos” (Arnaldo Antunes, 1995):

*“Uma
Lava outra, lava uma
Lava outra, lava uma mão
Lava outra mão, lava uma mão
Lava outra mão
Lava uma*

*Depois de brincar no chão de areia a tarde inteira
Antes de comer, beber, lamber, pegar na mamadeira
Lava uma (mão), lava outra (mão)*

*Lava uma, lava outra (mão)
Lava uma*

*A doença vai embora junto com a sujeira
Verme, bactéria, mando embora embaixo da torneira
Água uma, água outra
Água uma (mão), água outra
Água uma*

*A segunda, terça, quarta, quinta e sexta-feira
Na beira da pia, tanque, bica, bacia, banheira
Lava uma mão, mão, mão, mão
Água uma mão, lava outra mão
Lava uma mão
Lava outra, lava uma”.*

Esta música pode ser viável para a lavagem de mãos das crianças porque, além da primeira estrofe poder ser cantada por cerca de dez segundos, a letra está relacionada com o conteúdo da atividade, bem como possui qualidade musical porque é rica em sons e instrumentos.

Em relação à compreensibilidade dos termos, no item 9, os sujeitos da análise semântica S4 e S6 indicaram a dificuldade de compreensão do indicador 1.3 e apontam o termo “pelo pessoal e crianças”. Sugere-se utilizar os termos “pelos educadores, equipe e crianças”.

Item 12 – Ensinando a criança a compreender linguagem:

O item 12 foi considerado P por 4 juízas e Pape por 3. O item recebeu 11 respostas sobre conteúdo: 7 na categoria Operacional, 2 na categoria Critério e 2 na categoria Estrutura. As respostas foram emitidas por J1, J3 e J4.

Por exemplo, J1 perguntou como avaliar a quantidade de conversa com bebês e crianças pequenas (indicador 1.1); observou ainda que palavras como pouca, moderada, freqüente é que fazem o observador a diferenciar a pontuação, por isso a necessidade de torná-las mais quantificáveis.

Convergências entre juízas:

Tema	Justificativas
Termo “Ajudando crianças a compreender linguagem”	J3 e J4 se referem ao título do indicador. J3 pergunta se é desenvolver linguagem. J4 pergunta se é ajudando ou ensinando e afirma que prefere ensinando.
Expressão “Quantidade de conversa moderada”	3.1 - J1 pergunta como avaliar este indicador. J4 relaciona este indicador com a quantidade de conversa com a criança e que não sejam significativas para o desenvolvimento. Propõe manter exemplos.

Quadro 15- Convergências entre juízas.

J3 e J4 questionaram o termo “Ajudando crianças a compreender linguagem”. Há concordância entre as juízas em não compactuar com o termo “ajudando”. J3 propôs “desenvolver linguagem” enquanto J4 propôs que o termo “ensinando” compreender linguagem. A diferença entre J3 e J4 é que desenvolver linguagem não enfatiza tanto a mediação do adulto como ocorre com o comportamento de ensinar. As respostas das juízas foram categorizadas como estruturais (Categoria Estrutura) porque sugeriram alteração do termo, o que pode incorrer não só na crítica do título mas também no objetivo do item.

Ambas as juízas J1 e J4 apontaram para a dificuldade de operacionalização do termo “quantidade de conversa moderada” (categoria Operacional). Enquanto J1 questionou como avaliar o indicador, J4 introduziu critérios: a quantidade de conversa e o quanto esta é significativa para a criança (categorias Critério).

O item 12 foi um dos cinco itens que mais receberam respostas na análise de conteúdo, o que indica a necessidade de revisão. Porém, está entre os dois itens que menos receberam respostas na análise semântica, o que indica que o item não apresentou grandes problemas de compreensão dos termos. O Item 12 avalia a ajuda que as crianças recebem para compreender a linguagem. Este item, aliado aos itens 13 (Auxílio para o uso da linguagem pelas crianças) e

14 (Uso de livros), compõem a sub-escala “Linguagem Oral e Compreensão”. Conforme discriminam duas juízas, na análise de conteúdo, o título do item não parece adequado, já que o item cumpre mais que, e não necessariamente, a compreensão da linguagem, e sim, o desenvolvimento da linguagem de maneira geral. Concorde-se também, com os julgamentos das juízas, que os termos utilizados para avaliar a quantidade de conversa (pouca, moderada, freqüentemente), são as que fazem com que o observador proceda à avaliação e a dificuldade de tornar objetivos estes conceitos pode implicar dificuldades na observação ou mesmo ocasionar a divergência entre observadores.

Críticas e sugestões: Em relação à educação especial, o item somente apresenta referências a necessidades educacionais especiais na pontuação “Bom”, quando prevê a utilização de comunicação gestual ou alternativa. É o único item da escala que, apesar de aparentemente relacionado com necessidades educacionais especiais, não o faz de maneira explícita e, por isso, pode passar despercebido pelo observador. Sugere-se que o item seja mais específico em relação à comunicação alternativa caso se verifique na creche crianças com deficiência nesta área.

Sugere-se também que a utilização de comunicação alternativa seja localizada na pontuação “Mínimo” caso uma criança com dificuldades nesta área esteja envolvida no programa. Para Mendes (2005), em relação à comunicação, os educadores precisam identificar o tipo de comunicação utilizado pela criança e o entendimento desta comunicação deve ser garantido pela professora e pelos outros colegas.

Em relação à compreensibilidade dos termos, os sujeitos da análise semântica o termo “materiais que absorvem som”, no indicador 1.2, foi apontado como de difícil compreensão por S1, S4, S5 e S6. Sugere-se a explicação do termo em nota de rodapé.

Item 15- Coordenação Motora Fina:

O item 15 recebeu 4 indicações P e 3 Pape. Recebeu também respostas sobre conteúdo: 5 delas na categoria Operacional, 1 na categoria Critério e 1 na Categoria Estrutura. As respostas foram emitidas por J1, J4 e J5.

Houve prevalência de respostas da categoria Operacional: por exemplo, J1 questionou as palavras “alguns” e “muitos” para quantificar os materiais apropriados para coordenação motora, presente nos indicadores 3.1 e 5.1, respectivamente. Questionou ainda a definição de “muitos” na nota de esclarecimento do item 5.1. J5 apresentou uma resposta de caráter estrutural: solicitou esclarecer o porquê a organização dos materiais está sendo avaliada neste item.

Não houve respostas convergentes no item.

O item 15 está entre os cinco itens que menos receberam respostas relacionadas ao conteúdo, mas a quantidade de respostas indicou que existe a necessidade de averiguar a pertinência do item assim como a compreensibilidade dos termos. O item 15 é parte da sub-escala “Atividades” e pretende avaliar as atividades de coordenação motora fina.

Críticas e sugestões: O item parece avaliar o material disponível para o exercício da coordenação motora fina e não avaliar as atividades. O item avalia a adequação do material, o estado de conservação, a organização, assim com a rotatividade dos materiais e o nível de dificuldade que apresentam. Para que as crianças desenvolvam atividades de coordenação motora fina, é importante avaliar o que o item propõe. No entanto, o item deixa de contemplar situações nas quais as crianças estariam engajadas nestas atividades assim como a interação com os educadores que poderiam estimular esta atividade, bem como torná-la mais prazerosa e por isso, para que o item seja mais pertinente sugere-se que estes aspectos estejam contemplados. Além disso, nas especificações dos materiais, o item não é enfático em relação ao tamanho dos materiais e a possibilidade destes saltarem peças pequenas que poderiam ser

engolidas ou provocar engasgamento. Sugere-se, portanto, por medida de segurança, a especificação para que os materiais destinados à atividade de coordenação motora fina sejam adequados à idade da criança e certificados pelo Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial (Inmetro).

Item 16- Brincadeira física ativa

O item foi considerado P por 3 juízas (J2, J3, J7) e Pape por 4 (J1, J2, J4 e J6). Obteve 7 respostas sobre conteúdo, sendo que 3 pertencentes à categoria Operacional, 1 à categoria Critério e 3, à categoria Estrutura.

Exemplo de resposta na categoria Estrutura, J5 criticou o fato de a separação dos espaços e horários de utilização para crianças mais velhas e bebês e crianças pequenas serem abordados apenas no indicador 5.1. E, J6 afirmou que o indicador 7.2 (área externa tem alguma proteção de elementos), trata de condições ambientais e não de atividade física.

Convergência entre juízas:

Tema	Justificativas
Definição de brincadeira física ativa pela negação	Na nota de esclarecimento do Item 16, J1 e J3 são contrárias à definição é pela negação (colocar as crianças para passear em carrinho, balançar ou brincar na caixa de areia não devem ser considerados como atividade física). J1 afirma que definir pela negação torna a compreensão difícil e J3, que se deve definir pela afirmação e não pela negação. J1 ainda questiona o que seria brincadeira física ativa para bebês, para os que engatinham e andam. Pergunta se são as que facilitam a locomoção, como empurrar, chutar, puxar. J7 sugere que se poderia acrescentar uma nota de esclarecimento com exemplos de brincadeiras ativas de acordo com a faixa etária da criança.

Quadro 16 - Convergências entre juízas.

Houve convergência entre as juízas J1 e J3 - ambas foram contrárias à definição do conceito de brincadeira física ativa pela negação e defendem a definição pela afirmação. A definição de Brincadeira física ativa, na nota sobre o item, inicia afirmando que brincadeira

física ativa requer que as crianças sejam ativas para desenvolver suas habilidades motoras globais. A nota de esclarecimento oferece contra-exemplos, ou seja, exemplos do que não é brincadeira física ativa antes de explicar o que se espera que seja avaliado no item. A nota segue dando exemplo do que se espera que seja provido aos bebês que não andam: devem ser capazes de se mover na extensão que puderem, sobre superfície segura e em relação às crianças pequenas, a nota segue afirmando que devem ser dadas oportunidades das crianças praticarem habilidades que desenvolverão a coordenação motora global. Os exemplos de materiais contidos nas notas dos indicadores 1.2, 3.3, 5.5 dão idéia do tipo de movimento que se espera que as crianças realizem para atender o item. Mas não são oferecidos exemplos de comportamentos que devem ser propiciados, como os referidos por J1, chutar, empurrar, assim como outros exemplos para bebês e crianças pequenas, como propôs J7. Para evitar qualquer dificuldade de compreensão do item, os contra-exemplos poderiam vir subsequentemente aos exemplos do que deveria ser observado para reforçá-los.

Também houve concordância entre as juízas J1 e J7 no sentido de requerer exemplos; enquanto J1 questionou e deu exemplos do que seria brincadeira física ativa para bebês e crianças, J7 sugeriu que se poderiam acrescentar exemplos para as diferentes faixas etárias das crianças. Ambas as respostas pertenceram à Categoria Operacional.

O item 16 está entre os quatro itens que mais receberam respostas na análise semântica, sendo assim, há que se melhorar a compreensão dos termos utilizados. O item avalia as atividades físicas ativas, ou seja, as atividades nas quais as crianças podem ter a oportunidade de se locomover e desenvolver habilidades motoras. O item procura avaliar a oportunidade que o ambiente oferece para as crianças realizarem brincadeiras nas quais desenvolverão habilidades motoras, por isso os materiais e os espaços são avaliados, assim como a frequência de utilização dos espaços. Por isso, quando um indicador (7.2) avalia se a área externa é protegida de sol e chuva, ele não só está se referindo ao ambiente, como o fez

uma juíza na análise de conteúdo, mas trata da condição que o ambiente proporciona para se desenvolverem atividades físicas.

Críticas e sugestões: O item não considera interação com a equipe. A intervenção do educador pode ser importante para desenvolver as habilidades motoras da criança por meio de brincadeiras físicas ativas. O educador pode oferecer os materiais, propor brincadeiras, apresentar atividades que desafiam as habilidades da criança e as estimulam. O item também não prevê ou descreve brincadeiras físicas ativas que dispensam o uso de materiais. Brincadeiras tradicionais da cultura brasileira podem oferecer oportunidades de desenvolvimento motor em crianças pequenas, como as brincadeiras de pegar e de esconder. A história da creche no Brasil está relacionada com escassez de recursos financeiros e ausência de materiais. Assim, brincadeiras que estimulassem as habilidades motoras deveriam ser previstas neste item para que seja adequado à cultura brasileira ⁶.

Em relação à educação especial, o item prevê a utilização de equipamento por crianças com deficiências que correntemente fazem parte do programa, na pontuação “Bom”. Para promover o desenvolvimento de habilidades motoras em crianças com deficiência o item poderia prever por meio de notas ou exemplos a interação de crianças com deficiências com o ambiente físico e social para que estas pudessem ampliar as oportunidades de exercitar e desenvolver sua capacidade motora. Por exemplo, Mendes (2005), menciona a necessidade de haver preocupação por parte dos educadores com as crianças com deficiência severa ou múltipla que exigem determinados posicionamentos para facilitar e estimular a função motora, tônus muscular e estabilidade corporal. A autora também prevê a necessidade de estimulação sensorial ao longo do dia. Assim, sugere-se que o item da escala seja mais efetivo para a promoção de habilidades motoras em crianças com deficiência e as considerações no sentido das propostas por Mendes (2005) poderiam ser consideradas.

⁶ Exemplos de brincadeiras em creches utilizando-se materiais de baixo custo ou sucata podem ser encontrados em Gil e Almeida (2001).

Em relação à compreensibilidade dos termos, no item 16, os sujeitos da análise semântica S1, S2, S3 e S4 apontaram o termo “dentro e fora” como problemáticos para a compreensão. Sugere-se explicitar que se trata da área interna e externa à creche.

Item 20 – Faz-de-conta

O item 20 foi considerado P por 4 juízas e Pape por 3. Apresenta, juntamente com o item 34, a menor quantidade de respostas, apenas 3, sendo que 2 pertencentes à categoria Critério (J3 e J5) e 1 à categoria Operacional (J7). As respostas foram emitidas por J3, J5 e J7.

Por exemplo, J7 sugeriu oferecer no item uma lista de materiais (brinquedos) que poderiam estar disponíveis no ambiente para acesso das crianças, para facilitar a pontuação pelo observador.

Convergência entre juízas

Tema	Justificativa
Ênfase em materiais e recursos físicos	J3 afirma que não fica claro o critério utilizado para se colocar ênfase apenas em materiais em algumas classificações e ação/ interação da equipe em outras. J5 afirma que a maioria dos indicadores não abordam a estimulação/ supervisão adequada dos cuidadores e que a maioria dos aspectos está centrada nos materiais e recursos físicos.

Quadro 17 - Convergências entre juízas.

J3 e J5 questionaram a ênfase do item para com os recursos materiais em detrimento da interação com a equipe.

Para se avaliar Atividades de Faz-de-Conta, é necessário avaliar a existência de materiais, a variedade e que estejam organizados de maneira que facilite o acesso da criança. É apropriado que se tenha móveis do tamanho da criança e que as crianças possam brincar com eles em área ampla, interna ou externa, como propões o item. No entanto, as juízas

apontaram para a falta de ênfase do item na interação da equipe com as crianças, visto que só é abordada em um indicador no nível 7.

O item 20 está entre os dois itens que menos receberam respostas relacionadas ao conteúdo, o que indica que o conteúdo teria menos necessidade de alteração para que se tornasse pertinente na avaliação de todas as juízas. Também está entre os itens que menos receberam respostas na análise semântica, o que indica um menor número de dificuldade de compreensão.

Críticas e sugestões: O item 20, que avalia as atividades de Faz-de-Conta está intrinsecamente relacionado com os materiais oferecidos para as atividades, seja pela quantidade, acessibilidade e adequação ao tamanho. A relação que o item faz com as necessidades educacionais especiais também está associada aos materiais: na pontuação 7, “Excelente”, considera que os materiais para atividade de faz-de-conta devem representar a diversidade, inclusive pessoas com deficiência. Sugere-se que o item acrescente exemplos de material que represente tal condição, como óculos (sem lentes), óculos escuros, lupa, bengala.

Em relação à existência de material e acessibilidade, a utilização dos materiais pelas crianças não é necessariamente garantida pela existência deles ou pela sua disponibilidade para a criança, pois a creche pode ter regras que as impeçam ao acesso ao material. Por exemplo, a creche pode ter o cantinho com fantasias mas restringe o acesso.

Os exemplos de materiais apresentado nas notas de esclarecimento do item consistem em brinquedos que têm seu uso determinado. Por exemplo, telefone, brinquedos de cozinha, talheres. No entanto as atividades de faz-de-conta podem ocorrer com outros tipos de objetos, como blocos de madeira de diferentes tamanhos e espessuras, caixas de papelão, pedaços de tecido ou qualquer objeto que assuma a função representacional que a criança pretende em brincadeiras de faz-de-conta. Também em relação aos materiais, o indicador poderia se referir ao material de que são feitos os brinquedos. A diversidade de materiais oferecidos pode

enriquecer as experiências da criança. Por exemplo, juntamente com os brinquedos de plástico facilmente encontrado nas lojas, poderiam existir brinquedos de madeira e bonecos artesanais.

Em relação à interação, a interação com a equipe é mencionada somente no último indicador da pontuação 7, “Excelente”. Porém, a interação e a intervenção da equipe podem facilitar e estimular as crianças em atividades de faz-de-conta assim como a intervenção excessiva pode prejudicar a criança. Sugere-se, então, que o item contemple de maneira mais enfática a interação com a equipe.

Item 24- Promovendo aceitação da diversidade:

O Item 24 foi categorizado como P por 4 juízas (J2, J3, J5 e J7) e como Pape por 3 juízas (J1, J4 e J5) e recebeu 11 respostas sobre conteúdo. Após o item 9, o item 24 é o que apresenta o maior número de respostas na categoria Operacional: 8; recebeu apenas 1 resposta na categoria Critério e 2 na categoria Estrutura. As respostas foram emitidas por J1, J3, J4 e J5. Como exemplo de respostas na categoria Operacional, J1 perguntou como se avalia os indicadores 1.1, 1.2, 1.3, 3.3, além de questionar sobre o conceito de diversidade.

Convergência entre juízas:

Tema	Justificativas
Conceito de diversidade	J1 e J5 se referem ao conceito de diversidade. J1 escreve "definição de diversidade" enquanto J5 sugere que se esclareça o conceito de diversidade.
Expressão “Evidência de diversidade racial ou cultural”	1.1 (Não há evidência de diversidade racial ou cultural observado no material). J1 pergunta como se avalia esse indicador. J3 sugere que o exemplo do indicador que contém exemplos que remetem à diversidade cultural (3.1) estivesse em 1.1
Expressão “Estereótipos negativos”	1.2 (Materiais que mostram diversidade apresentam somente estereótipos negativos (Ex. raças, culturas, idades, habilidades, ou gêneros mostrados negativamente)). J1 pergunta como se avalia esse indicador. J3 sugere que o indicador deveria conter exemplos.
Expressão “diversidade de maneira positiva”	3.2 (Materiais mostram diversidade de uma maneira positiva) J1 pergunta o que é maneira positiva enquanto J4 sugere incluir nota sobre exemplos de como a diversidade é mostrada positivamente.

Quadro 18 - Convergências entre juízas.

Em relação ao conceito de diversidade, houve concordância entre J1 e J5 porque ambas se referiram à necessidade da definição do conceito de diversidade. Ambas respostas foram classificadas na categoria Operacional.

No indicador 1.1, existiu convergência entre J1 e J3, já que J1 questionou como se dá a avaliação deste indicador enquanto J3 sugeriu a inclusão de exemplos constantes em outro indicador da escala. Respostas pertenceram à categoria Operacional.

As mesmas juízas fizeram observação semelhante em relação ao indicador 1.2 “Materiais que mostram diversidade apresentam somente estereótipos negativos (Ex. raças, culturas, idades, habilidades, ou gêneros mostrados negativamente)”. Enquanto J1 perguntou sobre critérios para se avaliar esse indicador, J3 sugeriu que o indicador deveria conter exemplos. Ou seja, ambas as respostas indicaram problemas quanto à objetividade do indicador. Respostas pertenceram à categoria Operacional.

No indicador 3.2, mais uma vez as juízas apontaram para a falta de objetividade do indicador por conta da expressão “mostram diversidade de uma maneira positiva”. Enquanto J1 questionou como seria esta “maneira positiva”, J4 sugeriu a adição de exemplos.

O item 24 está entre os cinco itens que mais receberam respostas relacionadas ao conteúdo, o que pode indicar a necessidade de adequação para que se torne pertinente para avaliar a promoção da diversidade em creches. Para tratar de diversidade, o item faz referência à diversidade racial e cultural, de idade, de habilidade e de gênero assim como trata da diversidade apresentada sob estereótipo negativo.

Críticas e sugestões: Do conjunto do item, infere-se o que os autores pretenderam na avaliação da diversidade. Supõe-se que o item tem por objetivo promover a aceitação da diversidade racial, cultural, de gênero, de idades, de habilidades (deficiências). Sugere-se tornar claro o que o item pretende ao considerar a diversidade para que este conceito seja

único em todos os indicadores. O conceito também deve estar bem estabelecido para facilitar a formulação da questão que o avaliador apresentará para a educadora da creche. Talvez, se o conceito de diversidade estivesse estabelecido antes do início da pontuação do item, com uma nota de esclarecimento, por exemplo, o indicador seria mais bem avaliado. Em relação aos outros itens da escala, o item 24 é o único que remete às pessoas com deficiência tema na pontuação 1, “Inadequado”. Mendes (2005) também inclui em seu inventário a questão do preconceito contra crianças com deficiências o que não pode deixar de ser levado em consideração quando se trata da diversidade na creche. Para promover a aceitação da diversidade, a escala prevê que se os materiais apresentarem estereótipos negativos ou se a equipe mostrar preconceito em relação às pessoas com deficiência, o item deve ser pontuado como inadequado. Ao tratar da relação educador-aluno (seção Interação entre educador e alunos, p. 248), (Mendes, 2005) propõe que se observe se os alunos com necessidades educacionais especiais têm o mesmo tratamento dados aos outros alunos. Esta maneira de se observar indicadores de preconceito poderia colaborar com a avaliação do preconceito nas creches, uma vez que preconceito é uma questão difícil de se avaliar, como indica uma das juízas da análise de conteúdo. A avaliação do preconceito é uma tarefa que exigiria do observador a habilidade de identificar a existência do preconceito na interação educador-criança, que muitas vezes ocorre de maneira tão sutil que se torna quase imperceptível – mas não o é para aquele que está sendo discriminado. É necessário avaliar o preconceito na interação educador-criança, uma vez que a maioria dos indicadores considera a diversidade em relação ao material mais do que em relação às interações.

Item 26- Interação entre pares

O item 26 foi o segundo item com maior concordância entre as juízas (71,4%). Foi considerado P por 5 juízas (J2, J3, J5, J6 e J7) e recebeu apenas 6 respostas sobre conteúdo: 3

na categoria Operacional, 2 na categoria Critério e 1 na categoria Estrutura. As respostas foram emitidas por J1, J2, J3 e J4.

Na categoria Estrutura, por exemplo, J3 fez uma consideração importante: afirmou que é preciso deixar claro que o que se está avaliando são as condições oferecidas (ou não) para se promover a interação entre pares e não a interação propriamente dita.

Como uma das respostas da categoria Operacional, J1 escreveu “75 %” para o indicador 3.2, onde consta o termo geralmente.

Convergência entre juízas:

Tema	Justificativas
Interação negativa entre pares	1.2 (Interação negativa entre pares, tanto ignorada ou manejada severamente). J1 aponta para a necessidade de se definir operacionalmente interação negativa. Pergunta se é arrancar o brinquedo de outra criança. Indaga ainda quantas interações negativas e se uma seria suficiente para pontuar o item J2 pergunta se isso seria com gritos, pressões verbais ou físicas, restrição física.

Quadro 19 - Convergências entre juízas.

Houve convergência nas respostas das juízas J1 e J2 quanto à insuficiência do indicador para avaliar o item, na mesma direção: a falta de definição do termo “interação negativa” e a falta de exemplos. As respostas pertenceram à categoria Operacional. J1 acrescentou ainda critério de frequência: o número de vezes necessário de interação negativa para pontuar o item.

O item 26 foi um dos dois itens em que houve maior número de concordância entre as juízas a respeito da pertinência de seu conteúdo. O item 26 avalia as condições oferecidas para que ocorra a interação entre pares assim como a intervenção das educadoras para propiciar interações adequadas em crianças. Conforme apontado pelas juízas, o item poderia conter exemplos que tornassem objetivos termos como “interação negativa” e “interação

positiva”. Mesmo assim, concorda-se com a maioria das juízas em relação à pertinência do item para avaliar a interação entre pares.

Em relação a crianças com necessidades educacionais especiais, o item prevê a necessidade de se criar condições para a ocorrência de interações entre todas as crianças, inclusive crianças com deficiências, na pontuação 5, “Bom”. Mendes (2005) também aponta para esta direção quando afirma que a educadora deve envolver os colegas para participar das atividades com as crianças com necessidades educacionais especiais, utilizando os colegas como modelo de como utilizar brinquedos. Concorde-se com a autora e acrescenta-se que os colegas servem como modelo não só para a aprendizagem de utilização dos brinquedos mas também para desempenho em atividades e habilidades. Esta consideração, juntamente com a de Mendes (2005), poderia contribuir para tornar o item ainda mais pertinente para avaliação da interação entre pares em relação a crianças com necessidades educacionais especiais.

Item 32 – Provisão para crianças com deficiências

O item 32 recebeu respostas P de 3 juízas e Pape de 4. Obteve 9 respostas sobre conteúdo: 1 na categoria Operacional, 3 na categoria Critério, 1 na categoria Estrutura e 4 na categoria Adaptação. As respostas foram emitidas por J1, J2, J5, j6 e J7. A categoria Adaptação continha respostas relacionadas com práticas adotadas nos Estados Unidos, como o serviço de Planejamento Individual Familiar. J2 se referiu à ausência de profissionais aos quais os indicadores 5.1 e 7.1. Como resposta na categoria estrutura, mais uma vez, J3 fez uma importante observação: afirmou que, conforme está colocada a questão do envolvimento dos pais (indicador 1.3) na interação com a equipe de trabalho, pode-se compreender que a falha seja dos pais. Sugeriu alterar a redação ou fazer nota de esclarecimento (a respostas não foi analisada como pertencente à categoria Semântica porque a alteração sugerida pela juíza modificaria o conteúdo do item; além disso, a juíza propôs a alternativa de inserção de nota de

esclarecimento). Na categoria Critério, J6 se referiu ao ambiente adaptado, sem barreiras arquitetônicas e adaptação de materiais e brinquedos. O item prevê, no indicador 3.2 a necessidade de haver modificações mínimas necessárias para atender às necessidades de criança com deficiência. Na nota de esclarecimento do indicador, o termo “modificações mínimas” está relacionado com modificações no ambiente, como rampas, horários, atividades e visitas a terapeuta. No entanto, não faz menção à adaptação de materiais e brinquedos para crianças com deficiência.

Convergência entre juízas:

Tema	Justificativas
Expressão “Quantidade de conversa moderada”	3.3 J1 e J2 se referem à incompatibilidade do exemplo de 3.3 (pais e professora participam de reuniões do Serviço de Planejamento Individual Familiar) porque isto não acontece no Brasil.

Quadro 20 - Convergências entre juízas.

Quanto à convergência entre juízas, apenas J1 e J2 se referiram e concordaram com a falta do Serviço de Planejamento Individual Familiar no Brasil, o que incluiu ambas as respostas na categoria Adaptação.

De acordo com as análises semântica e de conteúdo, o item 32 também precisa sofrer alterações em relação à compreensibilidade dos termos e pertinência do conteúdo para se tornar totalmente pertinente. No entanto, a maior parte das respostas pertencem às diferenças em relação aos serviços de atendimento para crianças com deficiências que existem nos Estados Unidos e não existem no Brasil. Não houve nenhum indicador na escala para o qual as juízas tenham feito alguma ressalva.

O item avalia as provisões para crianças com deficiência por meio da observação: de avaliações das necessidades da criança; do quanto a equipe busca atender as necessidades das crianças; das condições oferecidas para o envolvimento dos pais; da interação entre pares e atividades; de pequenas e grandes adaptações e modificações do ambiente; do envolvimento

de profissionais especializados; a integração das crianças nas atividades e contribuição da equipe de trabalho para avaliações individuais e planos de intervenção.

Vários destes tópicos vão ao encontro do que Mendes (2005) propõe no inventário para educadoras identificarem situações problemas em creches que atendem crianças com necessidades educacionais especiais. Em relação à avaliação das necessidades das crianças, o tema avaliação consiste em uma das seções do inventário. Nesta seção devem ser verificados se: são realizadas avaliações individuais para crianças com necessidades educacionais especiais; as diferenças de desempenho nas áreas problemáticas são conhecidas e avaliadas; é avaliado o período de adaptação da criança na creche (em termos de dificuldades físicas ou emocionais); é avaliado a utilização dos materiais pelas crianças, assim como se são avaliados a existência de causas típicas de comportamentos problemas (Mendes, 2005). As avaliações dos alunos e das condições de aprendizagem, tanto relacionados por Mendes (2005) como pela escala ITERS-R (Harms, Cryer & Clifford, 2003) vão ao encontro da necessidade de avaliação e ambas representam contribuições porque destrincham o tema avaliação e o apresenta de uma maneira que é passível de observação.

Críticas e sugestões: O item 32 deve ser pontuado somente se uma criança com uma deficiência identificada estiver incluída no programa, caso contrário o item não é aplicável. O critério da identificação da deficiência da criança pode dificultar a pontuação do item. Nem sempre a deficiência da criança é visível, como no caso de uma deficiência física, ou claramente notada, como no caso de crianças totalmente cegas ou surdas. Graus leves, médios de deficiência visual, auditiva ou mental, distúrbios de atenção ou problemas de aprendizagem nem sempre são facilmente identificáveis e menos ainda em crianças pequenas. O item 32 deveria ser mais sensível em relação à identificação das deficiências porque diagnósticos de deficiência em crianças em tenra idade são mais difíceis de serem realizados.

Além disso, o item poderia avaliar o atendimento a crianças de risco para problemas no desenvolvimento, já que estudos, como em Rosa (2003), indicam a presença de crianças nesta condição nas creches.

Em relação ao apoio de outros profissionais, no Brasil, está previsto este tipo de atendimento em instituições, como estabelecido nas Diretrizes para Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001). Nas creches particulares pode-se observar esta justaposição de profissionais, geralmente bem divulgado por meio de letras garrafais em muitas fachadas de “escolinhas”: médico, psicólogo, fonoaudiólogo, nutricionista, por exemplo. No entanto é necessário averiguar como estes profissionais atuam nestas creches particulares, assim como nas públicas e de outras modalidades.

Item 34- Provisões para necessidades pessoais da equipe

Este item é o que recebeu mais respostas pertinentes das juízas (seis das sete juízas – apenas J1 considerou Pape) e menor número de respostas sobre conteúdo (apenas três, na categoria critério). J1 se referiu ao indicador 3.4, que prevê pelo menos um intervalo diário, afirmando que este intervalo deve ocorrer no período da manhã e da tarde, ou seja, ela aumenta o número de intervalos na pontuação 1, “Mínimo”. J1 ainda previu espaço para deslocamento de cadeirante adulto que trabalha com as crianças e afirmou que isto não está previsto no item que trata de espaço (item 1- Espaço Interno).

Em relação ao comentário de J1, realmente o item não se refere ao deslocamento de cadeirante. Os indicadores 3.5 e 5.5 se referem às acomodações feitas para atender as necessidades de membros da equipe com deficiência e não trata do deslocamento. No entanto o indicador 3.4 do item 1 (Espaço Interno), trata da acessibilidade do espaço interno para criança para crianças e adultos com deficiência usuários da sala. Já a nota de esclarecimento do indicador 5.1 do item 16 (Brincadeira física ativa) afirma que o espaço externo deve ser de

fácil acesso para adultos e crianças que fazem parte do programa, considerando as crianças com desenvolvimento típico ou não. Segue afirmando que as exigências de acesso se basearão nas habilidades de crianças e adultos inseridos no programa. Embora a acessibilidade na área externa não é explícita para adultos, a última afirmação, que indica que a pontuação deve variar de acordo com as habilidades dos adultos, dá margem para se avaliar o acesso de adulto com deficiência que faz parte do programa.

Não houve convergência entre as juízas.

O item 34 está entre os itens que menos recebe respostas relacionadas tanto à semântica quanto ao conteúdo. Também foi o único item que foi considerado pertinente pelas juízas, com concordância acima de 80%, ou seja, por seis das sete juízas.

Em relação a adultos com deficiência engajados na equipe de trabalho, o item considera a acessibilidade para estas pessoas na pontuação 3 “Mínimo”, ou seja, para o ambiente ser avaliado como minimamente adequado, deve ser acessível para adultos com deficiência que trabalhem na creche e o ambiente deve ser pontuado como 5, “Bom”, se houver acessibilidade existindo ou não pessoas com deficiências inseridos no programa.

Assim, como atestaram as juízas, o item 34 mostra-se adequado para avaliar as provisões para membros da equipe com necessidades educacionais especiais.

A escala ITERS-R avalia os ambientes coletivos de atendimento a crianças pequenas, em relação às pessoas com deficiência e não necessariamente às pessoas com necessidades educacionais especiais porque não considera as crianças de risco para problemas no desenvolvimento (a pesquisa não investigou o atendimento a crianças com altas habilidades). Seria importante que, principalmente no Brasil, que é um país com muitos pobres, a escala fosse sensível à identificação, à avaliação e ao atendimento das necessidades das crianças que apresentam riscos biológicos, psicológicos e sociais para problemas de desenvolvimento

porque esta condição pode implicar em deficiências. No entanto a escala cumpre um papel importante porque avalia e considera inadequadas situações que podem ocorrer na creche e que podem contribuir para o agravamento do risco para problemas de desenvolvimento em crianças.

Por meio do estudo envolvendo os 12 itens da escala ITERS-R (Harms, Cryer & Clifford, 2003), infere-se que a escala é um mecanismo para se assegurar padrões mínimos de qualidade, necessidade apontada por documentos oficiais (Brasil, 1996; Brasil, 1998) e por autores como Piotto (1998) e Campos e Rosemberg (1995). Assim é possível prevenir ou até mesmo impedir que a própria creche se torne um ambiente que implique em risco para problemas desenvolvimento e deficiência em crianças pequenas.

Os fatores de risco psicossociais aos quais Nunes (1995) se refere podem estar incidindo na creche. Por exemplo, se as variáveis da situação familiar, apontadas por Nunes (1995), baixo nível intelectual e de escolaridade da mãe, grande número de irmãos e desorganização familiar, rigidez de atitude dos pais, crenças e valores da mãe quanto ao desenvolvimento da criança, baixa complexidade da linguagem falada, práticas educativas autoritárias - forem transpostas para a situação de creche, teríamos: baixo nível intelectual e de escolaridade do educador, grande número de alunos e desorganização da creche, rigidez de atitude dos educadores, crenças e valores dos educadores quanto ao desenvolvimento da criança, baixa complexidade da língua e práticas educativas autoritárias por parte dos educadores. Assim, a presença associada destes fatores no meio nos quais as crianças passam grande parte do dia poderia implicar em prejuízo para o desenvolvimento da criança. Este prejuízo poderia ser ainda maior no caso de crianças com deficiências (deficiência física, auditiva, visual, mental) porque neste caso, existiriam associados os riscos de origem biológica. E, como aponta o estudo de Rosa (2003), as crianças com deficiência e as crianças de risco estão na creche.

A escala ITERS-R (Harms, Cryer & Clifford, 2003), porque avalia o atendimento a pessoas com deficiências, está de acordo com as políticas públicas brasileiras, estabelecidas por documentos oficiais (Brasil, 1988; Brasil, 1996; Brasil, 1998; Brasil, 2001). Não porque discute políticas ou questões filosóficas a respeito da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, mas porque prevê a inclusão delas e o faz de maneira a deixar a avaliação objetiva podendo captar diferentes estágios que a creche pode estar em relação ao processo de inclusão, assim como indica, nas pontuações “Bom” e “Excelente” o que se espera do atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Por meio apenas da análise dos doze itens selecionados para o estudo, pode-se verificar também que a escala está de acordo com Marques (2000) porque prevê o atendimento de crianças pequenas com necessidades educacionais especiais orientado para educação e o cuidado. Verifica-se nos itens da escala ITERS-R (Harms, Cryer & Clifford, 2003) a importância do caráter educativo do ambiente considerado adequado para as crianças, por meio da estimulação da linguagem (Item 12), autocuidados (Item 9), desenvolvimento de coordenação motora (Item 15 e 16), enriquecimento das experiências da criança (Itens 20, 24 e 26). Pode se observar também que a escala, por meio da análise dos itens relacionados a deficiências, também o cuidado com as crianças. Exemplos dessa preocupação com o cuidado podem ser encontrados em todos os indicadores relacionados com o estado de conservação dos ambientes, equipamentos materiais e mobília (Itens 1, 2, 4) assim como os relacionados com higiene da criança, das educadoras, do ambiente e da mobília (Item 9).

A pertinência dos itens indicada pelas juízas especialistas em educação especial, ou mesmo, o fato de as juízas não terem julgado os itens selecionados como “Não Pertinentes” sugere que os itens podem ser úteis para se avaliar creches que atendem crianças com deficiência, assim como para explicitar o que se espera do atendimento em creche para esta população. Uma vez validada a escala para o contexto brasileiro, esta poderia servir como

instrumento para responder a autores como Mendes (2002), Abramowics (2002) e Menegasso (2004) a respeito do processo da inclusão em creches.

Também pela análise dos 12 itens da escala pode-se inferir que esta está de acordo com autores como Zabalza (1998), já que apresenta itens que correspondem a alguns aspectos que constam no decálogo para educação infantil proposto pelo autor.

Comparando o decálogo proposto por Zabalza (1998) com a escala ITERS- R (Harms, Cryer & Clifford, 2003) encontram-se as seguintes correspondências entre o que foi proposto pelo autor espanhol e as sub-escalas da escala americana: enquanto Zabalza (1998) salienta a importância do espaço, a ITERS-R (Harms, Cryer & Clifford, 2003) também o faz na sub-escala Espaço e Móveis, por meio dos itens 1 (Espaço interno), 2 (Móveis para cuidados de rotina e brincadeira), 3 (Provisões para relaxamento e conforto), 4 (Arranjo do Espaço) e 5 (Exposição de materiais para crianças). Em relação à linguagem, enquanto Zabalza (1998) considera como aspecto-chave para educação infantil de qualidade a utilização de linguagem enriquecida, a ITERS-R (Harms, Cryer & Clifford, 2003) dedica uma sub-escala para o tema, Ouvir e falar, a qual contém os itens 12 (Ajudando a criança a compreender linguagem), 13 (Ajudando a criança a usar a linguagem), 14 (Uso de livros. Em relação às atividades). Ambos consideram importante a variedade de atividades como consta em Zabalza (1998) assim como a escala, que contém a sub-escala Atividades, a qual engloba itens que especificam as atividades: item 15 (Coordenação motora fina), 16 (Atividade física), 17 (Arte), 18 (Música e movimentos), 19 (Blocos), 20 (Jogos dramáticos), 21 (Brincadeiras com areia e água), 22 (Natureza e ciência), 23 (Uso de TV, vídeo ou computador), 24 (Promoção da aceitação da diversidade). Também é possível estabelecer relação entre o autor e a escala na interação da instituição com os familiares: Zabalza (1998) afirma a importância da integração com a família e a comunidade enquanto a escala dedica alguns itens para avaliar e promover esta integração, como o item 33 (Provisão para pais) e no item 32 (Provisão para crianças com

deficiência), por exemplo, quando aponta a necessidade de interação entre pais e equipe de trabalho para proporcionar a avaliação e alcançar objetivos na educação de crianças com deficiências. Assim, em 4 dos 10 aspectos considerados por Zabalza (1998) como fundamentais para a qualidade em educação infantil encontra-se correspondência nas sub-escalas ou itens da ITERS-R (Harms, Cryer & Clifford, 2003).

Considerando os aspectos chave propostos por Zabalza (1998) e os itens da escala selecionados para o estudo, verifica-se a seguinte correspondência: em relação à Organização dos espaços – a escala também revela a importância do espaço para a educação das crianças, como verificado nos itens 1 (Espaço interno), 2 (Móvel cuidado de rotina e brincadeiras) e 4 (Disposição da móvel); a escala também se refere ao desenvolvimento da linguagem das crianças, como no item 12 (ajudando a criança a compreender linguagem) assim como Zabalza apresenta preocupação com a linguagem no aspecto Utilização de linguagem enriquecida; já os aspectos Variedades de atividades e Variedades de Materiais encontram relação nos itens 15 (Atividade Física Ativa), 16 (Coordenação Motora) e 20 (Faz-de-Conta). Em relação aos aspectos Sistemas de avaliação e acompanhamento do grupo e das crianças e Integração com a família e comunidade propostas por Zabalza (1998) encontram eco no item 32 (Provisões para crianças com necessidades educacionais especiais) da ITERS-R (Harms, Cryer & Clifford, 2003)

Assim como se identificou relação com as proposições de Zabalza (1998) e a ITERS-R (Harms, Cryer & Clifford, 2003), também foi possível assinalar relações entre a escala e um inventário que permite que educadoras de creche avaliem situações problema relacionadas com educação especial proposto por Mendes (2005). Esta relação será apresentada em forma de análise em cada um dos 12 itens, juntamente com discussões adicionais.

As respostas das juízas pouco se referiram a questões específicas da educação especial: apenas nos itens 1 e 34. As respostas das juízas se concentraram em relação à

objetividade da escala e aos critérios de avaliação dos itens de maneira geral. O alto índice de respostas da categoria Operacional indicou que a precisão da avaliação pode ser comprometida porque, geralmente, as respostas pertencentes a esta categoria se referiam à objetividade da avaliação. O alto índice de respostas na categoria Critério aponta para a necessidade de rever os critérios estabelecidos pela escala para a avaliação da qualidade dos ambientes coletivos de educação de crianças de 0 a 30 meses. Estes dados, somados ao pequeno número de respostas na categoria Adaptação, indicam que o que é problemático na escala não é a questão da cultura na transposição do instrumento americano para a cultura brasileira e sim a questão da diferença no escopo de conhecimento, que se traduziu nas respostas relacionadas à objetividade e aos critérios para avaliação dos ambientes coletivos de educação infantil.

As convergências nas respostas entre as juízas, que ocorreram em todos os itens exceto no item 34, devido, talvez, à pequena quantidade de respostas que recebeu, podem indicar mais enfaticamente quais os temas que precisam ser revistos para que os itens se tornem pertinentes, de acordo com o julgamento delas.

Na análise dos dados de Análise Semântica e Análise de Conteúdo verificou-se que a quantidade de respostas emitidas pelas juízas e pelos sujeitos foi muito próxima: 130 e 128, respectivamente. Procurou-se então analisar a quantidade de respostas emitidas, em ambas as análises, em cada item da escala e encontrou-se a seguinte frequência:

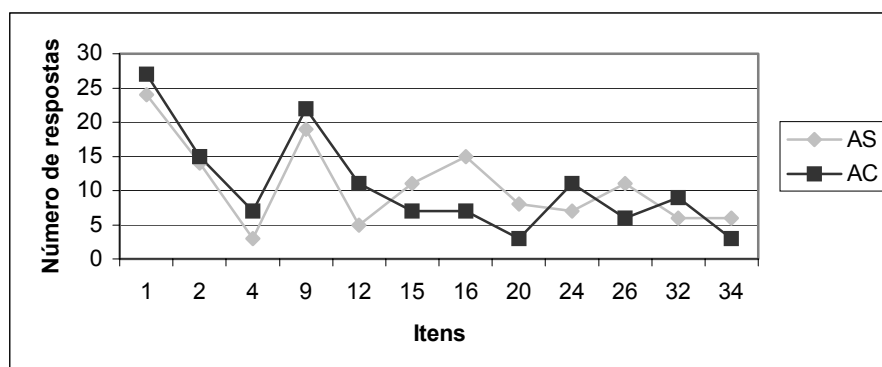


Gráfico 11- Número de respostas relacionadas ao conteúdo nas Análises Semântica e de Conteúdo.

A partir do gráfico pode-se observar que a relação entre o número de respostas relativas à compreensão dos itens (Análise Semântica) e a pertinência (Análise de Conteúdo), é quase que pontual nos itens 1, 2, 4 e 9 e estreita relação nos itens 15, 24, 26, 32 e 34. Assim, a análise dos dados permite inferir que tanto a semântica quanto o conteúdo dos doze itens da escala precisam ser revistos e que pode existir relação entre a clareza/ compreensão dos termos e a pertinência dos itens.

No entanto, analisando-se as justificativas das juízas e dos sujeitos, verifica-se que, apesar de a incidência de respostas ser semelhante em muitos itens, as categorias de participantes não estão tratando das mesmas coisas, na maioria dos itens. Entretanto existem convergências nas respostas em direção à categoria Operacional (respostas da categoria Operacional da Análise de Conteúdo e Semântica Operacional da Análise Semântica) e à categoria Semântica.

Analisando os dados da Análise Semântica e da Análise de Conteúdo verificou-se convergências entre os participantes das duas categorias de análises em relação às respostas emitidas nos itens.

No item 1, participantes da Análise de Conteúdo e da Análise Semântica questionaram o indicador 3.3, em relação ao termo “espaço bem conservado”. No item 2, ocorreu com o indicador 2.2, em relação à questão de se guardar ou armazenar brinquedos. No item 4, com indicador 7.3, tanto participantes da análise de conteúdo quanto da análise semântica se referiram ao trânsito na área de atividades das crianças. No item 9, os indicadores 1.4, 3.4, 5.4 e 7.3 apresentam respostas que remetem à dificuldade de observação de ambas categorias de participantes, que também ocorre com o indicador 1.2 do item 26. Estes dados indicam que há

convergências entre as juízas e os sujeitos em alguns itens, o que volta a indicar a necessidade de se revisar estes itens, principalmente os itens 1, 2 e 9, que estão entre os 4 itens nos quais houve convergência entre ambas categorias de participantes.

A despeito das objeções ao caráter objetivo, aos critérios adotados, à estrutura da escala e as diferenças intrínsecas da cultura americana para a brasileira, as especialistas em educação especial e educação infantil, expressaram, por meio da análise de conteúdo, que a escala é pertinente ou pertinente em parte e, nenhum item foi considerado não pertinente por nenhuma delas nem foi sugerida exclusão de algum deles, o que representa que a escala pode vir a ser um instrumento viável para a avaliação a qual se propõe, se realizada as devidas adequações. Como as diferenças entre as respostas das juízas à pertinência do item ficaram em torno de 50% (exceto no item 34), a análise qualitativa das respostas se torna importante. Indicou, por exemplo, que a objetividade dos termos precisa ser melhorada, o que também foi indicado pelo procedimento de Análise Semântica: apesar de os sujeitos considerarem a maioria dos itens como parcialmente compreensível, as respostas associadas à falta de clareza/dificuldade de compreensão da escala estavam relacionadas em grande parte com a falta de objetividade e definição dos termos empregados na escala.

2.4.2. Discussão do procedimento de Análise de Conteúdo:

Verificou-se que as juízas tiveram dificuldades no entendimento da tarefa a realizar. Esta dificuldade pode ser evidenciada pelo fato de três, das sete juízas solicitarem informações adicionais relacionadas ao procedimento, pelo fato de uma das nove juízas convidadas a participar do estudo não ter efetuado a análise de conteúdo de maneira apropriada e assim, não ter sido possível incluir seu protocolo de respostas na análise dos dados e, finalmente, pelo fato das juízas emitirem respostas relativas ao conteúdo em itens considerados pertinentes, enquanto que se deveria justificar as respostas somente se

assinalados as alternativas Pape ou NP. Estas dificuldades não ocorreram com os participantes da Análise Semântica e é possível inferir duas possíveis explicações: os sujeitos podem não ter tido dificuldade para realizar a tarefa porque, além das instruções terem sido apresentadas por escrito, também foram apresentadas verbalmente durante a oficina. Outra possibilidade para tentar explicar o desempenho dos sujeitos é que, sendo alunos do curso de psicologia da UFSCar, cursaram a disciplina Psicometria, na qual é abordado o tema Análise Semântica.

Outra possível explicação para a dificuldade das juízas foi o fato das juízas não terem conhecimento prévio da escala. Como as juízas não receberam cópia de toda a escala assim como não participaram da oficina, faltaram informações necessárias para a compreensão da escala.

Para possíveis pesquisas futuras, sugere-se que o procedimento de Análise de Conteúdo seja mais bem explicado, o que pode ser feito por escrito, a partir da re-elaboração das instruções contidas no *kit* análise de conteúdo, tornando as explicações elucidativas. Além disso, podem ser distribuídas cópias da versão completa e traduzida da escala para que as juízas tenham contato com a ITERS-R. Outra possibilidade é que seja oferecida uma oportunidade para que os juízes apreendam informações tanto sobre Análise de Conteúdo quanto a escala ITERS-R, por meio de oficina elaborada especificamente para esta função.

A oficina poderia ser realizada nos moldes da oficina “Qualidade em creche: uma oficina para avaliação”, desenvolvida com os participantes do procedimento de Análise Semântica. Nesta oficina, voltada para juízes de análise de conteúdo, estes poderiam se familiarizar com a escala, lê-la, assistir o vídeo e avaliar os itens por meio situações apresentadas no mesmo, apreender conceitos de Análise de Conteúdo e discutir possíveis dúvidas na situação.

Também era objetivo do trabalho verificar se haveria diferenças nos resultados da Análise de Conteúdo de acordo com diferenças no procedimento. Os resultados decorrentes

da aplicação de diferentes procedimentos de Análise de Conteúdo (os *kits* detalhados para as juízas J1, J2, J3 e J4 ; resumidos para J5, J6 e J7) são a seguir apresentados:

Em relação às juízas, o número de respostas emitidas variou:

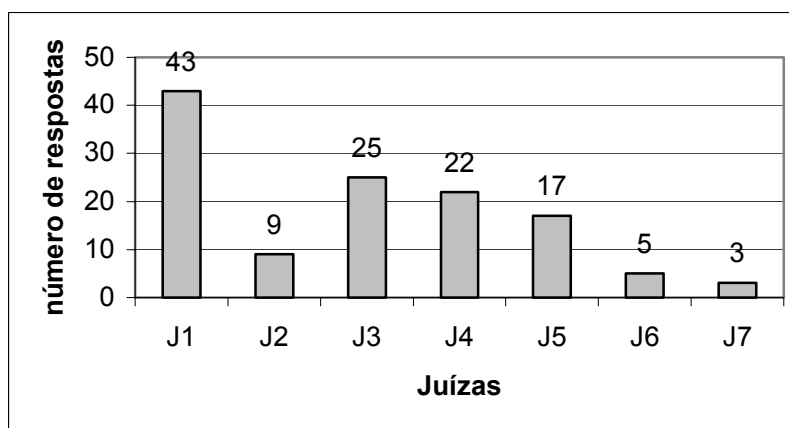


Gráfico 12 - Número de respostas emitidas por juízas.

Verificou-se que J1 foi quem mais emitiu respostas relacionadas ao conteúdo da escala (43 respostas), seguida por J3 (25) e J4 (22). Na seqüência, temos J5 (17 respostas), J2 (9), J6 (5) e J7 (3). As colunas coloridas, que mostram os dados de J1, J2, J3 e J4 (Grupo *kit*-detalhado), representam o conjunto das juízas que receberam a tarefa de analisar o conteúdo de cada indicador de cada item (*kit* detalhado) e as colunas em escala de cinza, que mostram os dados de J4, J5 e J6 (Grupo *kit*-resumido), representam o conjunto de juízas que receberam os protocolos de análise do item (*kit* resumido).

A partir do gráfico seguinte é possível visualizar o número de respostas por juízas e a relação entre elas e entre os dois grupos:

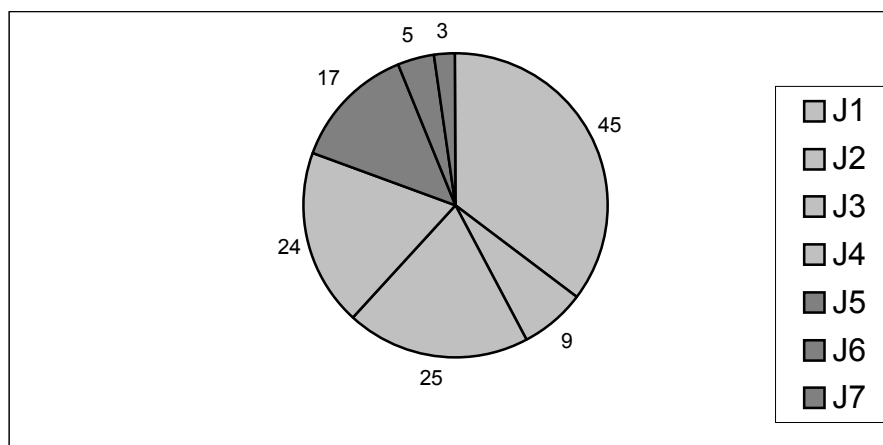


Gráfico 13 - Número de respostas emitidas por juízas

O gráfico anterior mostra a quantidade de respostas das juízas. A quantidade de respostas emitidas pelo Grupo *kit*-detalhado (103) foi superior ao do Grupo *kit*-resumido (25), sendo que as respostas do Grupo *kit*-detalhado correspondem a 80,4% do total de respostas emitidas e do Grupo *kit*-resumido representam 19,5 %. No Grupo *kit*-detalhado, J1 (45 respostas) emitiu mais respostas relativas ao conteúdo que o Grupo *kit*-resumido (25) e J3, o mesmo número de respostas que o outro grupo, o que não ocorreu com J4 por conta de uma resposta, já que emitiu 24 respostas. Podemos observar especialmente diferenças na quantidade de respostas de J1, J3 e J4, comparadas com J6 e J7. Em relação a J2 (Grupo *kit*-detalhado), apesar de apresentar número de respostas menor que J1, J3 e J4, ainda assim é maior que a soma das juízas J6 e J7 (Grupo *kit*-resumido). Comparando-se as médias entre as juízas, verificou-se que o Grupo *kit*-detalhado obteve média de 25,75 enquanto que a média do Grupo *kit*-resumido foi de 8,3. Ou seja, o número de respostas Grupo *kit*-detalhado é três vezes maior que o do Grupo *kit*-resumido.

Esta diferença entre os grupos pode indicar que diferenças no procedimento podem incorrer em diferenças de resultados.

O procedimento de análise semântica por meio de tabela de dupla entrada mostrou-se funcional para se obter respostas relacionadas à pertinência dos itens. Assim, voltando-se às

sugestões oferecidas para possíveis estudos futuros, seja a de re-elaborar e deixar mais explicativo as instruções relativas à análise de conteúdo e à ITERS-R, seja a de capacitar as juízas nestes dois assuntos por meio de oficina, que a parte da coleta de dados de análise de conteúdo seja feita por meio de registro em tabelas de dupla entrada, conforme Pasquali (2001), na qual cada juiz possa dar seu parecer e suas justificativas individualmente, e em protocolos detalhados de resposta. A diferença da quantidade de dados obtidos nos diferentes procedimentos de análise de conteúdo sugere que o procedimento de análise semântica detalhado é mais indicado quanto mais se deseja obter respostas que possam contribuir para tornar o item o mais pertinente possível. Talvez fosse interessante que todas as juízas considerassem todas as respostas emitidas (preservando-se, obviamente, a identidade das respondentes) porque entre estas respostas poderiam surgir pontos importantes que pudessem contribuir com a avaliação da qualidade em creches e que, uma vez considerados, poderia haver concordância entre todas as juízas. Estes dados poderiam ser apresentados em uma reunião na qual, os juízes, novamente, fariam a análise de conteúdo verbalmente, considerando todas as possíveis objeções quanto à pertinência dos itens e podendo discutir entre si, quiçá com a possibilidade de se entrar em consenso, ou até atingir concordância acima de 80%, conforme critério apresentado por Pasquali (2001, 2003). Como prosseguimento dos estudos, a pesquisadora sugere então, que os dados obtidos nos protocolos de resposta de análise de conteúdo, por meio de tabela de dupla entrada (Pasquali 2001, 2003) sejam organizados para serem apresentados em uma reunião a ser organizada com todas as especialistas em educação especial e educação infantil participantes, na qual seria reapresentada a tarefa de julgar a pertinência dos itens tendo como subsídio para tal as respostas das juízas, é claro, preservando-se a identidade de cada uma delas em relação às suas respostas nos protocolos. Nesta reunião, mediada pela pesquisadora, cada item seria

analisado novamente e seria colocado em pauta as respostas emitidas pelas participantes para que fossem discutidas pelas juízas.

Por meio deste estudo foi possível inferir que os procedimentos de Análise Semântica e Análise de Conteúdo, sob o referencial da Psicometria, podem contribuir para a obtenção de dados referentes à identificação da clareza e compreensibilidade dos termos e a pertinência dos itens da escala ITERS-R nos itens que tratam de inclusão. E que, na prática destes estudos, descobrem-se caminhos para adequar estes às necessidades particulares de cada pesquisa. Aponta-se ainda para a necessidade de estudos adicionais referentes aos procedimentos de análise de conteúdo e suas implicações nas respostas dos respondentes.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo indicou que a escala ITERS-R (Harms, Cryer & Clifford, 2003) se constitui em uma contribuição à avaliação da qualidade em ambientes coletivos de educação infantil. O estudo pode servir como subsídio para contribuir para a reformulação dos itens e adaptação da escala para a realidade brasileira e para fomentar discussões visando desenvolver um instrumento de avaliação da qualidade de creche próprio para a cultura brasileira. Espera-se que este trabalho possa contribuir para estudos futuros que tiverem como objetivo a adaptação da escala assim como fornecer subsídios para promover outras formas de avaliação ou instrumentos de medida para avaliar as creches, em relação às pessoas com deficiência.

Algumas observações sobre a versão brasileira da escala e sobre alguns procedimentos devem ser ressaltadas.

Em relação à tradução da escala, uma importante ressalva a se fazer é que no início do trabalho, o termo *disability* foi traduzido pelo termo deficiência. No entanto, no decorrer do trabalho observou-se que a tradução mais acurada para *disability* é o termo “incapacidade”.

Especial atenção dever ser dada aos diferentes resultados que se obtém com a adoção de um ou outro procedimento de análise de conteúdo: - a análise de conteúdo detalhada, realizada indicador a indicador, produz maior quantidade de variáveis que podem contribuir para melhorar a acurácia do item; - a análise de conteúdo resumida, realizada item a item, produz menor quantidade de informação, o que pode ser econômico quando se considera o volume de análises requeridos na comparação com os produtos da análise de conteúdo detalhada.

Para atender aos requisitos da Psicometria na análise semântica sugere-se que sejam claramente distintos os procedimentos de análise da compreensão dos termos de possíveis treinamentos para aplicação da escala quando se tratar de coleta de dados envolvendo profissionais da área.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSTRÁLIA, **Putting children first: Quality improvement and accreditation system** Workbook. Sidney: National Childcare Accreditation Council , 1994.

ABRAMOWICZ, A; ROCHA, M.J.S; CUNHA, I. A. M. O desenvolvimento das crianças de três a seis anos. In: PALHARES, M.S, MARINS, S. **Escola Inclusiva**. São Carlos: Edufscar, 2002.

AMARAL, L. A. **Conhecendo a deficiência** – Em companhia de Hércules. São Paulo: Robe Editorial, 1995.

AMORIM, K.S., R ROSSETTI- FERREIRA, M. C. Creches com qualidade para a educação e o desenvolvimento integral da criança pequena. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 19, n. 2, p., 64-69, 1999.

ANTUNES, A. Lavar as mãos. In: **Castelo Rá-Tim-Bum**. Velas, 1995. 1 CD - Faixa 13.

BAIRRÃO, J. O que é qualidade em Educação Pré-Ecolar? In: **Qualidade e Projeto na educação Pré-Escolar** Lisboa: Ministério da Educação 1998, p. 43-88.

BAIRRÃO, J. et al. Educação pré-escolar. In: Ministério da Educação (Org.). **Estudos temáticos - A evolução do sistema educativo e o PRODEP** Lisboa: Ministério da Educação 1997, v. 2.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 1977.

BRASIL **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. 1988.

BRASIL **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília, 1990.

BRASIL Lei de diretrizes e bases da educação nacional n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 21 de dez. 1996.

BRASIL **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC. 1998.

BRASIL **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, DF: MEC, 2001.

BRASIL, **Números da educação especial no Brasil**. Brasília, DF: MEC, 2005. Em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/numeros_abril2005.pdf> acessado em abril, 2005.

CAMBRIDGE, **International dictionary of English**. Bath: Cambridge University Press, 1995.

CAMPOS, M. M. & ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança**. Brasília: MEC /SEF /COEDI, 1995.

CAMPOS-DE-CARVALHO, M.I., BHERING, E., MORATO-DE-CARVALHO, F. (Tradutores) **Escala de avaliação de ambientes coletivos para crianças de 0 a 30 meses-edição revisada**. Ribeirão Preto: USP Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 2005. Tradução para fins de estudo, não publicada.

CAMPOS-DE-CARVALHO, M.I; MARQUES, S. L. **Protocolos de Análise Semântica e de Análise de Conteúdo**. Ribeirão Preto: 2003 – Não publicado.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

FARIA, A. L. G. O espaço físico nas instituições de educação infantil. In: BRASIL, **Subsídios para regulamentação e credenciamento das instituições infantis..** Brasília: Ministério da Educação e do Desporto 1998. v. II., p. 95-107.

FERREIRA, MENDES, NUNES & GLAT **Integração/Inclusão**. Relatório enviado à FAPESP. São Carlos, 200, relatório enviado à FAPESP não publicado.

FURTADO, R.A. **Avaliação de ambientes educacionais coletivos para pré-escolares**. Dissertação de mestrado em Psicologia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Ribeirão Preto: USP 2001.

GIL, M.S.C.A; ALMEIDA, N.V.F **Brincando na creche**. São Carlos, Editora da UFSCar, 2001.

GURALNICK, M. J. Effectiveness of early intervention for vulnerable children: a developmental perspective. **American Journal on Mental Retardation**, v, 102, n. 4, p. 319-345, 1998.

HARMS, T.; CLIFFORD, R. M.; CRYER, D. R. **Early childhood environment rating scale- Revised edition**. New York: Teachers College Press, 2003.

HARMS, T., CRYER, D. R. & CLIFFORD, R. M.. **Infant/toddler environment rating scale**. New York: Teachers College Press, 1990.

HARMS, T., CRYER, D. R. & CLIFFORD, R. M. **Infant/toddler environment rating scale- Revised edition**. New York: Teachers College Press, 2003.

HAMBLETON, R. K. Translating achievement tests for use in cross- national studies **European Journal of Psychological Assessment**, v. 9, n. 1, p. 57-68.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LOPES, José M. A. Síndrome da Morte Súbita do Lactente. **Jornal de Pediatria**. Rio de Janeiro, n. 77, v. 1, p. 8, 2001.

MARQUES, L. P. Educação infantil inclusiva: um desafio possível. **Temas sobre Desenvolvimento**, v.8, n.48, p.30-7, 2000.

MARTINEZ, C.M.S. **Da família à escola: ingresso de crianças de 1 a 3 anos em novo contexto de socialização**. – Programa de Pós- Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. São, Carlos: 1998. Tese de doutorado

MENDES, E. G. **Bases históricas da Educação Especial no Brasil e a perspectiva da Educação Inclusiva**. Programa de Pós- Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. São, Carlos 2003. Texto não publicado.

MENDES, E. G. Perspectivas para a Construção da Escola Inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. **Escola Inclusiva**, São Carlos, Edufscar, 2002.

MENDES, E.G. **Inventário de orientação para observação em creche**. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: 2005 Relatório final enviado ao CNPQ (não publicado, Processo 520288/02)

MENEGASSO, L.R. **A Educação e a escola infantil na visão dos pais: o caso de uma escola de São Carlos**. In: I Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2003, São Carlos. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos.

MENEGASSO, L.R. **Aplicação e implicações de diferentes procedimentos de análise semântica para itens da Infant/ toddler environment rating scale – Revised edition**. In: XXXIV Reunião anual da Sociedade Brasileira de Psicologia, 2004, Ribeirão Preto. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto: USP

MINTO, C. A. Educação especial: Da LDB aos planos nacionais de educação – MEC e Proposta da Sociedade Brasileira. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. **Escola Inclusiva**, Edufscar, São Carlos, 2002.

NUNES, L.R. Educação precoce para bebês de risco. In: RANGÉ, B. (Org). **Psicoterapia comportamental e cognitiva**. Campinas: Workshopsy, 1995.

OLIVEIRA, M. A. **Avaliação de ambientes coletivos para crianças pequenas**. Monografia de conclusão de curso. Departamento de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto: 2000.

OLIVEIRA, Z.M et al. **Creches: Crianças, faz-de-conta e cia**. Petrópolis: Editora Vozes 1992.

OLIVEIRA, Z.M.R., ROSSETTI- FERREIRA, M.C. O valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 87, p. 62-70, nov. 1993.

OLIVEIRA Z.M.R. (org.) **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1994.

PALHARES, M. S., MARINS, S. **Escola Inclusiva**. São Carlos: Edufscar, 2002.

PASQUALI, L. (Org.) **Teoria e métodos de medida em ciências do comportamento**. Brasília: UNB/ INEP, 1996.

PASQUALI, L. (org.) **Técnicas de exame psicológico – TEP Fundamentos das Técnicas Psicológicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, Conselho Federal de Psicologia, 2001 v. 1

PASQUALI, L. **Psicometria - Teoria dos testes na psicologia e na educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

PIOTTO, D.C. et al Promoção de qualidade e avaliação na educação infantil: uma experiência. **Cadernos de pesquisa**, n. 105, p. 53-76, 1998.

ROSA, L.C.S. **Formação continuada de atendentes para Inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em creches**. Dissertação de mestrado em Educação Especial. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2003.

ROSSETTI-FERREIRA M.C.; RAMON, F.; SILVA, A.P.S. (2003) Políticas de atendimento à criança pequena nos países desenvolvidos. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 115, mar. 2002.

SOUZA, T. N. **Análise da adequabilidade da Infant/toddler environment rating scale para avaliar ambientes de creches de Ribeirão Preto**. Dissertação mestrado em Psicologia. Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto: 2003.

SOUZA FILHO, E. Estratégias e medidas em análise de conteúdo. **Teoria e métodos de medida em ciências do comportamento**. In: PASQUALI, L. (org). Brasília: UNB- INEP, 1996.

ZABALZA, M. A. (Org.) **Qualidade na Educação Infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ANEXO 1 – ITENS TRADUZIDOS⁷

⁷ Esta tradução foi realizada para o estudo e não é apropriada para aplicação.

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
ESPAÇO E MOBILIÁRIO						
1. Espaço interno						
<p>1.1 Não há espaço suficiente para crianças, adultos e mobília *</p> <p>1.2 O espaço é falho em luz adequada, controle de temperatura e materiais que absorvem som.</p> <p>1.3 Espaço pobre em reparos (Ex. pintura descascando nas paredes e teto, telhado, piso rústico e danificado).</p> <p>1.4 O espaço está pobremente mantido (Ex. acúmulo de sujeira, sujeira no chão e tapete, pia suja, limpeza diária negligenciada)</p>		<p>3.1 Espaço interno suficiente para crianças, adultos e mobília *.</p> <p>3.2 Adequada luminosidade, controle de temperatura, ou materiais que absorvem o som.</p> <p>3.3 Espaço bem conservado</p> <p>3.4 Espaço razoavelmente limpo e com boa manutenção *</p> <p>3.5 Espaço para crianças é acessível para todas as crianças e adultos com deficiência usuários da sala (Ex. rampas e corrimão para pessoas com deficiência; acesso para cadeiras de roda e andadores).*</p> <p><i>NA permitido</i></p>		<p>5.1 Espaço interno amplo para crianças, adultos e mobília (Ex. crianças e adultos podem se mover livremente; mobília não superlota a sala; o espaço para equipamentos necessários para crianças com deficiência; espaçosas áreas abertas para as crianças brincar).</p> <p>5.2 Boa ventilação, alguma luz natural através de janelas ou clarabóia.</p> <p>5.3 Espaço para crianças é acessível às crianças e adultos com deficiência *</p>		<p>7.1 Luz natural pode ser controlada (Ex. ajuste de cortinas ou persianas)</p> <p>7.2 Ventilação pode ser controlada (Ex. janelas podem ser abertas, ventiladores podem ser usados)*</p> <p>7.3 Pisos, paredes e outras superfícies feitos de materiais fáceis de limpar (Ex. pisos laváveis/ pisos cobertos e pintados/ papel de parede, balcões, e gabinetes têm superfícies fáceis de limpar).</p>

<p>*Notas de Esclarecimento</p> <p>1.1 Espaço suficiente para permitir atendimento do maior número de crianças ao mesmo tempo.</p> <p>3.1 Espaço interno suficiente requer que o pessoal possa se mover para os cuidados de rotina necessários à criança (como ter acesso fácil da criança no berço, separação da área de troca de fralda e preparo de comida) e que crianças não fiquem amontoadas quando brincam. Deve haver salas suficientes para todos os adultos, crianças, e mobília na sala sem estar superlotada.</p> <p>3.4 É esperado que exista alguma bagunça de atividades regulares do dia. “Limpo razoavelmente” significa que há evidência de manutenção diária, como piso bem limpo e a grande bagunça, como comida no chão depois da criança ter acabado de comer, são limpos prontamente.</p>	<p>3.5, 5.3 Dar crédito para acessibilidade, a sala de aula e o banheiro devem ser acessíveis para indivíduos com deficiência. O espaço da porta deve ter pelo menos 32 polegadas de largura. A maçaneta deve ser usada com uso limitado das mãos. A soleira da porta deve ter altura de ½ polegada ou menos, se tiver mais que ¼ de polegada, deve ser inclinado para ser fácil para passar sobre. Se tiver barreiras arquitetônicas para acesso de pessoas com deficiência (banheiro estreito na sala de descanso⁸, escada sem rampa ou elevador), não pode ser dado o crédito. Para o espaço interno usado pelas crianças ser considerado minimamente aceitável (3.5), é preciso ser acessível a crianças e adultos com deficiências que façam parte do programa atualmente. Para pontuação 5, acessibilidade é exigida se ou não indivíduos com deficiência estejam envolvidos no programa.</p> <p>7.2 Portas para o lado externo conta como ventilação apenas se elas podem ser deixadas abertas sem causar problemas de segurança (Ex. se elas tem uma porta de tela fechada ou portão de segurança para impedir que as crianças saiam da sala sem supervisão)</p> <p>Questões</p> <p>7.2 A ventilação pode ser controlada na sala? <i>Se sim</i>, perguntar: Como é feito?</p>
---	--

⁸ NT: Restroom: sala de descanso com banheiro

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
2. Mobiliário para cuidados de rotina e brincadeira						
<p>1.1 Número insuficiente de mobília para necessidades de rotina da criança: refeição, sono, troca/toalete, armazenagem de pertences das crianças e suprimentos de cuidados de rotinas*</p> <p>1.2 Mobília insuficiente para brincar (Ex. não há estante aberta suficiente para guardar brinquedos)*</p> <p>1.3 Mobiliário no geral está em más condições, que podem machucar as crianças (Ex. lascas ou pregos expostos, cadeira em falso)</p>		<p>3.1 Mobília suficiente para cuidados de rotina</p> <p>3.2 Mobília suficiente para brincadeiras.*</p> <p>3.3 Toda mobília está firme e em boas condições*</p> <p>3.4 Assentos para crianças são confortáveis e fornecem apoio (Ex. Descanso para os pés, suporte lateral e para as costas, superfície não escorregadia, cinto de segurança se necessário)*</p>		<p>5.1 Mobília adequada para cuidado individualizado de bebês e crianças pequenas (Ex. cadeirões ao invés de mesa para refeição em grupo para as crianças mais novas; mesas e cadeiras para pequenos grupos de crianças; armazenamento individual dos pertences das crianças)</p> <p>5.2 Algumas mesas e cadeiras do tamanho da criança usadas com as crianças pequenas* NA permitido</p> <p>5.3 Mobiliário proporciona independência adequada para a criança (Ex. degraus perto da pia, cadeira especial para criança com deficiência, estantes baixas e abertas para armazenamento de brinquedos)</p> <p>5.4 Algum depósito usado para brinquedos extras e suprimentos</p> <p>5.5 Algum assento para adulto usado para cuidados de rotina*</p>		<p>7.1 Mobiliário para cuidados de rotina acessível e conveniente (Ex. colchonete/tapete de fácil acesso para adulto; lugar para guardar as fraldas/ materiais para troca de fralda estão próximos do trocador; cantinhos confortáveis instalados para fácil uso dos pais, equipe e crianças pequenas mais velhas).</p> <p>7.2 A maior parte das mesas e cadeiras usadas pelas crianças pequenas são do tamanho delas* NA permitido</p> <p>7.3 Armazenamento organizado e conveniente para brinquedos extras.</p> <p>7.4 Assento confortável para o adulto trabalhar com as crianças*</p>

Notas de Esclarecimento:

- 1.1 Exemplos de mobiliário para cuidados de rotina são: assentos infantis, cadeirões, mesas e cadeiras pequenas para alimentação; berços, tapetes ou colchonetes para dormir; trocador, e armazenamento de materiais para troca de fraldas. Se todas as crianças forem alimentadas ao mesmo tempo, é requerido uma cadeira por criança.
- 1.2 Exemplos de mobiliário para brincar são: assentos infantis, mesas e cadeiras pequenas, estantes abertas ou cestos para armazenamento de brinquedos.
- 3.2 Estantes baixas e abertas em número suficiente/ ou outro local de armazenamento são requeridos para dar crédito para este indicador (sem ter brinquedos amontoados dentro de um local pequeno)
- 3.3 Firmeza é uma propriedade da mobília (i.e., não vai quebrar, cair ou desmontar quando usar). Se a mobília firme é colocada em um lugar que pode facilmente tombar, isto é um problema para segurança, não da firmeza da mobília. Não seja perfeccionista demais quando pontuar este indicador. Se houver apenas um pequeno problema que não cria um perigo provável, dê crédito para este indicador. Por exemplo, se a cadeira ou mesa está um pouco instável, mas não vai cair, se a cobertura do sofá está levemente rasgada mas a espuma não está exposta, então não conte estas pequenas coisas, ao menos que exista um número substancial de pequenos problemas.
- 3.4 Se a vasta maioria das crianças estiverem confortáveis na cadeira de alimentação, o crédito deve ser dado, mesmo se uma criança não está tão confortável quanto as outras.

5.2, 7.2 Cadeiras do tamanho da criança permitem que a criança se sente com as costas apoiadas e os pés tocando o chão (não necessariamente totalmente apoiado no chão). As crianças não devem ficar na borda da cadeira para o pé tocar o chão. Uma mesa do tamanho da criança permite que os joelhos da criança caibam debaixo da mesa enquanto os cotovelos estão confortáveis sobre a superfície da mesa. Não considere cadeirões ou mesas para alimentação em grupo que as crianças pequenas devem ser postas pelo adulto, como sendo do tamanho da criança.

5.5, 7.4 Às vezes professores usam cadeiras do tamanho dos pré-escolares ou outro móvel (como blocos largos ou cubos) para sentar enquanto alimentam crianças nos cadeirões ou em mesas muito baixas. O crédito deve ser dado se os assentos forem maiores que a mobília do bebê ou criança pequena, e se funcionar bem para os professores. Entretanto, o crédito para este tipo de arranjo não pode ser sob 7, quando é requerido mobília confortável do tamanho do adulto é exigida

Assentos para adultos devem ser providenciados próximo à mobília do tamanho da criança para cuidado e aprendizagem (e. g. troca de fralda/toalete, refeições, atividades de brincadeira), ajudando ao adulto a não tencionar as costas enquanto assiste à criança.

Questões

5.4, 7.3 Você usa outro tipo de brinquedo ou material além destes que eu observei? *Se sim, perguntar:* Onde eles estão armazenados? Você pode me mostrar, por favor?

7.1 *Se colchonetes ou tapetes não estão visíveis durante a observação, pergunte:* Onde estão armazenados os colchonetes e tapetes das crianças?

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
4. Disposição da Mobília						
<p>1.1 Mobília toma a maioria do espaço, deixando pouco espaço para brincadeira (Ex: espaço lotado com mobília de cuidado de rotina; as crianças brincam principalmente em pequenos espaços entre ou sob berços ou mesas de alimentação).</p> <p>1.2 Grandes problemas com a disposição da sala impede supervisão adequada das crianças (ex: difícil a supervisão visual de quartos separados; área escondida em sala em forma de L usada para rotinas ou atividade).*</p>		<p>3.1 Posição da mobília provê espaço aberto para brincadeira.</p> <p>3.2 Disposição das salas permite supervisão visual das crianças sem maiores dificuldades (ex: quartos para dormir separados sempre supervisionados, sem cantos fora de visão ou estantes altas que escondem as crianças).*</p> <p>3.3 A Maioria dos espaços para brincar são acessíveis às crianças com deficiência matriculadas no grupo.</p>		<p>5.1 Áreas de cuidado de rotinas arranjadas convenientemente (ex: berço/ colchonete posicionado para fácil acesso; os materiais para troca de fraldas estão à mão; água corrente morna disponível quando necessário; mesas de refeição estão sobre pisos fáceis de limpar).</p> <p>5.2 O arranjo da sala permite que o pessoal veja todas as crianças ao mesmo tempo (ex: todos os espaços de brincadeiras facilmente visíveis durante a troca de fraldas ou preparo de alimento).*</p> <p>5.3 As áreas para brincadeiras ativas e para brincadeiras calmas são separadas (ex: crianças mais novas protegidas de crianças que já andam; livros e brinquedos silenciosos separados de espaços de correr e subir).</p> <p>5.4 Brinquedos armazenados para fácil acesso das crianças (ex: em estantes baixas; em caixas que podem ser posicionadas perto de crianças sem mobilidade).</p>		<p>7.1 Espaço adequado para diferentes tipos de experiências (ex: ampla área aberta para brincadeiras ativas; pequeno espaço confortável para livros e brincadeiras calmas; superfícies fáceis de limpar para artes e brincadeiras que geram bagunça).*</p> <p>7.2 Materiais de uso similar são colocados juntos para formar áreas de interesse (ex: bebês: área de brinquedos macios ou de chocalho; crianças pequenas: livros, música, brinquedos para empurrar, brinquedos para manipular, áreas para motricidade global).</p> <p>7.3 O trânsito não interfere nas atividades.</p>

<p>Notas de Esclarecimento:</p> <p>1.2,3.2,5.2 Se houver mais que 1 membro do pessoal com o grupo o tempo todo, cada um não precisa ser capaz de ver todo o espaço de uma vez. Entretanto, todas as crianças devem estar dentro do campo de visão de 1 dos membros do pessoal. Lembre que se houver 2 membros do pessoal durante a observação, mas somente 1 permanece outro horário (e. g. no início ou final do dia), então isto deve ser considerado para pontuar o item.</p> <p>7.1, 7.2 Áreas de interesse devem ser adequadas para brincadeiras. As superfícies e o espaço para brincar devem ser apropriados para o tipo de material que está sendo usado.. Por exemplo, blocos precisam de superfície regular; atividades de desenho necessitam de superfície firme e de espaço para as crianças moverem seus braços livremente. Bebês requerem menos áreas de interesse, porém mais flexíveis, enquanto crianças pequenas precisam de uma grande variedade de espaços para brincarem.</p>	<p>Questões</p> <p>5.1 Se colchonetes ou tapetes não estão visíveis durante a observação, e a informação necessária não foi coletada no questionamento do item 2, pergunte: Onde estão guardados os colchonetes ou tapetes das crianças? Você pode me mostrar, por favor?</p>
--	---

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
9. Troca de fralda/ toalete						
<p>1.1 As condições sanitárias da área são raramente mantidas. (Ex. Cadeiras peniquinho não são desinfetadas; fraldas não são descartadas de maneira apropriada; a área de troca de fralda não é desinfetada depois do uso, a descarga não é dada).*</p> <p>1.2 Grandes problemas em cumprir as necessidades de troca de fralda e toalete. (Ex. as fraldas raramente são trocadas, as crianças são forçadas a sentar na privada por muito tempo; falta de material como papel toalha, água corrente, sabonete ou desinfetante).</p> <p>1.3 O lavar as mãos é negligenciado pelo pessoal e crianças depois da troca de fralda ou toalete.*</p> <p>1.4 Supervisão da criança de maneira inadequada ou não prazerosa.</p>		<p>3.1 As condições de higiene são mantidas ao menos metade do tempo (Ex. se 1 pia é usada, ela é desinfetada entre a troca de fralda e toalete e uso com alimentação; cadeiras peniquinho são esvaziadas após cada uso e desinfetadas numa pia separada somente para este propósito).*</p> <p>3.2 Troca de fralda/ toalete geralmente é feita de maneira adequada (Ex. programas individuais que incluem checagem visual de fraldas ao menos a cada 2 horas; materiais prontamente disponíveis).*</p> <p>3.3 Pessoal e crianças geralmente lavam as mãos após troca de fralda e toalete.*</p> <p>3.4 Supervisão adequada para idades e habilidades das crianças.</p>		<p>5.1 As condições sanitárias são geralmente mantidas, com poucos lapsos.*</p> <p>5.2 Condições sanitárias são facilmente mantidas (Ex. Cadeiras peniquinho não são usadas, água quente corrente perto do trocador e privada; superfícies de limpeza fácil).*</p> <p>5.3 Materiais convenientes e de fácil acesso: degraus para alcançar a pia e privada; corrimão para criança com deficiência; área de toalete adjacente à sala; fácil acesso do material para troca de fralda perto do trocador; o trocador é adequado para o pessoal usar).*</p> <p>5.4 Interação pessoal-criança agradável.</p>		<p>7.1 Condições sanitárias sempre são mantidas.*</p> <p>7.2 Privadas do tamanho da criança e pias baixas . <i>NA permitido</i></p> <p>7.3 Habilidades de autocuidados são ensinadas quando as crianças estão prontas;</p>

Notas de Esclarecimento:

1.1, 1.3, 5.1, 7.1 O propósito da manutenção das condições sanitárias é prevenir a proliferação de germes na urina ou fezes nas mãos do pessoal ou da criança, na superfície de troca de fralda, no recipiente ou materiais, portas dos gabinetes, ou qualquer outra superfície que as crianças ou o pessoal pode tocar. O uso de luvas para troca de fraldas é opcional, mas útil. Uma nova solução de água sanitária pode ser feita diariamente 1 colher de sopa de água sanitária para ¼ de água (ou ¼ de xícara de água sanitária para 1 galão de água), ou um desinfetante reconhecido utilizado de acordo com as instruções do fabricante. As seguintes medidas são essenciais para impedir a proliferação de doenças gastro-intestinais e podem ser consideradas quando pontuar este item:

- Separação física da área de troca de fralda da área de preparação de comida, incluindo pias separadas para cada área. Se a mesma pia for usada para mais de uma troca de fralda ou toalete, a torneira e a pia devem ser desinfetadas com desinfetante e água sanitária após o uso da privada ou troca de fralda.
- A equipe deve se preparar para a troca de fralda antes de trazer a criança para a área do trocador, tendo prontos:
 - Trocado o papel da mesa (se usado) para cobrir a mesa dos ombros da criança ao calcanhar (no caso de se tornar sujo com fezes e precisar enrolar para deixar uma superfície limpa durante a troca).
 - Lenços umedecidos em número suficiente para a troca de fralda (incluindo limpeza do bumbum da criança e as mãos do adulto após jogar fora a fralda suja de fezes da criança).
- Uma fralda limpa, saco plástico para roupas sujas de fezes, e roupas limpas caso a roupa que estiver usando estiver suja de fezes.
- Luvas não porosas (se forem usadas).
- Um pouco de pomada para assaduras disposta sobre um pedaço de papel ou tecido (se usado).
- Os materiais devem ser retirados do recipiente antes de começar a troca de fralda.

- A superfície de troca de fralda deve ser desinfetada depois de cada troca de fralda (toda superfície deve ser passível de ser desinfetada – i.e. sem protetor acolchoado ou faixas de segurança, nenhum recipiente devem ser guardado na superfície de troca de fralda). Deve se permitir que a solução desinfetante seque por pelo menos 2 minutos.
- O lixo de fraldas deve ser aberto sem o uso das mãos (geralmente um que tenha um pedal que levanta a tampa) para prevenir contaminação das superfícies.
- Brinquedos ou objetos que são tocados enquanto a criança está sendo trocada devem ser deixados para desinfetar.
 - 1.3, 3.3. Lavagem de mãos dos bebês, crianças pequenas e equipe requer que as mãos sejam lavadas com sabonete líquido e água corrente por pelo menos 10 segundos (diga: “Uma bolha, duas bolhas, três bolhas, quatro bolhas...dez bolhas”, ou cante: “Reme, reme, reme seu barco”, uma vez).
- A lavagem completa das mãos da criança com sabonete líquido e água corrente morna é requerida depois da troca de fralda completa. Usando lenços umedecidos ou anti-sépticos que dispensam uso de água, não substituem a lavagem de mãos desde que isso não elimina efetivamente os germes. Para evitar lesão na criança em circunstâncias não usuais (e.g. um bebê recém-nascido sem controle da cabeça ou um bebê muito pesado com pouco controle do corpo) o lenço umedecido descartável é um substituto aceitável.
- Uso do lenço umedecido para as mãos da criança e cuidador é necessário após colocar a fralda suja de fezes, lenço e luva (se usada) sujos dentro do lixo de pedal.
- A lavagem de mão completa do adulto é requerida após cada checagem de fralda e depois de cada troca de fralda, como passo final depois que a superfície de troca foi desinfetada. Isso deve ser feito antes que qualquer outra superfície na sala seja trocada. Essa lavagem de mão é geralmente feita depois de passar desinfetante na superfície de troca. Se for permitida que a superfície seque por no mínimo dois minutos e depois limpar com lenço seco, uma segunda lavagem de mão não é requerida.

1.4. “Supervisão inadequada” significa que a equipe não monitora a segurança da criança para garantir que os procedimentos sanitários (como a lavagem de mãos) sejam conduzidos

3.2, 3.3, 5.1. “Geralmente” significa que o procedimento é conduzido 75% do tempo durante a observação e nenhum problema maior é observado. Em outras palavras, existem poucos lapsos na prática, como não lavar a mão de uma criança ou não desinfetar a superfície de troca de fralda uma vez.

5.3. Uma mesa de troca que é confortável para a equipe usar protege a equipe de lesões na coluna ou movimentos desconfortáveis; por exemplo, uma mesa que tem de 28 a 32 polegadas de altura com degraus para criança usar.

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
OUVIR E FALAR						
12. Ajudando crianças a compreender linguagem*						
<p>1.1 Pouca ou nenhuma conversa com bebês e crianças pequenas (a equipe conversa entre si na maioria das vezes e raramente com as crianças).</p> <p>1.2 Barulho freqüente interfere com a habilidade da criança em escutar a linguagem (Ex. música alta na maior parte do dia; materiais que absorvem som inadequados na sala).</p> <p>1.3 A equipe freqüentemente fala com a criança de maneira não agradável (Ex. tom de voz ríspido, ameaças freqüentes, afirmações negativas).</p>		<p>3.1 Quantidade moderada de conversa com a criança no dia (Ex. “Vamos trocar sua fralda...”; “Olhe a bola rolando.”).</p> <p>3.2 Silêncio razoável na sala para a criança ouvir a linguagem.</p> <p>3.3 A equipe geralmente fala com a criança num tom de voz neutro ou agradável.</p> <p>3.4 O conteúdo da fala geralmente é encorajador e positivo, ao invés de desencorajador e negativo.</p>		<p>5.1 A equipe fala com a criança freqüentemente durante todo o dia nas rotinas ou brincadeiras.*</p> <p>5.2 A fala da equipe é significativa para a criança (Ex. fala sobre coisas que a criança está sentindo, fazendo ou experienciando; usa frases simples que a criança pode compreender; usa gestos para adicionar significado às palavras)</p> <p>5.3 A comunicação verbal é personalizada (Ex. é feito contato visual com a criança, fala com a criança na sua língua primária, usa comunicação gestual ou comunicação alternativa com a criança quando necessário).</p> <p>5.4 A equipe usa palavras simples e descritivas para objetos e ações na comunicação com as crianças (Ex. “Por favor, traga-me o caminhão vermelho.” “Você está levantando!”).*</p>		<p>7.1. A equipe usa uma grande variedade de palavras simples e exatas na comunicação com a criança (Ex. nomeia diferentes objetos e ações ; usa palavras descritivas).</p> <p>7.2 A equipe toma parte em brincadeiras verbais com crianças (Ex. repete os sons dos bebês; rima palavras de maneira divertida)</p> <p>7.3 A equipe fala sobre diferentes assuntos com as crianças (Ex. fala sobre sentimentos, expressa as intenções da criança em palavras nomeando objetos e ações).</p>

<p>Notas de Esclarecimento:</p> <p>Item 12. Enquanto indicador para qualidade neste item aplica-se a diferentes culturas e indivíduos, os meios pelos quais são expressados podem ser diferentes. Por exemplo, o tom de voz pode diferir, com alguns indivíduos usando voz excitada enquanto outros podem ser mais quietos. Qualquer estilo de comunicação dos membros da equipe observado, os requisitos destes indicadores devem ser atingidos, embora possa haver algumas variações no jeito que isto é feito.</p>	<p>(Item 12 cont.) Devido à importância da frequência das interações de linguagem em influenciar o desenvolvimento da habilidade de linguagem da criança, pontue os indicadores baseado no que é observado como uma prática regular durante a observação. Exemplos para a execução das exigências podem ocorrer por meio da observação e não apenas com exemplos isolados.</p> <p>5.1 Embora possa haver variações na quantidade de conversa realizada por diferentes membros da equipe, toda equipe deve usar um tom de voz neutro ou agradável.</p> <p>5.4 Para determinar se a linguagem é descritiva, pergunte-se se você poderia contar o que a equipe está falando com a criança somente ouvindo e não olhando.</p>
---	---

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
15. Coordenação Motora Fina						
1.1 Não há materiais apropriados para coordenação motora fina acessíveis para uso diário*. 1.2 Materiais geralmente estão em más condições.		3.1 Alguns materiais apropriados para coordenação motora fina acessíveis para uso diário. 3.2 Materiais estão acessíveis na maior parte do dia. 3.3 Os materiais geralmente estão em boas condições.		5.1 Muitos e vários materiais apropriados para coordenação motora fina acessíveis na maior parte do dia.* 5.2 Materiais estão bem organizados (ex: brinquedos guardados juntos, conjuntos de brinquedos guardados em recipientes separados, brinquedos recolhidos, separados e guardados quando necessário).		7.1 Rotatividade de material para prover variedade. 7.2 Materiais de diferentes níveis de dificuldade acessíveis (ex: alguns desafiadores e alguns fáceis para todas as crianças no grupo, incluindo aquelas com deficiências).
<p>Notas de Esclarecimento:</p> <p>1.1, 3.1, 5.1 Exemplos de materiais apropriados para coordenação motora fina:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bebês – brinquedos de agarrar, pilhas de copos plásticos, recipientes para encher e esvaziar, caixa-encaixa, brinquedos com texturas, móveis para tocar⁹. • Crianças pequenas – jogos de formas variadas, cordão de contas grandes, pinos grandes com tabuleiro, quebra cabeças simples, peças plásticas de encaixar¹⁰, argolas de empilhar, amontoado de brinquedos <i>nesting toys</i>, grandes e pequenos blocos de encaixar, lápis de cera. 				<p>5.1 “Muitos” significa materiais suficiente para criança usar sem competição excessiva.</p> <p>“Variado” significa materiais que exigem diferentes habilidades (tal como: agarrar, chacoalhar, girar, empurrar, puxar, cutucar, juntar usando o polegar e o indicador, rabiscar). Materiais devem variar em cor, tamanho, forma, textura, som e ação.</p> <p>Questões</p> <p>7.1 Você tem algum material adicional de coordenação motora fina que você usa com as crianças? <i>Se sim, perguntar: Você pode, por favor, mostrá-los?</i></p>		

⁹ NT: Móveis para tocar: em inglês Cradle Gym/ Crib Gym : são móveis colocados sobre o berço para que a criança olhe, toque, puxe.

¹⁰ NT: Peças plásticas de encaixar: em inglês Pop Beads: são materiais feitos de poliuretano no qual cada peça contém uma invaginação de um lado e uma protuberância do outro, pelo qual pode-se encaixar diversas peças;

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
16. Brincadeira Física Ativa						
<p>1.1 Não há espaço apropriado dentro ou fora usado regularmente para brincadeiras físicas ativas.*</p> <p>1.4 Não há equipamento/material apropriado.*</p> <p>1.5 O equipamento/material encontra-se, geralmente, em más condições.</p>		<p>3.1 Espaço interno aberto para brincadeira física ativa na maior parte do dia (ex: bebês podem se mover livremente no carpete; crianças podem engatinhar e andar ao redor).</p> <p>3.2 Algum espaço exterior para atividade física usado por bebês/crianças pequenas pelo menos 3 vezes por semana durante o ano todo, exceto quando o tempo está muito ruim.*</p> <p>3.3 Algum material e equipamentos apropriados usados diariamente; e materiais/equipamentos geralmente em boas condições.*</p>		<p>5.1 Área externa de fácil acesso onde bebês/crianças pequenas ficam separados das crianças mais velhas é utilizado pelo menos uma hora por dia durante o ano, exceto quando o tempo está muito ruim.*</p> <p>5.2 Ampla área de atividade que não é superlotada e bagunçada.*</p> <p>5.3 Materiais e equipamento para atividade física em abundância para que a criança tenha acesso sem longos períodos de espera.</p> <p>5.4 Algum equipamento que pode ser usado por cada criança no grupo, incluindo crianças com deficiências, se matriculadas.</p> <p>5.5 Todo espaço e equipamento estão apropriados para crianças.*</p>		<p>7.1 O espaço externo tem 2 ou mais tipos de superfícies, permitindo diferentes tipos de brincadeiras (ex: grama, <i>carpete externo</i>, superfície de borracha macia, varanda suspensa)</p> <p>7.2 Área externa tem alguma proteção de elementos (ex: sombra no verão, sol no inverno, quebra vento, boa drenagem).</p> <p>7.3 Materiais usados diariamente estimulam uma variedade de habilidades musculares amplas (ex: engatinhar, andar, equilibrar-se, balançar, subir, jogar bola).</p>

<p>Notas de Esclarecimento:</p> <p>Item 16. Brincadeira física ativa requer que as crianças sejam ativas para desenvolver suas habilidades motoras geral. Colocar as crianças para passear em carrinho, balançar ou brincar na caixa de areia não deve ser considerado como atividade física. Bebês que não andam devem poder se mover livremente na extensão que são capazes, por exemplo, num cobertor ou outra superfície segura. Para crianças que podem engatinhar ou andar, devem ser dadas oportunidades apropriadas para praticar habilidades de coordenação motora ampla</p> <p>1.1, 1.2, 1.3, 5.5 Espaços interno e externo e materiais e equipamento apropriados devem se seguros para bebês e crianças pequenas. Por exemplo, adequar espaços em locais de queda, equipamentos não podem permitir queda de lugares altos, quinas, lascas, saliências, ou armadilhas.</p> <p>1.2 3.3, 5.5 Exemplos de materiais e equipamentos apropriados</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bebês – Colchonete ou colcha para uso externo, chiqueirinho para os bebês mais pequenos, brinquedos de empurrar, bolas, objeto sólido para puxar, rampas para engatinhar • Crianças pequenas – brinquedos de andar sem pedais, brinquedos grandes de roda para puxar e empurrar, bolas e sacos de feijão, equipamento de escalar apropriado para a idade, escorregador, gangorra, almofadas ou tapetes para rolar, túneis, caixas grandes de papelão 	<p>3.2 Crianças devem estar vestidas apropriadamente e levadas para brincar na área externa exceto naqueles relativamente poucos dias de tempo muito ruim.</p> <p>5.1 O espaço externo deve ser facilmente acessível para os adultos e crianças que fazem correntemente parte do programa. Acesso deve ser considerado para ambas crianças com desenvolvimento típico e aquelas com deficiências, se matriculadas. Exigências para acesso se diferenciarão baseados nas habilidades de crianças envolvidas e de adultos que são parte do programa regular.</p> <p>5.2 Se tiver 2 ou mais áreas para brincadeiras ativas usadas com as crianças, pontue este indicador baseado na média do que a criança experiencia. Por exemplo, se a área de brincar interna é pequena e lotada e é utilizada substancialmente mais que um espaço externo organizado, amplo, não dê a pontuação. Se o oposto é verdadeiro, a pontuação deve ser dada.</p>
	<p>Questões</p> <p>1.1, 3.1, 3.2, 5.1 São usadas quaisquer áreas por este grupo para brincadeira física ativa, incluindo espaços internos e externos? Se sim, e não observado, pergunte: Você pode por favor, me mostrar estas áreas? Com que frequência são usadas e por quanto tempo?</p>

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
20. Atividades de faz-de-conta						
1.1 Não há materiais acessíveis para brincadeiras de faz-de-conta.*		3.1 Há alguns materiais de faz-de-conta apropriados para idade acessíveis incluindo bonecas e animais macios 3.2 Os materiais estão acessíveis diariamente na maior parte do dia		5.1 Muitos e variados materiais para faz-de-conta acessíveis diariamente.* 5.2 Os objetos de cenário representam o que a criança experiência na vida diária (Ex. rotinas domésticas, trabalho, transporte). 5.3 Os materiais estão organizados por tipo (Ex. brinquedos de cozinha em recipiente separado, bonecas armazenadas juntas, chapéus e bolsas pendurados num cabide) 5.4 Alguma mobília de brinquedo do tamanho da criança (Ex. pia ou fogão pequenos, carrinho de bebê, carrinho de compras) <i>NA permitido</i>		7.1 Os materiais representam a diversidade (Ex. bonecas representam diferentes raças/cultura; equipamentos usados por pessoas de diferentes culturas ou com deficiências). 7.2 Materiais fornecidos para as crianças para brincadeiras ativas de faz-de-conta na área externa ou outra área ampla. <i>NA permitido</i> 7.3 A equipe brinca de faz de conta com a criança (Ex. fala com a criança no telefone de brinquedo, balança e conversa com a boneca).*

<p>Notas de Esclarecimento:</p> <p>1.1, 3.1, 5.1. Exemplo de materiais para brincadeiras de faz-de-conta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bebês – bonecas, animais macios, utensílios de cozinha, telefone de brinquedo. • Crianças pequenas – roupas para se produzir, mobília do tamanho da criança; equipamento para cozinhar e comer como potes e panelas, brinquedos de cozinha, colheres, comida de brinquedo, bonecas, mobília de boneca; animais macios; pequenas construções com acessórios; telefones de brinquedo. 	<p>5.1. Para bebês, “muitos” requer 3-5 dos exemplos da lista de materiais. Para crianças pequenas, 2 ou mais tipos de cada exemplo de brinquedos mencionados na lista de materiais são exigidos. Entretanto pode haver menos de um tipo de brinquedo, e mais de outro, mas a maioria é representativa.</p> <p>7.3 Para dar crédito, este indicador deve ser observado pelo menos uma vez durante a observação.</p>
---	---

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
24. Promovendo aceitação da diversidade*						
<p>1.2 Não há evidencia de diversidade racial ou cultural observado no material</p> <p>1.3 Materiais que mostram diversidade apresentam somente estereótipos negativos (Ex. raças, culturas, idades, habilidades, ou gêneros mostrados negativamente)</p> <p>1.4 A equipe demonstra preconceito contra outros (Ex. contra criança ou adulto de diferentes grupos raciais ou culturais; contra pessoa com deficiência).</p>		<p>3.1 Pelo menos 3 exemplos de diversidade cultural observada nos materiais (Ex. bonecas de outras raças e de outras culturas, livros, imagens, fita cassete ou CDs de diversas culturas; em áreas bilíngües, alguns materiais acessíveis na língua primária da criança) *.</p> <p>3.2 Materiais mostram diversidade de uma maneira positiva</p> <p>3.3 Nenhum preconceito é mostrado ou a equipe intervém apropriadamente para conter preconceito mostrados pelas crianças ou adultos (Ex. explica similaridades e diferenças, estabelece regras para tratamento justo dos outros).</p>		<p>5.1 Muitos livros, gravuras, imagens, e materiais mostrando diversidade (Ex. pessoas de diferentes raças, culturas, idades, habilidades, e gêneros empapeis não estereotipados).*</p> <p>5.2 Bonecas representam pelo menos 3 raças acessíveis (Ex. tonalidade de pele, traços faciais).</p>		<p>7.1 Imagens não-sexistas em quadros ou livros acessíveis para crianças (Ex. homem e mulher, meninos e meninas em trabalhos e papéis similares).</p> <p>7.2 Consciência cultural mostrada numa variedade de atividades (Ex. vários tipos de música, celebração de diferentes feriados e costumes, comidas típicas).</p>

<p>Notas de Esclarecimento:</p> <p>Item 24. Quando avaliar diversidade nos materiais, considerar todas as áreas e materiais usados pela criança, incluindo exposição de quadros e fotos, quebra-cabeças, jogos, bonecas, pessoas de brinquedo <i>feitos de blocos de encaixar</i>, fantoches, fitas cassete ou CD, software, vídeos.</p> <p>3.1, 5.1 Se os materiais são difíceis de encontrar ou observar, não dê o crédito para 3.1 e 5.1.</p> <p>5.1 O observador deve encontrar pelo menos 10 exemplos mostrando diversidade nos livros, imagens e materiais (excluindo bonecas que são requeridas no 5.2) que podem facilmente ser vivenciada pela criança.</p>	
<p>Questões</p> <p>7.2 Há alguma atividade usada para ajudar a criança a tomar consciência da diversidade? <i>Se sim, perguntar: Você pode me dar algum exemplo?</i></p>	

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
26. Interação entre pares						
<p>1.1 Pouca ou interação não apropriada entre pares (Ex. crianças separadas em berços, balanços, cadeirões enquanto acordadas; crianças pequenas amontoadas em espaços pequenos com poucos brinquedos)</p> <p>1.2 Interação negativa entre pares, tanto ignorada ou manejada severamente</p>		<p>3.1 A interação entre pares é possível na maior parte do dia (Ex. bebês que não andam têm supervisão para brincar perto de outros; é permitido que as crianças pequenas formem grupos naturais).</p> <p>3.2 Equipe geralmente interrompe interação negativa entre pares (Ex. consegue parar brigas, mordidas ou o tomar o brinquedo do outro).</p>		<p>5.1 A equipe facilita interações positivas entre todas as crianças (Ex. coloca a criança onde eles possam ver e reagir aos outros; ajuda os bebês a encontrar brinquedos duplicados; inclui crianças com deficiência na atividade com os outros).</p> <p>5.2 A equipe modela interações sociais positivas (Ex. calorosa e afetuosa; demonstra carinho no toque; educada com as crianças e não autoritária.)</p>		<p>7.1. A equipe explica as ações, intenções e sentimentos da criança para as outras crianças (Ex. ajuda a criança a reconhecer expressões faciais de tristeza ou alegria; explica que a outra criança não quis prejudicar; recompensar a criança por ter conseguido brinquedo duplicado)*</p> <p>7.2 A equipe aponta e fala de situações sobre interação social positiva entre crianças e entre adultos e crianças (Ex. ajuda a criança notar que está sendo confortada; sorri e fala com os bebês que percebem outras crianças; recompensa crianças de 2 anos por trabalharem juntas para trazer cadeiras à mesa).</p>
<p>Notas de Esclarecimento:</p> <p>7.1 Pelo menos 2 casos devem ser observados para dar crédito a este indicador</p> <p>7.2 Pelo menos 1 caso de ser observado para dar crédito a este indicador</p>						

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
32. Provisões para crianças com deficiências						
<p>1.1 A equipe não tenta avaliar as necessidades da criança ou descobrir sobre avaliações disponíveis</p> <p>1.2 Nenhuma tentativa para atingir as necessidades especiais da criança (Ex. não são feitas modificações na interação entre professora e criança, ambiente físico, atividades programadas, programa.)</p> <p>1.3 Não envolvimento dos pais em ajudar a equipe a compreender as necessidades da criança ou estabelecer objetivos com as crianças.</p> <p>1.4 Muito pouco envolvimento de crianças com deficiências com o resto do grupo (Ex. crianças não comem na mesma mesa; querem mas não participam nas atividades).</p>		<p>3.1 A equipe tem informação sobre avaliações disponíveis.</p> <p>3.2 Modificações mínimas * feitas para atingir necessidades da criança com deficiência</p> <p>3.3 Algum envolvimento dos pais e equipe da sala para estabelecer objetivos (Ex. Pais e professoras participam de reuniões de planejamento de Serviço Individual Familiar)</p> <p>3.4 Algum envolvimento de crianças com deficiência e atividades em andamento com outras crianças.</p>		<p>5.1 A equipe <i>segue</i> atividades e interações recomendadas por outros profissionais (Ex. médicos, terapeutas, educadores) para ajudar a crianças a alcançados alguns objetivos identificados.</p> <p>5.2 Modificações feitas de acordo com a necessidade no ambiente, programa ou horário são feitas para que a criança possa participar de muitas atividades com os outros.</p> <p>5.3 Os pais estão frequentemente envolvidos em troca de informações com a equipe, estabelecendo objetivos e dando retorno sobre como o programa está funcionando.</p>		<p>7.1. A maioria das intervenções dos profissionais é conduzida dentro das atividades regulares da sala de aula.</p> <p>7.2 Crianças com deficiências estão integradas no grupo e participam da maioria das atividades.</p> <p>7.3 A equipe contribui para avaliações individuais e planos de intervenções.</p>

<p>Notas de Esclarecimento:</p> <p>Item 32. Este item deve ser usado somente se uma criança com uma deficiência identificada está incluída no programa. Caso contrário, pontue este item como NA.</p> <p>3.2 “Modificações mínimas” limitadas para permitir que a criança esteja presente devem incluir modificações necessárias no ambiente (como uma rampa), horário, ou atividades, ou adição de visitas periódicas pelo terapeuta para trabalhar com a criança.</p>	
<p>Questões:</p> <p>Você pode descrever como você tenta atingir as necessidades da criança com deficiência no seu grupo?</p> <p>1.1, 3.1 Você tem alguma informação de avaliações na criança: Como isto é utilizado?</p> <p>1.2, 3.2, 5.2 Você precisa fazer alguma coisa especial para atingir as necessidades das crianças? Por favor, descreva o que você faz.</p> <p>1.3, 3.3, 5.3. Você e os pais da criança estão envolvidos em ajudar a decidir como atingir as necessidades das crianças? Por favor, descreva.</p> <p>5.1, 7.1 Como os serviços de intervenção, como terapia, são manejados?</p> <p>7.3 Você está envolvida na avaliação da criança ou no desenvolvimento de planos de intervenção? Qual é seu papel?</p>	

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
34. Provisões para necessidades pessoais da equipe						
1.1 Nenhuma área especial para a equipe (Ex. sem sala de descanso separada, sala, depósito para pertences pessoais). 1.2 Não há tempo programado para necessidades pessoais (Ex. sem tempo para intervalo).		3.1 Sala de descanso separada para adulto. 3.2 Alguma mobília de adulto disponível nos espaços de atividade da criança 3.3 Algum depósito para pertences pessoais. 3.4 A equipe tem pelo menos 1 intervalo diário 3.5 Acomodações feitas para atingir as necessidades de membro da equipe com deficiência que trabalha correntemente no centro. <i>NA permitido</i>		5.1 Saleta com mobília do tamanho do adulto disponível; a saleta pode ter duplo uso (Ex. escritório, sala de reuniões). 5.2 Depósito conveniente para pertences pessoais com provisão de segurança quando necessário. 5.3 Intervalos para comer de manhã, tarde e meio do dia oferecidos diariamente. 5.4 Lugar oferecido para refeição/lanche da equipe (Ex. espaço na geladeira, lugar para cozinhar). 5.5 Acomodações feitas para atingir necessidades da equipe com deficiências, mesmo se ninguém com deficiências estiver correntemente empregado.		7.1 Saleta para adultos separada (sem duplo uso). 7.2 Mobília confortável para adulto na sala 7.3 A equipe tem alguma flexibilidade em decidir quando ter intervalos.
Notas de Esclarecimento: 5.3 Estas exigências estão baseadas em um período de trabalho de 8 horas e deve ser ajustado para períodos mais curtos.			Questões 1.2, 3.4, 5.3 Você tem tempo durante o dia quando pode ficar longe das crianças? <i>Se sim, perguntar:</i> Quando isto acontece? 3.3, 5.2 Onde você geralmente guarda seus pertences, tais como casaco ou bolsa? Como isso funciona?			

APÊNDICE A
PARTE DO PROTOCOLO DE ANÁLISE SEMÂNTICA

ANÁLISE SEMÂNTICA – *ITERS*

Identificação:

Nome:	
Curso:	Semestre:
Já teve experiência em creche? De que tipo? Quanto tempo?	

A Análise Semântica visa estabelecer a **compreensão ou clareza das descrições** apresentadas em cada item da *ITERS*, ou seja, se a sentença escrita é:

- (a) **COMPREENSÍVEL**: **expressa claramente** o que deverá ser observado e/ou perguntado para a decisão de atribuição da pontuação àquele item.
- (b) **NÃO COMPREENSÍVEL**: Se não expressa claramente.
- (c) **PARCIALMENTE COMPREENSÍVEL**: Se houver sentenças com partes claras e outras não claras.

Isto porque, para se ter uma avaliação precisa, a atribuição da pontuação deve se basear o mais exatamente possível nas descrições fornecidas em cada item da escala.

Instruções:

- (1) Preencha o campo Identificação.
- (2) Leia as descrições das pontuações 1/3/5/7 de cada item e marque com X uma das três categorias da tabela que melhor expresse seu parecer.

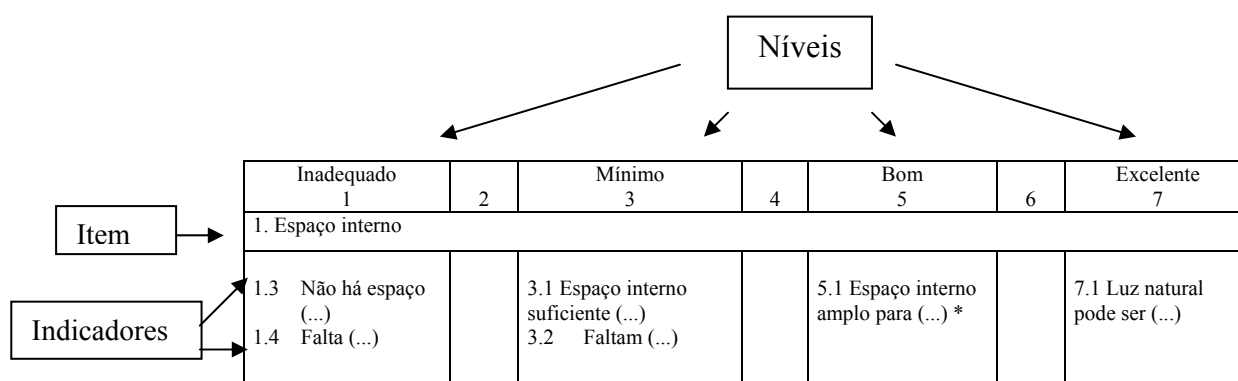
Ao marcar uma das categorias *não compreensível* ou *parcialmente compreensível*, descreva o(s) motivo(s), especificando o número (1/3/5/7) da(s) pontuação(ões) referente(s) – se necessário for, utilize outra folha, escrevendo o número do item.

ITEM	COMPREENSÍVEL	NÃO COMPREENSÍVEL	PARCIALMENTE COMPREENSÍVEL
1 1 3 5 7			
2 1 3 5 7			
4 1 3 5 7			

APÊNDICE B
PARTE DOS PROTOCOLOS DE ANÁLISE DE CONTEÚDO

ANÁLISE DE CONTEÚDO – *ITERS-R* (Protocolo resumido)

O trabalho “A compreensão e a pertinência dos itens relacionados à Necessidades Educacionais Especiais de uma escala americana que avalia ambientes de creche”, é um projeto de mestrado que está sendo realizado no Programa de Pós- Graduação em Educação Especial na UFSCar. Este projeto de pesquisa faz parte de um projeto maior que está estudando a viabilidade de utilizar a Infant/ Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition – *ITERS-R* (Harms, Cryer & Clifford, 2003), que avalia ambientes coletivos de educação infantil para crianças de 0 a 30 meses, na realidade brasileira. A escala é composta por 39 itens distribuídos em 7 áreas: Espaço e mobília, Rotina de cuidados pessoais, Ouvir e Falar, Atividades, Interações, Estrutura do Programa e, Pais e Equipe de trabalho. Cada item da escala apresenta descrições em 4 níveis, sendo que o nível 1 é Inadequado, o 3, Mínimo, o 5, Bom e o 7, Excelente. Em cada nível, apresenta indicadores que contém os critérios a serem observados em cada item, como apresentado no exemplo:



A Análise de Conteúdo é um dos procedimentos em psicometria que contribui para que testes desenvolvidos em uma cultura possam adquirir legitimidade e validade para serem usados em outra cultura. Tem por objetivo verificar a pertinência e a capacidade de medir aquilo que o instrumento se propõe, ou seja, no caso deste trabalho, visa averiguar se o conteúdo dos itens da escala que tratam do atendimento de crianças pequenas com Necessidades Educacionais Especiais são pertinentes para avaliação dos nossos ambientes de creche. A Análise de Conteúdo deve ser feita por juízes especialistas na área, neste caso especialistas em educação especial.

Instruções:

- (1) Preencha a Identificação no Protocolo de Análise de Conteúdo
- (2) Leia atentamente todos os Itens da escala
- (3) Leia atentamente as descrições apresentadas em cada item da escala e marque com um X uma das 3 colunas – P, Pape ou NP no Protocolo de Análise de Conteúdo que melhor expresse seu parecer:

P (Pertinente) → Se o item e todos os indicadores forem pertinentes para avaliar creches

Pape (Parcialmente pertinente) → Se o item e os indicadores forem parte pertinentes e parte não pertinentes para avaliar creches

NP (Não pertinente) → Se o item não for pertinente para avaliar creches

Ao marcar uma das categorias PARCIALMENTE PERTINENTE ou NÃO PERTINENTE, descreva claramente o(s) motivo(s), de maneira a contribuir com a reformulação do item.

PROTOCOLO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO

Identificação:

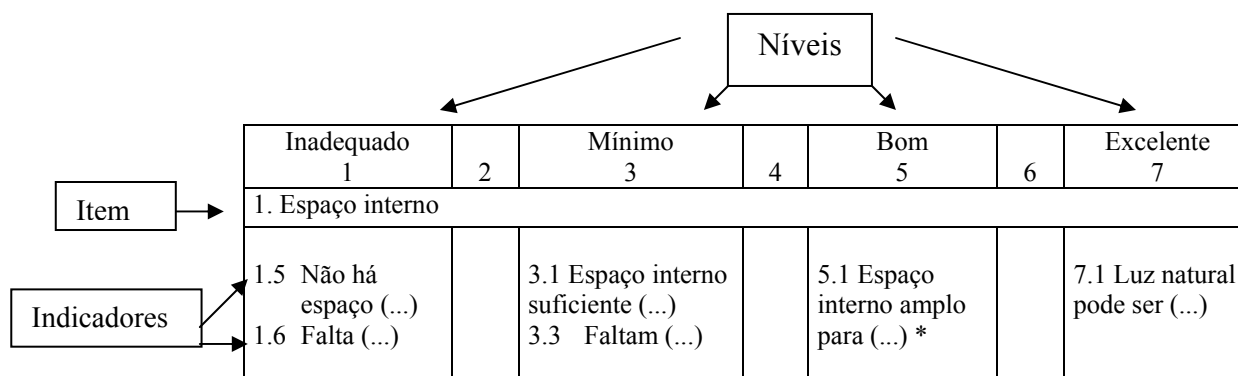
Nome:.....

Instituição:.....

Itens	P	PAPE	NP	JUSTIFICATIVA
1				
2				
4				

ANÁLISE DE CONTEÚDO – *ITERS-R* (Protocolo detalhado)

O trabalho “A compreensão e a pertinência dos itens relacionados à Necessidades Educacionais Especiais de uma escala americana que avalia ambientes de creche”, é um projeto de mestrado que está sendo realizado no Programa de Pós- Graduação em Educação Especial na UFSCar. Este projeto de pesquisa faz parte de um projeto maior que está estudando a viabilidade de utilizar a Infant/ Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition – *ITERS-R* - (Harms, Cryer & Clifford, 2003), que avalia ambientes coletivos de educação infantil para crianças de 0 a 30 meses, na realidade brasileira. A escala é composta por 39 itens distribuídos em 7 áreas: Espaço e mobília, Rotina de cuidados pessoais, Ouvir e Falar, Atividades, Interações, Estrutura do Programa e, Pais e Equipe de trabalho. Cada item da escala apresenta descrições em 4 níveis, sendo que o nível 1 é Inadequado, o 3, Mínimo, o 5, Bom e o 7, Excelente. Em cada nível, apresenta indicadores que contém os critérios a serem observados em cada item, como apresentado no exemplo:



A Análise de Conteúdo é um dos procedimentos em psicometria que contribui para que testes desenvolvidos em uma cultura possam adquirir legitimidade e validade para serem usados em outra cultura. Tem por objetivo verificar a pertinência e a capacidade de medir aquilo que o instrumento se propõe, ou seja, no caso deste trabalho, visa averiguar se o conteúdo dos itens da escala que tratam do atendimento de crianças pequenas com Necessidades Educacionais Especiais são pertinentes para avaliação dos nossos ambientes de creche. A Análise de Conteúdo deve ser feita por juízes especialistas na área, neste caso especialistas em educação especial.

- (1) Preencha a Identificação no Protocolo de Análise de Conteúdo
- (2) Leia atentamente todos os Itens da escala
- (3) Leia atentamente as descrições apresentadas em cada item da escala e marque com um X uma das 3 colunas – P, Pape ou NP no Protocolo de Análise de Conteúdo que melhor expresse seu parecer:

- P** (Pertinente) → Se o item e todos os indicadores forem pertinentes para avaliar creches
- Pape** (Parcialmente pertinente) → Se o item e os indicadores forem parte pertinentes e parte não pertinentes para avaliar creches
- NP** (Não pertinente) → Se o item não for pertinente para avaliar creches

Ao marcar uma das categorias PARCIALMENTE PERTINENTE ou NÃO PERTINENTE, descreva claramente o(s) motivo(s), de maneira a contribuir com a reformulação do item.

ITEM: 1 Espaço Interno

Indicadores	P	PAPE	NP	JUSTIFICATIVA
1.1				
1.2				
1.3				
1.4				
3.1				
3.2				
3.3				
3.4				
3.5				
5.1				
5.2				
5.3				
7.1				
7.2				
7.3				
Notas				
1.1				
3.1				
3.4				
3.5, 5.3				
7.2				
Questões				
7.2				

APÊNDICE C
DADOS DA ANÁLISE SEMÂNTICA

Dados da Análise Semântica: O quadro apresenta as respostas Sema, CO e Erdi. As respostas apresentadas sem indicação são Sema e as respostas CO e Erdi aparecem discriminadas:

Itens	Resposta	Indicadores/ Pontuação
Item 1		
S1	pc	3.4, 5.1 e 5.3
S2	pc	1.1, 1.4, 3.4, 5.3 e 7.3
S3	pc	I 1.2, 3.5, 5.1 e 5.2
S4	pc	1.2, 3.5 e 5.1
S5	pc	3.3
S6	pc	1.2, 1.3, 5.2
S7	pc	1.1, 1.2, 3.1, 3.3, 3.4
Item 2		
S1	pc	1.2, 5.1 e 5.2
S2	pc	5.2, 5.4 e 5.5
S3	pc	1.3 e 5.2
S4	c	
S5	pc	1.1
S6	pc	1.3, 3.4, 5.4
S7	pc	3.1, 5.4 e 5.5
Item 4		
S1	pc	1.2, 3.2 (CO)
S2	pc	5.2
S3	pc	5.4
S4	pc	1.2 (Erdi)
S5	pc	7.3
S6	pc	3.3
S7	pc	3.1
Item 9		
S1	pc	1.2, 3.3, 5.4 e 7.2
S2	pc	1.4 e 3.4
S3	pc	1.4 e 7.3
S4	pc	1.3 e 7.3
S5	pc	7.3

S6	pc	1.3 e 7.3
S7	pc	1.4, 3.3, 3.4, 5.1, 5.4; 7.3 (CO)
Item 12		
S1	pc	1.2
S2	pc	5.1
S3	c	
S4	pc	1.2
S5	pc	1.2
S6	pc	1.2
S7	c	
Item 15		
S1	pc	1.1
S2	pc	3.1, 5.1 e 7.1
S3	pc	7.1
S4	pc	7.1
S5	pc	7.1
S6	pc	1.1
S7	pc	1.1, 3.1, 3.2; 5 (não apresentou justificativa)
Item 16		
S1	pc	1.1, 1.2, 5.1 e 7.2
S2	pc	1.1, 5.2 e 7.2
S3	pc	1.1, 3.1
S4	pc	1.1, 3.1 e 5.1
S5	pc	5.2
S6	c	
S7	pc	1.1, 5
Item 20		
S1	pc	5.2 (Erdi)
S2	pc	5.4, 7.1 e 7.2
S3	pc	7.3 (Erdi)
S4	pc	3.1 e 7.2
S5	c	
S6	pc	5.2

S7	pc	1.1, 3.1
Item 24		
S1	pc	1.2, 3.2 e 7.2
S2	pc	3.1, 7.1 e 7.2
S3	c	
S4	pc	1.2 (Erdi)
S5	pc	1.3
S6	c	
S7	pc	3.2
Item 26		
S1	pc	1.2, 5.2
S2	c	
S3	pc	1.2, 7.2
S4	pc	3.1
S5	pc	5.2, 7.1
S6	pc	1.2
S7	pc	1.2 e 3.2
Item 32		
S1	pc	1.1, 3.1
S2	c	
S3	pc	1.1, 5.2
S4	pc	5.2 (Erdi)
S5	c	
S6	pc	3.3
S7	c	
Item 34		
S1	pc	3.3
S2	pc	1.1
S3	pc	1.1, 3.2, 3.4 e 3.5
S4	c	
S5	c	
S6	c	
S7	c	

APÊNDICE D
DADOS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO

Dados da Análise de Conteúdo:

Itens	Resposta	Considerações sobre conteúdo em:
Item 1		
J1	Pape	Indicadores 1.1, 1.3, 3.1 (dois conteúdos diferentes no mesmo indicador), 3.3, 3.5, 5.3, Nota (de esclarecimento) 3.5, 5.3 Acrescentou observação.
J2	P	Indicador 3.5 e Nota 3.5, 5.3
J3	Pape	Indicadores 1.4, 5.3, Notas 1.1; 3.1 e 3.4, Questão 7.2 e Observação.
J4	Pape	Indicadores 1.2, 3.2 e 3.3.
J5	Pape	Indicadores 1.3, 3.1, 3.3 e 7.3. Nota 3.5, 5.3.
J6	P	Nota 3.5, 5.3
J7	P	
Item 2		
J1	Pape	Indicadores 1.1, 1.2, 3.1, 3.2 N 1.1
J2	P	Indicador 7.2.
J3	Pape	Notas 5.2, 7.2; 5.5, 7.4 e Observação
J4	Pape	Indicadores 1.2, 3.1, 3.2, 5.2, Notas de esclarecimento 3.2 e 5.2, 7.2.
J5	P	
J6	P	
J7	P	
Item 4		
J1	P	
J2	P	
J3	P	Observação
J4	Pape	Indicadores 7.1 e 7.3
J5	Pape	Indicadores 5.1, 7.3 e Observação
J6	Pape	Indicador 7.1
J7	P	

Item 9		
J1	Pape	Indicadores 1.4, 3.4, 5.1, 5.4, 7.2, 7.3 Notas 1.1, 3.1, 5.1 e 7.1; 5.3
J2	P	Indicador 7.3
J3	Pape	Indicadores 1.4, 3.2, 3.3, 5.1, Notas 1.3, 3.3, 7.1 e 3.2, 3.3, 5.1
J4	Pape	Indicadores 1.3, 3.4, 5.4 e 7.3
J5	Pape	Indicadores 1.4, 5.2 e 5.4
J6	P	
J7	P	
Item 12		
J1	Pape	Indicadores 1.1, 3.1, 3.3, 5.1 e Observações.
J2	P	
J3	Pape	Indicador 1.3 e Observação
J4	Pape	Indicadores 3.1, 3.4, 7.1, Nota de esclarecimento item 12
J5	P	
J6	P	
J7	P	
Item 15		
J1	Pape	Indicadores 3.1, 5.1, Notas de esclarecimento 1.1, 3.1, 5.1 e 5.1
J2	P	
J3	P	
J4	P	Indicadores 1.2 e 7.1,
J5	Pape	Indicador 5.2
J6	P	P
J7	P	P
Item 16		
J1	Pape	Nota de esclarecimento do Item 16
J2	P	
J3	P	Notas de esclarecimento Item 16 e 1.2, 3.3, 5.5.
J4	P	

J5	Pape	Nota de esclarecimento 5.1
J6	Pape	Indicador 7.2 e Observação.
J7	P	Observação
Item 20		
J1	Pape	
J2	P	
J3	P	Nota de esclarecimento 7.4
J4	Pape	
J5	Pape	Observação
J6	P	
J7	P	Observação
Item 24		
J1	Pape	Indicadores 1.1, 1.2, 1.3, 3.2, 3.3 e Nota do Item 24.
J2	P	
J3	P	Indicadores 1.1, 1.2
J4	Pape	Indicadores 3.2 e 7.2
J5	P	Observação
J6	Pape	
J7	P	
Item 26		
J1	Pape	Indicadores 1.2, 3.2
J2	P	Indicadores 1.2 e 7.2
J3	P	Indicador 1.1.
J4	Pape	Indicador 5.2
J5	P	
J6	P	
J7	P	
Item 32		
J1	Pape	Indicadores 3.2, 3.3 e 5.3

J2	Pape	Indicadores 3.3, 5.1, 7.1
J3	P	
J4	P	
J5	Pape	Indicador 1.3
J6	Pape	Observações
J7	P	Questão 7.3
Item 34		
J1	Pape	Indicadores 3.4 e 3.5
J2	P	
J3	P	
J4	P	
J5	P	Observação
J6	P	
J7	P	

APÊNDICE E
DADOS SEMA NA ANÁLISE DE CONTEÚDO

Dados Sema dos protocolos de Análise de Conteúdo:As juízas da análise de conteúdo emitiram respostas sobre a sintaxe das frases nos seguintes itens e indicadores:

Item 1	
J2	1.2, 1.4, 5.1, 7.3 - Notas 1.1; 3.1; 3.4,
J3	1.3, 5.1, Notas 3.5, 5.3; 7.2
J4	1.4
Item 2	
J1	1.2, 3.2, Notas 5.5 e 7.4
J2	5.1, 7.1 e 7.2 e Notas 5.5 e 7.4
J3	5.2, 5.5 e Nota 3.4
Item 4	
J1	Notas 1.2, 3.2 e 5.2
J2	1.1 e Notas 1.2, 3.2 e 5.2
J3	3.3
Item 9	
J1	3.3
J2	1.1
J4	1.2 e 1.4
J5	1.1
J6	5.1
Item 12	
J2	1.2, 3.2 e Nota item 12
J4	Nota item 12
J6	7.2

Item 15	
J1	Nota 1.1, 3.1, 5.1
J2	Nota 1.1, 3.1, 5.1
Item 16	
J1	1.3 e Nota 1.1, 1.2, 1.3.
J2	Nota item 16
J4	7.2
Item 20	
J3	Nota 5.1
J4	5.2
Item 24	
J3	Nota 3. 1, 5.1.
J4	7.1.
J6	7.1.
Item 26	
J2	3.2.
J4	1.2.
Item 32	
J1	5.1, 5.3 e questões 1.1, 3.1; 5.1, 7.1
J2	Questões 32 e 1.2, 3.2, 5.2.
J7	5.1
Item 34	
J2	3.2
J7	5.2

APÊNDICE F
TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

(sujeitos análise semântica)

Eu, _____, fui convidado (a) a participar da pesquisa A compreensão dos termos e a pertinência do conteúdo dos itens da Infant/ Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition que tratam de inclusão. Sei que o projeto se desenvolve no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos e está vinculado ao Laboratório de Interação Social, no Programa de Atendimento à Criança Pequena. Fui comunicado (a) que o projeto tem como objetivo verificar a compreensão dos termos e a pertinência dos itens que tratam da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais. Fui informado (a) de que foi delineado um procedimento para que eu, como aluno (a) do curso de psicologia, assim como outros alunos (as) que consentirem em participar da pesquisa, dê meu parecer sobre a compreensão dos termos dos 12 (doze) itens selecionados para o estudo. Se aceitar participar do projeto, receberei uma cópia dos itens impressos e um protocolo de respostas no qual poderei emitir meu parecer. Poderei realizar esta tarefa no local que achar conveniente e devolver o material à pesquisadora após decorrido um período de 30 (trinta) dias. Tenho ciência de que poderei, a qualquer momento do estudo, solicitar informações sobre a pesquisa e o procedimento, bem como me recusar a participar ou retirar meu consentimento sem penalização ou prejuízo algum para mim. Sei que o procedimento não apresenta qualquer forma de risco que implique em desconforto ou prejuízo físico, material, financeiro ou psicológico para mim. Foi-me garantido sigilo das informações sobre identificação para assegurar minha privacidade. Os resultados obtidos por meio dos dados produzidos por mim, assim como o dos outros participantes do estudo, serão divulgados apenas para fins científicos ou acadêmicos. Declaro, ainda, que fui suficientemente informado (a) sobre o projeto e sobre o procedimento.

Assim,

() não aceito participar da pesquisa.

() aceito a participar da pesquisa.

Assinatura do (a) participante

Lisandrea Rodrigues Menegasso
Pesquisadora – Mestranda PPGEs

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

(Juízas análise de conteúdo)

Eu, _____, fui convidada a participar da pesquisa A compreensão dos termos e a pertinência do conteúdo dos itens da Infant/ Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition que tratam de inclusão. Sei que o projeto se desenvolve no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos e está vinculado ao Laboratório de Interação Social, no Programa de Atendimento à Criança Pequena. Fui comunicada que o projeto tem como objetivo verificar a compreensão dos termos e a pertinência dos itens que tratam da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais. Fui informada de que foi delineado um procedimento para que eu, como especialista em educação especial e em educação infantil, assim como outras especialistas que aceitarem a participar da pesquisa, dê meu parecer sobre o conteúdo dos 12 (doze) itens selecionados para o estudo. Se aceitar participar do projeto, receberei uma cópia dos itens impressos e um protocolo de respostas no qual poderei emitir meu parecer. Poderei realizar esta tarefa no local que achar conveniente e devolver o material à pesquisadora após decorrido um período de 30 (trinta) dias. Tenho ciência de que poderei, a qualquer momento do estudo, solicitar informações sobre a pesquisa e o procedimento, bem como me recusar a participar ou retirar meu consentimento sem penalização ou prejuízo algum para mim. Sei que o procedimento não apresenta qualquer forma de risco que implique em desconforto ou prejuízo físico, material, financeiro ou psicológico para mim. Foi-me garantido sigilo das informações sobre identificação para assegurar minha privacidade. Os resultados obtidos por meio dos dados produzidos por mim, assim como o dos outros participantes do estudo, serão divulgados apenas para fins científicos ou acadêmicos. Declaro, ainda, que fui suficientemente informada sobre o projeto e sobre o procedimento.

Assim,

- () não aceito participar da pesquisa.
() aceito a participar da pesquisa.

Assinatura da participante

Lisandrea Rodrigues Menegasso
Pesquisadora – Mestranda PPGEs