

# INCLUSÃO NA SALA DE AULA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O QUE FAZ A DIFERENÇA?

SUSAN L. RECCHIA  
YOON-JOO LEE

Tradução: Beatriz L. Kunz

**edelbra**

# INCLUSÃO NA SALA DE AULA DA EDUCAÇÃO INFANTIL?

O QUE FAZ A DIFERENÇA?

SUSAN L. RECCHIA  
YOON-JOO LEE

Tradução: Beatriz L. Kunz

***edelbra***

Obra publicada originalmente sob o título “Inclusion in the Early Childhood Classroom - What Makes a Difference?”.

Publicado pela primeira vez por Teachers College Press, Teachers College, Universidade de Columbia, Nova York, Nova York, EUA. Todos os direitos reservados.

Direitos desta edição @ Edelbra Editora, 2025

Direção editorial: *Alessandra De Lazzari*

Coordenação do projeto: *Camila Garcia Kieling*

Tradução: *Beatriz L. Kunz*

Revisão técnica: *Fabiana de Amorim Marcello*

Revisão de texto: *Samara Kalil (SK Revisões Acadêmicas) / Rosana Maron*

Projeto gráfico e editoração: *Kaêle Finalizando Ideias*

Capa: *Juliano Dall’Agnol*

Imagem de capa: *GarryKillian/FreePik*

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

---

Recchia, Susan L.

Inclusão na sala de aula da educação infantil :  
o que faz a diferença? / Susan L. Recchia, Yoon-Joo  
Lee ; [tradução Beatriz L. Kunz]. -- 2. ed. --  
Porto Alegre, RS : Edelbra, 2025.

Título original: Inclusion in the early  
childhood classroom: what makes a difference?  
ISBN 978-65-5750-166-5

1. Educação inclusiva 2. Educação infantil  
3. Prática de ensino 4. Professores - Formação  
5. Sala de aula I. Lee, Yoon-Joo. II. Título.

25-314942.0

CDD-370.71

---

**Índices para catálogo sistemático:**

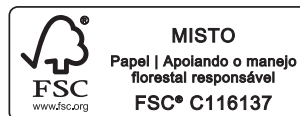
1. Educação infantil : Professores : Formação : Educação 370.71  
Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/31290

EDELBRA EDITORA LTDA.

Avenida Doutor Nilo Peçanha, 1221 - Sala 702  
CEP 91330-000 – Porto Alegre – Rio Grande do Sul  
(51) 2118-4400

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida  
ou copiada, por qualquer meio, sem a permissão por escrito da editora.

Impresso no Brasil pela Edelbra Indústria de Livros Ltda.



*Este livro é dedicado às crianças pequenas e aos seus educadores, que são o coração da inclusão. Através de suas próprias histórias e relacionamentos únicos, eles inspiram novas possibilidades para comunidades inclusivas autênticas e significativas.*

## Prefácio à Edição Brasileira

É com entusiasmo que apresentamos a edição brasileira de *Inclusion in the Early Childhood Classroom: What Makes a Difference?*, publicado originalmente em 2011 pela Teachers College, nos Estados Unidos. Embora a obra original reflita o contexto social, educacional e legal norte-americano, seus fundamentos e as reflexões propostas sobre competências, valores e práticas pedagógicas são de grande valor para professores(as) e gestores(as) da Educação Infantil em todo o Brasil. Este livro não oferece soluções prontas. Foca nos princípios, desafios e processos capazes de conduzir a uma inclusão autêntica e significativa.

A política de educação inclusiva no Brasil é robusta e esta obra está alinhada aos seus princípios. O país é signatário da Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), promulgada pelo Decreto nº 6.949, de 2009. A CDPD estabelece que o Brasil deve assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis e modalidades, garantindo o pleno desenvolvimento, a participação efetiva e a aprendizagem em igualdade de condições a todos os estudantes, de todas as etapas de ensino.

Este livro ecoa a perspectiva brasileira ao enfatizar o enfoque dado à deficiência como diferença e não como *déficit*. Ver cada criança como membro ativo e contribuinte da comunidade escolar, independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou sociais, é o alicerce para transformar o pensamento e o modo de agir dos educadores. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) corrobora essa visão, tendo como norteadores a valorização da diversidade, o respeito às diferenças e a igualdade de oportunidades.

A inclusão, conforme tratada pelas autoras, transcende a mera presença física das crianças com deficiência nos espaços de aprendizagem: trata-se da criação de uma comunidade na qual elas experimentam um senso de pertencimento, valorização e escolhas. Isso exige adaptações e a provisão de Atendimento Educacional Especializado (AEE), o qual, no contexto brasileiro, deve ser complementar ou suplementar à escolarização. As ideias apresentadas na obra oferecem um arcabouço prático para que essa política se concretize no cotidiano das escolas.

A visão de sala de aula inclusiva apresentada neste livro é estruturada em seis componentes essenciais:

1. **Múltiplas formas de participação no processo de ensino e aprendizagem e de demonstrar conhecimento e compreensão.** Este componente se manifesta na história de Marcos, um menino

com atrasos no desenvolvimento cognitivo e de linguagem. Nessa situação, a professora precisa reconhecer e validar sua participação em uma atividade na caixa de areia em um nível sensorial, em vez de focar na resolução de problemas.

**2. Oportunidades para estabelecer conexões interpessoais e oferecer apoio social para todos os membros da comunidade são integradas à rotina.** Na história de Antônio, um menino com deficiência física, é fundamental adaptar o ambiente para que seu movimento independente, que é um objetivo importante para ele, seja integrado no contexto social. Isso pode ser alcançado, por exemplo, ao criar uma atividade em que todos precisam engatinhar (ou se mover de forma similar) para que Antônio participe em igualdade de condições.

**3. O ambiente é concebido de forma a considerar a diferença.** Isso implica reconhecer as diferenças individuais. O exemplo de José, um menino com Transtorno do Desenvolvimento Global (TDG), ilustra isso, pois sua professora, Catarina, permite que ele se sente na “cadeira grande”. Ela reconhece que essa preferência singular o ajuda a se acalmar e participar mais plenamente das atividades de grupo, priorizando o envolvimento comunitário acima das regras rígidas de igualdade.

**4. As diferenças individuais das crianças são incorporadas como componentes que agregam valor ao currículo, em vez de serem vistas como interferências ou obstáculos.** A história de Lucas, um menino frequentemente marginalizado, mostra o desafio de garantir que suas contribuições sejam visíveis e respeitadas.

**5. Todos os tipos de crianças são aceitas e respeitadas como membros importantes e plenos da comunidade da sala de aula.** Este componente é vital ao lidar com crianças com comportamentos desafiadores. Carlos, um menino com problemas de regulação emocional, exemplifica como a professora Camila usou uma estratégia não convencional para reforçar que o comportamento ameaçador não seria tolerado, mas que ele era valorizado e motivado a retornar ao grupo quando estivesse mais calmo.

**6. Crianças pequenas com um amplo leque de competências, capacidades, pontos fortes e dificuldades recebem apoio para alcançar seu potencial pleno.** A atenção deve ser dada mesmo àqueles que não exigem a atenção do professor, como Andreia, que é quieta e observadora. Ela demonstrava grande competência física, mas era verbalmente reservada. O suporte para ela pode ocorrer ao se priorizar formas de expressão não verbais ou atividades de movimento nas quais ela pode liderar, tornando sua voz e valor visíveis aos colegas.

Para colocar esses componentes em prática, o livro indica seis competências a serem desenvolvidas entre os professores, focando em seus próprios valores e diversidade:

**1. Formas de pensar/formas de ser que acolhem a diferença e aproveitam as oportunidades para aproximar as crianças.** Trata-se de desafiar o discurso usual e criar momentos para que todas as vozes sejam ouvidas.

**2. Capacidade de cuidar e acolher cada criança como um indivíduo único que traz uma contribuição especial para o grupo.** O professor deve atuar como um espelho que reflete o sucesso das crianças. É fundamental que professores reconheçam seus próprios vieses e valorizem o que a criança traz.

**3. Abertura para reconsiderar, repensar e reestruturar as atividades de ensino e aprendizagem com base nas sugestões das crianças.** Em vez de focar nos resultados específicos, o professor deve estar aberto ao processo e às motivações das crianças.

4. Capacidade de considerar a perspectiva da criança ao tomar decisões que afetam as experiências cotidianas. O professor precisa se sintonizar com o que é mais motivador para a criança.

5. Expectativa de que todas as crianças possam atingir objetivos educacionais e de desenvolvimento adequados, com disposição para apoiar seus esforços; crença de que as crianças podem e serão bem-sucedidas. Os professores de Educação Infantil estão em uma posição privilegiada de poder ajudá-las a reconhecer seus próprios pontos positivos todos os dias.

6. Compreensão de que “equidade” nem sempre significa “igualdade” em um ambiente inclusivo. Tratar as crianças de forma diferente é aceitável porque diferentes pessoas precisam de soluções diferentes para terem as mesmas oportunidades.

Embora os fundamentos desta obra – como a valorização das relações, o enfoque na deficiência como diferença e a construção de comunidades ativas – estejam alinhados com a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) no Brasil, os professores brasileiros enfrentam desafios complexos no cotidiano da inclusão. Historicamente, a escolarização tem sido marcada por uma exclusão legitimada por políticas e práticas educacionais. Para implementar uma educação inclusiva eficaz, o sistema de ensino e, conseqüentemente, os educadores e gestores, precisam confrontar as práticas discriminatórias e desenvolver alternativas para superá-las. Outra dificuldade reside nas barreiras ao acesso e à participação plena dos estudantes em classes regulares, exigindo a eliminação de obstáculos na acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação, nas metodologias de ensino e aprendizagem. Para apoiar os docentes nesta tarefa, é necessária a formação de professores, bem como dos demais profissionais da educação, para o atendimento educacional especializado. A reflexão proposta por este livro oferece subsídios para auxiliar as práticas dos professores e gestores no contexto brasileiro, no qual a educação inclusiva é um processo em constante desenvolvimento.

Este livro é um convite à reflexão contínua, ao engajamento crítico e à ação intencional em favor da inclusão como uma realidade plena no sistema educacional do país, transformando as salas de aula da Educação Infantil em comunidades ativas e responsivas onde a diversidade é vista como um recurso e não como um impedimento.

Edelbra Editora

# Sumário

<b>Prefácio à edição brasileira .....</b>	<b>4</b>
<b>1. Introdução</b>	
<b><i>Formas de refletir, falar e agir para garantir a inclusão social .....</i></b>	<b>9</b>
As muitas faces da inclusão .....	9
A necessidade de ampliar o modelo investigativo.....	11
As formas tradicionais de olhar para a inclusão .....	12
Um desafio ao discurso dominante sobre a inclusão.....	14
Um ambiente de aprendizagem inclusivo: componentes da sala de aula e competências do professor .....	15
Organização do livro.....	17
<b>2. Acolhimento de crianças com deficiência nas atividades de sala de aula</b>	
<b><i>Componentes de sala de aula que valorizam as diferenças individuais .....</i></b>	<b>22</b>
O que dizem os pesquisadores sobre as competências sociais das crianças pequenas com necessidades especiais .....	23
Respostas positivas às diferentes capacidades.....	24
A história de Marcos: satisfazer as necessidades de uma criança com atrasos cognitivos que está motivada para brincar com os outros .....	26
A história de Antônio: satisfazer as necessidades de uma criança com deficiência física que está altamente motivada a se locomover de forma autônoma.....	30
A história de José: satisfazer as necessidades de uma criança com desafios sociais que demonstra comportamentos sociais incomuns.....	35
Palavras finais: superando as diferenças de desenvolvimento.....	38
Como fazer a diferença? Questões para reflexão futura.....	40
<b>3. Repensar a inclusão social</b>	
<b><i>Componentes de sala de aula que empoderam todas as crianças .....</i></b>	<b>41</b>
O que dizem os pesquisadores sobre a inclusão social de crianças com comportamentos desafiadores.....	41
A história de Lucas: lidar com uma criança que é marginalizada na sala de aula .....	44
A história de Carlos: responder a uma criança agressiva.....	49
A história de Andreia: atender uma criança tímida que não exige a atenção dos professores.....	53

Palavras finais: desenvolver novas crenças para promover salas de aula inclusivas onde todos são valorizados .....	58
Como podemos fazer a diferença? Questões para uma reflexão futura .....	60
<b>4. Tornar-se um professor que faz diferença</b>	
<b><i>Avaliar valores, reconsiderar expectativas e desenvolver competências para transformar a prática em sala de aula</i></b> .....	<b>62</b>
Desafios da inclusão .....	63
O que os pesquisadores dizem sobre o papel dos professores como facilitadores das interações sociais nas salas de aula da Educação Infantil .....	64
Reconceitualização da educação inclusiva na Educação Infantil .....	66
As seis competências do professor para uma sala de aula inclusiva .....	68
As competências dos professores como base para a transformação do ensino e da aprendizagem na sala de aula da Educação Infantil .....	79
<b>5. As salas de aula da Educação Infantil como comunidades de aprendizagem inclusivas: perspectivas para o futuro</b> .....	<b>84</b>
Síntese dos componentes e competências a partir de uma perspectiva relacional .....	85
Os princípios gerais da prática inclusiva .....	86
Tornar realidade a inclusão na primeira infância: aplicação dos componentes da sala de aula e das competências do professor .....	88
Para onde vamos agora? Implicações para a formação e desenvolvimento profissional dos professores .....	93
<b>Referências</b> .....	<b>96</b>
<b>Agradecimentos</b> .....	<b>104</b>

## INTRODUÇÃO

### *Formas de refletir, falar e agir para garantir a inclusão social*

O que significa fazer parte da comunidade de uma sala de aula da Educação Infantil? Como as crianças experimentam individualmente um senso de comunidade e de relacionamento dentro de suas salas de aula? Como os colegas reagem e as incluem nas atividades cotidianas? O que os professores fazem para favorecer o senso de comunidade social? O que os professores podem fazer de diferente? Como podem trabalhar com as ideias do que é considerado uma sala de aula ideal e incorporá-las em suas salas de aula reais? O que torna uma sala de aula “inclusiva”? Perguntas como essas tornam-se bastante pertinentes à medida que as salas de aula e as escolas acolhem um número cada vez maior de crianças e famílias diversas. Essas questões também exigem que pensemos de forma holística sobre o ensino e aprendizagem nas comunidades das salas de aula de primeira infância diversas.

### **AS MUITAS FACES DA INCLUSÃO**

As concepções sobre inclusão variam muito de local para local – e a natureza das políticas e filosofias que orientam sua prática em cada lugar refletem as diversas interpretações do conceito de educação inclusiva<sup>1</sup>. Neste livro, optamos por apresentar uma série de salas de aula que atendem crianças pequenas, para que todos os tipos de professores possam se identificar com nossas histórias. Os princípios de inclusão podem ser aplicados em uma sala de aula do ensino regular que atenda apenas uma criança com necessidades educacionais especiais<sup>2</sup>,

<sup>1</sup> Brasil e os Estados Unidos são signatários da Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência. Isso implica uma concepção de inclusão alinhada com o acesso, acessibilidade, participação e aprendizagem em igualdade de condições de todos os estudantes em classes de ensino comum.

<sup>2</sup> Neste livro, as autoras utilizam a expressão “necessidades especiais”, mantida na tradução. É importante ressaltar que as discussões sobre seu uso, tanto nos Estados Unidos (*special needs*) quanto no Brasil, marcam a transição de um modelo focado nos *déficits* individuais para outro, que privilegia as diferenças e a inclusão social. No Brasil, essa questão se expressa no próprio nome da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI), orientada pelo modelo social da deficiência, alinhado à Convenção da ONU (2006). O uso do termo “especial” é geralmente criticado por enfatizar o indivíduo e manter a cultura da separação das classes escolares entre “regulares” e “especiais”. O foco atual propõe a valorização da diversidade para que os sistemas escolares se adaptem a todos. Neste livro, os exemplos apresentados estão inseridos em contextos educacionais diversos, conforme sistematizado no Quadro 1.1, na página 19.

em uma sala de aula inclusiva que atenda grupos de crianças com e sem deficiência. Como professores de Educação Infantil e formadores de professores, constatamos que a inclusão e a exclusão podem acontecer com uma grande variedade de crianças em muitos tipos de ambientes. Embora saibamos que as primeiras experiências das crianças como membros de comunidades de sala de aula sirvam de base para a construção de padrões de comportamento social ao longo da vida (DEC; NAEYC, 2009), frequentemente as diretrizes que visam a atender a suas diversas necessidades educativas são consideradas de forma separada de suas necessidades sociais mais amplas.

As imagens apresentadas de diferentes salas de aula dão ênfase aos desafios e aos processos, e não à apresentação de soluções e de produtos prontos. Este livro oferece oportunidades para refletir sobre ideias alternativas para a construção de comunidades de sala de aula e para implementar mudanças na prática.

A obra difere, de várias formas, de outros livros que abordam a inclusão. Em primeiro lugar, focamos as diferenças de habilidades das crianças sob a perspectiva da diversidade como norma (Baglieri; Knopf, 2004). Nosso objetivo não é apresentar os *deficits* de determinadas crianças com deficiência em ambientes inclusivos, mas sim considerar cada uma como um membro ativo da comunidade da sala de aula. Enquanto outros livros categorizam as crianças por deficiências específicas, fazendo com que o problema de “se encaixar” seja inerente a elas, tentamos mudar o foco para uma visão da sala de aula como um ambiente onde se desenrolam importantes dinâmicas de grupo, criando experiências de inclusão ou exclusão para determinadas crianças.

Um dos nossos objetivos neste livro é fornecer uma base para discussões abrangentes sobre a questão da construção da comunidade social nas salas de aula da Educação Infantil. Esses espaços hoje são muito diversos e atendem a uma ampla gama de crianças pequenas que cruzam muitas linhas limítrofes (Odom *et al.*, 2004). Embora nosso foco específico seja em crianças pequenas com necessidades especiais identificadas, acreditamos que as ideias aqui apresentadas podem ser amplamente aplicadas na abordagem de muitos tipos de diversidade. Em nossos exemplos práticos, incluímos um grande número de contextos e de diferentes crianças, representando os vários tipos de salas de aula que trabalham com inclusão e necessidades especiais. As histórias apresentadas neste livro são sobre crianças reais, com uma variedade de atrasos no desenvolvimento e deficiências. Esperamos que, ao delinear as muitas formas possíveis de promover a inclusão social, nossas ideias tenham aplicações significativas a um público amplo e diversificado.

Como professores de sala de aula que fomos um dia, compreendemos os desafios envolvidos na implementação de um ensino responsivo e de alta qualidade. Nosso objetivo é auxiliar os professores a olharem além dos obstáculos da prática cotidiana, imaginando novas possibilidades de trabalho. Este livro não é simplesmente um conjunto de histórias de sala de aula, já que, ao escrevê-lo, também nos distanciamos para observar as coisas pela ótica da pesquisa. Embora nossa atenção esteja centrada nas práticas de sala de aula, entendemos que todas elas estão associadas a crenças filosóficas que evoluem a partir de pressupostos culturais, conhecimento teórico e experiências anteriores (Valle; Connor, 2011). Esperamos que a estrutura do livro convide professores em formação e aqueles já em exercício a

examinarem aspectos de sua prática cotidiana – o que poderá levantar questões mais amplas sobre o valor universal e de grande alcance da construção de comunidades de sala de aula verdadeiramente inclusivas.

À medida que chegamos ao século XXI, um número muito maior de crianças pequenas está sendo escolarizado em ambientes descritos como “inclusivos” (U.S. Department of Education, 2004). A inclusão passou a ter significados diferentes para pessoas diferentes, mas, para os objetivos deste livro, utilizamos o termo sobretudo para descrever contextos de Educação Infantil nos quais diversos grupos de crianças têm igual acesso a atividades, currículos e oportunidades sociais. As crianças e os professores que você conhecerá neste livro podem ser encontrados em muitas salas de aula da primeira infância. Algumas atendem apenas crianças com diagnóstico de deficiência, enquanto outras integram crianças com e sem esse diagnóstico. O que confere a esses e a outros espaços o potencial de serem inclusivos ultrapassa a noção de quais crianças são colocadas em qual lugar.

## **A NECESSIDADE DE AMPLIAR O MODELO INVESTIGATIVO**

Embora muitos pesquisadores das áreas de desenvolvimento infantil e de educação especial na primeira infância reconheçam a natureza multidimensional das experiências sociais nas salas de aula da educação especial na primeira infância (Kliewer, 2008), a maioria dos estudos não se concentra em contextos mais abrangentes, nos quais as relações professor-criança e criança-criança se desenvolvem. As práticas recomendadas a partir desses resultados “baseados em evidências” reforçam, portanto, formas de análise descontextualizadas das experiências sociais, sem fornecer descrições claras dos processos dinâmicos envolvidos na construção de relações sociais (Berry, 2006). Essas abordagens compartimentadas para analisar o comportamento social das crianças e dos professores não levam em consideração adequadamente o poder das respostas dos professores e das crianças entre si, tanto positivas quanto negativas, como uma influência socializadora. Assumindo uma perspectiva mais holística, as discussões sobre experiências sociais podem se estender à construção de comunidades de sala de aula da primeira infância nas quais os professores considerem todas as crianças e as crianças olhem umas para as outras com respeito, interesse e confiança. O papel dos professores nesse processo vai além da organização de atividades e da facilitação de interações entre pares e inclui a maneira como se relacionam com cada criança em nível interpessoal (Erwin; Guintini, 2000). O que os professores acreditam sobre os alunos com deficiência se traduz diretamente no que ensinam. Como Valle e Connor (2011, p. 13) explicam,

Um aluno com deficiência mantém-se da mesma forma. O que muda é o modo como o aluno é definido, dependendo de quem está “vendo” ele. E o modo como um professor define um aluno com deficiência tem tudo a ver com o resultado educativo desse aluno.

Com esses propósitos, descrevemos, nos capítulos posteriores, como os professores podem mudar seu modo de pensar – o que pode modificar suas ações. Esperamos inspirar os professores a fazer da verdadeira inclusão uma realidade em sua prática cotidiana. Ao longo do tempo, nossa estrutura conceitual, centrada nos componentes educativos e nas competências do professor, evoluiu como resposta à nossa crescente insatisfação com as limitações do pensamento dicotômico sobre a inclusão de crianças com deficiência. Uma breve apresentação geral sobre o percurso que vai desde as formas tradicionais de pensamento sobre a deficiência, orientadas para o comportamento, até as formas mais recentes de pensar a inclusão, filosoficamente orientadas, é oferecida como referência para compreender o extenso corpo de conhecimentos que sustenta nossa abordagem eclética da inclusão.

### **AS FORMAS TRADICIONAIS DE OLHAR PARA A INCLUSÃO**

A inclusão é um dos temas mais populares discutidos no campo da educação especial. Uma revisão da literatura nessa área revela muitos manuais que promovem melhores práticas e estratégias específicas de ensino voltadas para bons resultados, sem realmente examinar a questão de como os professores da Educação Infantil aprendem a facilitar a criação de uma comunidade em suas salas de aula (por exemplo, Guralnick, 2001; Kostelnik *et al.*, 2001). Normalmente, a eficácia da inclusão tem sido avaliada por meio da medição de resultados específicos para crianças com deficiência (Purcell; Horn; Palmer, 2007). Estudos de larga escala sobre a inclusão nas salas de aula registraram os efeitos benéficos para crianças com e sem deficiência e seus ganhos positivos, tais como interações sociais mais significativas e frequentes (Guralnick, 2001).

Muitos pesquisadores analisaram as competências sociais de crianças em idade pré-escolar com necessidades especiais (Guralnick, 2006; Guralnick; Connor; Johnson, 2011; Guralnick *et al.*, 2007; Kopp; Baker; Brown, 1992), e as formas como elas se relacionam com colegas com e sem deficiência (Buysse; Goldman; Skinner, 2002; Hestenes; Carroll, 2000; Odom *et al.*, 2004). Entretanto, grande parte desses estudos se concentra estritamente em competências e comportamentos específicos, sem analisar o contexto mais amplo da sala de aula onde ocorrem as interações sociais. As interações sociais das crianças são categorizadas em variáveis específicas, tais como a iniciação social (o comportamento de uma criança que procura a atenção dos seus pares), as interações sociais (duração), o tamanho do grupo de crianças (um professor por criança, pequeno grupo, grande grupo), o formato da brincadeira (dirigida pelo adulto *versus* dirigida pela criança) e o envolvimento do adulto (ativo *versus* passivo) (por exemplo, Boyd *et al.*, 2008). Essas variáveis são codificadas sistematicamente por categorias que descrevem, por exemplo, as formas como uma criança busca atenção, lidera atividades entre pares, imita um colega, comunica-se verbalmente com um colega ou demonstra emoções aos colegas (Guralnick; Hammond; Connor, 2006).

Os resultados desses comportamentos são avaliados como bem ou malsucedidos, de acordo com critérios específicos e com a resposta dos colegas à criança com deficiência. Juntamente

com os comportamentos sociais individuais, o contexto das interações sociais é examinado por meio da análise das categorias de jogo (como jogo social, jogo paralelo, jogo observador, jogo solitário e interação com o professor) e dos tipos de atividades lúdicas, como jogos com regras, jogo dramático, jogo construtivo, jogo de motricidade ampla e jogo funcional (Guralnick; Hammond; Connor, 2006; Gularnick; Connor; Johnson, 2011; Walker; Berthelsen, 2008). As interações sociais são divididas em diferentes componentes e analisadas quantitativamente, sem que sejam levadas em consideração as nuances sociais sutis e subjacentes. Por exemplo, Boyd *et al.* (2008) definem e contabilizam as interações sociais das crianças, transformando-as posteriormente em conceitos numéricos, como a porcentagem de interações sociais positivas. As conclusões sobre o comportamento social das crianças são, então, obtidas com base nesses cálculos descontextualizados. Na maioria desses estudos, que são reconhecidos como “baseados em evidências”, pouca atenção é dada à avaliação de quão significativa é a experiência social para a criança. Consequentemente, esse tipo de resultado fornece pouca informação sobre como as crianças pequenas desenvolvem relações sociais autênticas com outras crianças na sala de aula.

Além das interações sociais, a literatura também analisa as relações sociais e as amizades de longo prazo entre pares sem situá-las em um contexto social mais amplo. Os estudos consideram os seguintes conceitos: tipologias de aceitação social das crianças (por exemplo, populares, negligenciadas, rejeitadas, controversas, medianas), vários tipos de amizades e relações sociais (por exemplo, conhecidos, relações unilaterais, apenas amigos, bons amigos, melhores amigos), níveis de estrutura social (por exemplo, interações sociais, amizades mútuas, redes de amigos ou “panelinhas”) e as funções que as amizades das crianças desempenham, como companheirismo, intimidade e afeto, apoio emocional, comparação social (Buysse *et al.*, 2002; Estell *et al.*, 2009; Guralnick, 2010).

Juntos, esses estudos analisaram interações sociais e amizades, usando uma lista abrangente de comportamentos sociais e estruturas baseadas no desenvolvimento social “normativo”. Comparar crianças com deficiência com seus colegas em desenvolvimento regular resultou em um quadro de padrões de comportamento de crianças com deficiência definido apenas em termos de normas sociais estabelecidas. Embora essa informação tenha sido considerada valiosa para a compreensão das diferenças de desenvolvimento das crianças com deficiência, os pressupostos subjacentes ao que “conta” como comportamento social significativo não emergem das próprias crianças. Pensar sobre as capacidades das crianças pequenas focando em *déficit*, de modo geral, negligencia as contribuições positivas que elas podem trazer para o ambiente da sala de aula como membros ativos da comunidade. Quando a competência é definida dentro de um quadro normativo de desenvolvimento, há pouco espaço para a diversidade de desenvolvimento entre as crianças (Kliewer, 2006; Kliewer; Biklen, 2007). Essa forma de falar e pensar sobre a inclusão de crianças com deficiência na sala de aula da Educação Infantil pode levar à marginalização e à exclusão, uma vez que as crianças que veem e respondem de formas não normativas são classificadas como diferentes, difíceis ou desajustadas (Danforth; Gabel, 2006; Valle; Connor, 2011).

## **UM DESAFIO AO DISCURSO DOMINANTE SOBRE A INCLUSÃO**

Como contraponto aos entendimentos sobre a deficiência baseados no *déficit* e às formas quantitativas de medir as experiências das crianças com necessidades especiais, os Estudos sobre Deficiência na Educação<sup>3</sup> (DSE) trouxeram uma perspectiva diferente para entender a deficiência. A orientação filosófica dos DSE entende as deficiências como diferenças e não como *déficits*, e desafia a pesquisa tradicional em educação especial ao apontar seu foco excessivo em conceitos de *déficit* individual (Danforth, 2006). A pesquisa sobre inclusão ancorada nos DSE analisa as questões da inclusão pela perspectiva de seus fundamentos filosóficos e ideológicos, em contraste à pesquisa tradicional sobre educação especial, que se baseia em resultados mensuráveis. Um ambiente verdadeiramente inclusivo é produzido somente quando uma ampla variedade de capacidades é aceita como natural e necessária para a criação de uma trama rica em diversidade (Erwin; Guintini, 2000).

No campo da educação especial na primeira infância, Kliewer, em parceria com outros pesquisadores (Kliewer, 2008; Kliewer; Biklen, 2007; Kliewer *et al.*, 2004), aplicou a filosofia de DSE no contexto das atividades de alfabetização para crianças pequenas com necessidades de aprendizagem diversas. O trabalho de Kliewer está construído em torno do “paradigma da participação plena de todos os cidadãos em salas de aula inclusivas da Educação Infantil” (Kliewer, 2006, p. 101). O conceito de “compreensão local” (Kliewer; Biklen, 2007) é utilizado para explicar como as deficiências das crianças precisam ser compreendidas por meio do diálogo coletivo, interpretativo e imaginativo de uma determinada comunidade de sala de aula, para além do processo abstrato, frequentemente desumanizante e segregacionista de classificação das deficiências. Em um de seus exemplos, Kliewer e Biklen (2007) mostraram a forma como Nicolas, um menino com atrasos de desenvolvimento severos, foi identificado como uma criança alfabetizada que necessitava de um tipo de apoio diferente daquele que seus colegas demandavam. Por exemplo, o comportamento distraído de Nicolas, como o de não se sentar com o grupo durante a hora do conto, foi interpretado de outra forma pela professora, que explicou às outras crianças: “Ele está ouvindo a estória de outro espaço da sala de aula porque agora ele ouve melhor lá”. Kliewer e Biklen (2007, p. 2589) descreveram essa situação da seguinte maneira:

Na sala de aula do Nicolas, a natureza colaborativa e democrática do diálogo ocorreu em dois níveis. Primeiro, múltiplas vozes de adultos que tinham papéis diretos, imediatos e profundos na vida diária de Nicolas contribuíram para melhor compreender e planejar a participação de Nicolas na sala de aula. Em segundo lugar, a comunicação do próprio Nicolas contribuiu para o processo dialógico. Embora sua voz real pudesse ser difícil de compreender, seus comportamentos foram vistos e interpretados a partir de uma perspectiva de apoio a sua participação em

<sup>3</sup> Disability Studies in Education (DSE).

atividades importantes. Assim, sua resistência em se juntar ao grupo não foi interpretada como se Nicolas não pertencesse ao grupo; em vez disso, seu comportamento significou apenas que se juntar ao grupo exigia novas formas de planejar como Nicolas seria apoiado como um cidadão pleno em sua comunidade de sala de aula.

Esse conjunto de pesquisas reflete um compromisso pessoal e comunitário com a luta, defesa, mudança política e cultural e com a participação democrática na experiência diária dos indivíduos com deficiências (Kliewer, 2006). Adotamos os princípios subjacentes aos dos DSE e vemos as crianças com necessidades especiais a partir de uma perspectiva baseada nas contribuições positivas da diversidade assumida como padrão (Danforth, 2006; Valle; Connor, 2011). Neste livro, daremos um passo a mais ao articular formas concretas para que cada criança possa ser um membro ativo e valorizado na comunidade da sala de aula inclusiva. A inclusão é concebida como algo além de uma posição, um conjunto de estratégias ou ideias abstratas associadas a termos como justiça social e equidade educativa. Acreditamos que a verdadeira inclusão só poderá tornar-se uma realidade quando uma vontade se traduzir em ação na prática diária da sala de aula.

## **UM AMBIENTE DE APRENDIZAGEM INCLUSIVO: COMPONENTES DA SALA DE AULA E COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR**

A partir das narrativas de sala de aula de crianças e professores reais, exploramos um conjunto de ideias complexas relacionadas à construção da diferença e da inclusão em contextos de Educação Infantil. Abordaremos um amplo leque de questões que contribuem para a nossa compreensão do que realmente faz diferença, incluindo o papel do desenvolvimento, as formas de respeitar diferentes estilos de aprendizagem, da construção de um senso de comunidade na sala de aula, a consideração sobre a dinâmica de poder na sala de aula e a gestão de conflitos com professores e colegas.

Nossa concepção de salas de aula inclusivas na Educação Infantil é fundamentada em uma série de componentes da sala de aula e de competências docentes, os quais orientarão o desenvolvimento de nossas ideias ao longo deste livro. Iniciamos apresentando várias histórias sobre crianças e seus professores em salas de aula inclusivas na Educação Infantil, descrevendo os elementos que mais contribuem para a construção de comunidade e de inclusão social, além de levantar questões sobre o que mais poderia ser feito ou o que poderia ser feito de forma diferente. Nosso objetivo nestes capítulos é estimular os leitores a pensarem com maior profundidade sobre as possibilidades de mudança em suas próprias práticas de sala de aula.

Identificamos seis componentes da sala de aula que acreditamos serem elementos essenciais na construção de uma sala de aula socialmente inclusiva na Educação Infantil. Esses componentes se concentram em princípios abrangentes relacionados ao ambiente social e físico da sala de aula.

Existem várias formas de se envolver no ensino e na aprendizagem, assim como várias formas de demonstrar conhecimentos e compreensão.

- Oportunidades para conexões interpessoais e apoio social a todos os membros da comunidade são construídas na organização dos dias.
- O ambiente é concebido levando em consideração as diferenças.
- As diferenças individuais das crianças são incorporadas como componentes que agregam valor ao currículo, em vez de serem vistas como interferências ou obstáculos.
- Todos os tipos de alunos são aceitos e respeitados como membros importantes e plenos da comunidade da sala de aula.
- Crianças pequenas com um amplo leque de competências, capacidades, pontos fortes e necessidades recebem apoio para alcançar seu potencial pleno.

Para colocar essa visão em prática, acreditamos que os professores precisam desenvolver seis competências, descritas a seguir. Focamos, aqui, os valores e atitudes dos professores que desempenham um papel fundamental na concretização da inclusão em suas salas de aula.

- Formas de pensar/formas de ser que acolhem a diferença e aproveitam as oportunidades para agregar as crianças.
- Capacidade de cuidar e acolher cada criança como um indivíduo único, que traz uma contribuição especial para o grupo.
- Abertura para reconsiderar, repensar e refazer as atividades de ensino e aprendizagem com as crianças, em resposta às suas contribuições.
- Capacidade de considerar a perspectiva da criança ao tomar decisões que afetam as experiências diárias.
- Expectativa de que todas as crianças possam atingir objetivos educacionais e de desenvolvimento adequados, e disponibilidade para apoiar seus esforços; crença de que as crianças possam ser bem-sucedidas.
- Compreensão de que “equidade” nem sempre significa “igualdade” em um ambiente inclusivo, porque pessoas diferentes precisam de coisas diferentes para terem acesso “igual”; tratar as crianças de forma diferente é aceitável.

Embora as nossas histórias deem ênfase a crianças e professores individualmente, nosso foco está nas salas de aula como comunidades que acolhem diferentes alunos. Analisamos múltiplos contextos e diversidades para nos centrarmos nos seguintes temas: desafios e oportunidades apresentados por diversos alunos em um grande número de salas de aula da Educação Infantil; o que os professores podem fazer para ajudar a construir ambientes físicos e interpessoais de apoio em salas de aula para todos os tipos de crianças; e formas de reconceitualizar o ensino e a aprendizagem como práticas verdadeiramente inclusivas. Por essa razão, este livro dá mais destaque à forma como os professores podem mudar sua maneira de pensar e, conseqüentemente, às suas ações e modos de ser.

O nosso subtítulo, “O que faz a diferença?”, coloca várias questões. Em primeiro lugar, o que nos faz ver uma criança como “diferente”? Quais são os parâmetros com os quais definimos ou descrevemos as diferenças de aprendizagem nas crianças pequenas? Como e por que definimos que determinada criança tem “necessidades especiais”? Em segundo lugar, o que significa ser diferente? Como as diferenças são reconhecidas e tratadas no grupo? Que impacto o fato de ser diferente causa nos outros? Em terceiro lugar, como os professores podem fazer a diferença? Formas compartimentadas e descontextualizadas de analisar o comportamento das crianças não levam em conta, de forma adequada, o poder das respostas dos outros, sejam elas positivas ou negativas, na qualidade de um fator de socialização. Como os professores podem perder a chance de oferecer oportunidades para que as diferenças sejam tomadas como pontos fortes? E, em quarto lugar, como os diferentes tipos de ambientes sociais fazem a diferença na promoção de uma comunidade de sala de aula inclusiva, na qual múltiplos estilos de aprendizagem podem se desenvolver?

## **ORGANIZAÇÃO DO LIVRO**

Neste livro, compartilhamos histórias da nossa própria prática e de nossas pesquisas sobre muitas crianças pequenas identificadas com diferentes tipos de deficiência, bem como histórias de seus professores, em diferentes tipos de salas de aula da primeira infância. Exploramos as formas como os professores e os colegas das crianças reagem em contextos reais de sala de aula, examinando tanto as oportunidades que são aproveitadas como as que são perdidas. Como se pode ver no **Quadro 1.1**, ao final deste capítulo, o livro descreve histórias de um grande número de salas de aula<sup>4</sup>. Selecionamos propositalmente uma variedade de contextos discutidos nos capítulos para ilustrar que a inclusão é uma prática valorizada que pode ser implementada em diferentes locais. Assim, não apresentamos uma sala de aula ideal, mas nos baseamos em salas de aula reais, onde coisas dão errado todos os dias e onde muitas oportunidades são perdidas. Esperamos que a apresentação dessas salas de aula reais, com desafios e oportunidades reais, e crianças como aquelas que muitos professores encontrarão em algum momento da sua trajetória docente, ecoe em nossos leitores.

Os capítulos 2 e 3 concentram-se nos componentes de sala de aula, utilizando histórias individuais de crianças para discutir como ajudá-las de formas diferentes, com o objetivo de construir uma comunidade mais inclusiva.

No Capítulo 2, apresentamos as histórias de três crianças (Antônio, Marcos e José) cujas formas de estar no mundo são diferentes devido às suas capacidades físicas, cognitivas e sociais. O Capítulo 3 inclui um conjunto de histórias de sala de aula de três outras crianças (Lucas, Carlos e Andreia), cujos comportamentos são bastante desafiadores para seus colegas de turma e para seus professores. Esses dois capítulos seguem o mesmo formato: começam com uma breve introdução e uma revisão da literatura sobre tópicos relacionados ao tema em destaque.

---

<sup>4</sup> Todos os nomes utilizados ao longo deste livro são pseudônimos.

Enquanto a pesquisa sobre a inclusão de crianças com diferenças de aprendizagem é discutida no Capítulo 2, a literatura apresentada no Capítulo 3 aborda as formas como os professores pensam e lidam com comportamentos desafiadores em suas salas de aula.

Após essa breve revisão da literatura, apresentamos um resumo claro do que se passou em cada exemplo (história da criança/professor/sala de aula). Focamos um aspecto específico da história para conectar teoria e prática, oferecendo estratégias alternativas que podem ajudar os leitores a implementar mudanças na sua prática.

Após a exposição dessas estratégias alternativas, apresentamos um conjunto de questões para estimular uma reflexão mais profunda sobre o tema. Cada história termina com uma discussão sobre como um componente específico ganha ênfase. As seis histórias abordam cada um dos seis componentes listados anteriormente, sendo que esses seis componentes são utilizados como referencial para analisar as salas de aula e as práticas de ensino apresentadas, fornecendo descrições mais claras sobre como os componentes podem ser implementados.

Enquanto os Capítulos 2 e 3 se concentram nos seis componentes da sala de aula, o Capítulo 4 aborda as seis competências que os professores precisam desenvolver para se tornar mais inclusivos em sua prática. As seis competências do professor são utilizadas como uma referência para ajudar os leitores a refletir mais profunda e especificamente sobre o papel do professor na criação de uma sala de aula verdadeiramente inclusiva. Levamos o leitor a um longo processo de reflexão sobre as ações reais dos professores apresentadas nos capítulos anteriores, bem como sobre outras formas possíveis de promover a inclusão em suas próprias salas de aula ou em futuras salas de aula. Entendemos esse capítulo como o espaço para aprofundar a articulação dos processos com os quais os professores precisam assumir para se tornarem especialistas em inclusão altamente competentes. Discutimos o papel decisivo da reflexão para que possam examinar seus próprios preconceitos e sua disposição para sair de suas zonas de conforto. Em seguida, revisitamos as histórias apresentadas nos capítulos anteriores para trazer uma compreensão mais profunda das práticas dos professores.

No Capítulo 5, concluímos as ideias apresentadas nos capítulos anteriores, destacando o que o leitor terá aprendido com este livro e como começar a colocar as ideias em prática. Também entendemos esse capítulo como um lugar para estabelecer conexões mais amplas entre nosso foco específico no universo cotidiano da sala de aula e o contexto abrangente que o rodeia. Nossos principais objetivos para o livro são também reiterados aqui: por meio de uma compreensão daquilo que é possível, esperamos ajudar os professores a visualizar seu próprio potencial de transformar suas práticas e novas possibilidades de promover a inclusão social em uma ampla multiplicidade de salas de aula.

## COMO TRANSFORMAR A SALA DE AULA EM UM ESPAÇO ONDE TODAS AS CRIANÇAS SE SENTEM PERTENCENTES, VALORIZADAS E CAPAZES?

Com base em experiências reais e na aplicação e discussão de princípios sobre a inclusão em espaços de Educação Infantil, Susan L. Recchia e Yoon-Joo Lee oferecem caminhos para apoiar professores e gestores na construção de comunidades escolares que respeitam e celebram as diferenças.

A obra demonstra a articulação de alternativas concretas para que cada criança possa ser um membro ativo e valorizado na comunidade da sala de aula inclusiva. Aqui, a inclusão é concebida como algo além de uma posição, um conjunto de estratégias ou ideias abstratas. Para as autoras, a verdadeira inclusão só poderá tornar-se uma realidade quando uma vontade se traduzir em ação na prática diária da sala de aula.

ISBN 978-65-5750-166-5



9 786557 501665

**edelbra**