

**ESTIMULAÇÃO PRECOCE, TRABALHO PEDAGÓGICO E A
CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NA CRECHE**

GABRIELA SILVA BRAGA BORGES

GABRIELA SILVA BRAGA BORGES

**ESTIMULAÇÃO PRECOCE, TRABALHO PEDAGÓGICO E A
CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NA CRECHE**

Universidade Federal de Goiás

Regional Catalão

Programa de Pós-Graduação em Educação

2016

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	Gabriela Silva Braga Borges		
E-mail:	gabysbborges@hotmail.com		
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página?	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	
Vínculo empregatício do autor	Prefeitura Municipal de Catalão		
Agência de fomento:	Capes		
País:	Brasil	UF:GO	CNPJ: 00889834/0001-08
Título:	Estimulação precoce, trabalho pedagógico e a criança com deficiência na creche		
Palavras-chave:	Estimulação precoce; Educação infantil; Creche; Prática pedagógica; criança público alvo da educação especial		
Título em outra língua:	Early stimulation, educational work and children with disabilities in day care		
Palavras-chave em outra língua:	Early Stimulation; Kindergarten; Nursery; Pedagogical Practice; Special Education Target Public children.		
Área de concentração:	Educação		
Data defesa: (dd/mm/aaaa)	10/03/2016		
Programa de Pós-Graduação:	Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão		
Orientador (a):	Profa. Dra. Maria Marta Lopes Flores		
E-mail:	floresmariamartalopes@gmail.com		
Co-orientador (a):*	Profa. Dra. Janaina Cassiano Silva		
E-mail:	janacassianos@gmail.com		

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

Gabriela Silva Braga Borges
Assinatura do (a) autor (a)

Data: 12 / 04 / 2016

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

GABRIELA SILVA BRAGA BORGES

**ESTIMULAÇÃO PRECOCE, TRABALHO PEDAGÓGICO E A
CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NA CRECHE**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Marta Lopes Flores

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Janaina Cassiano Silva

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Políticas Educacionais e Inclusão.

CATALÃO

2016

Ficha catalográfica elaborada automaticamente
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob orientação do Sibi/UFG.

Borges, Gabriela Silva Braga
Estimulação precoce, trabalho pedagógico e a criança com deficiência
na creche [manuscrito] / Gabriela Silva Braga Borges. - 2016.
172 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Maria Marta Lopes Flores; co-orientadora
Dra. Janaina Cassiano Silva.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Regional
Catalão, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2016.
Bibliografia. Anexos. Apêndice.
Inclui siglas, abreviaturas, gráfico, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Estimulação Precoce. 2. Educação Infantil. 3. Creche. 4. Prática
Pedagógica. 5. Criança Público Alvo da Educação Especial. I. Flores,
Maria Marta Lopes, orient. II. Silva, Janaina Cassiano, co-orient. III.
Título.

GABRIELA SILVA BRAGA BORGES

**ESTIMULAÇÃO PRECOCE, TRABALHO PEDAGÓGICO E A CRIANÇA
COM DEFICIÊNCIA NA CRECHE**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Defendida e aprovada em 10/03/2016.

BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª Maria Marta Lopes Flores – PPGEDUC/UFMG/Regional Catalão.

Orientadora

Presidente da Banca



Prof.ª Dr.ª Janaina Cassiano Silva – PPGEDUC/UFMG/Regional Catalão.

Co-orientadora



Prof.ª Dr.ª Arlete Aparecida Bertoldo Miranda – UFU.



Prof.ª Dr.ª Dulcéria Tartuci – PPGEDUC/UFMG.

Ao meu esposo Ademir Borges
A meus filhos Carolina e Felipe
Aos meus pais, Enio Braga e Carmen Braga,
pelo incentivo aos estudos e pelo exemplo de vida.

AGRADECIMENTOS

Finalizar esta pesquisa significou muito para meu aprendizado e para minha vida profissional. Por isso, deixo os meus agradecimentos.

A Deus, em primeiro lugar, por não ter deixado faltar nada em minha vida, por ter me fortalecido nos momentos de angústia e por ter me proporcionado condições para alcançar a vitória.

Ao meu esposo Ademir Borges pelo apoio, carinho, compreensão, oração e incentivo para seguir meus sonhos. Obrigada por você compartilhar comigo os momentos de angústia e também de felicidade, sempre ao meu lado.

Aos meus amados filhos Carolina e Felipe que compartilharam comigo esta trajetória, compreendendo minhas ausências e vibrando com minhas conquistas.

Aos meus pais Enio e Carmen, pelo amor incondicional. Obrigada pelas orações e carinho.

Aos meus irmãos Enio Júnior, Álvaro Neto (in memorian), Ana Paula e Isabela pela torcida e força sempre.

À minha sogra Maria Mamede, pelas orações e apoio.

À minha orientadora, Professora Dr^a. Maria Marta Lopes Flores, por ter me aceitado como orientanda e demonstrado os caminhos da pesquisa. Agradeço pelo jeito humano de conduzir nossas orientações, com tranquilidade, delicadeza e disposição para trocas. A você meu carinho e admiração.

À minha coorientadora, Professora Dr^a. Janaina Cassiano Silva, por ser mais uma mediadora na construção deste trabalho. Obrigada por caminhar e partilhar comigo o desafio de realizar esta pesquisa. Agradeço pelo diálogo respeitador e amoroso nos momentos de orientação. Muito obrigada por tudo!

À Professora Dr^a. Arlete Aparecida Bertoldo Miranda e à Professora Dr^a Dulcéria Tartuci, pelas significativas contribuições no momento da banca de qualificação e por aceitarem colaborar mais uma vez na minha formação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás-Regional Catalão, que contribuíram com minha formação acadêmica.

Aos companheiros da IV Turma do Mestrado em Educação, pelo companheirismo e pelos momentos de agradáveis vivenciados ao lado de cada um de vocês.

À Secretaria Municipal de Educação por conceder a licença das minhas funções e autorizar o desenvolvimento desta pesquisa nos CMEIS.

À todas as professoras dos CMEIS pesquisados que aceitaram participar do estudo. Obrigada pela acolhida e oportunidade de compartilharmos nossos conhecimentos sobre o trabalho pedagógico com as crianças dos seus agrupamentos.

Às minhas amigas e companheiras de trabalho da CMEI Irmã Yolanda Vaz pela grande torcida.

Às queridas amigas e companheiras Rosiney, Priscila, Rejane e ao amigo Welington, obrigada pelos momentos agradáveis e pelo companheirismo nessa caminhada.

À Capes pelo fomento concedido para realização desta pesquisa.

Confie no Senhor de todo o teu coração e não
se apoie na sua própria inteligência.
Lembre de Deus em tudo o que fizer,
e ele lhe mostrará o caminho certo.
Provérbios 3:5-6

RESUMO

A estimulação precoce é o primeiro programa educacional dirigido às crianças público alvo da educação especial, na faixa etária de zero a três anos. Na Educação Infantil a estimulação precoce pode ser usada como uma forma de promover o desenvolvimento integral da criança público alvo da educação especial, que devido as suas características particulares necessitam de maior estimulação. Diante disso, esta pesquisa parte da seguinte problemática: Como a estimulação precoce tem sido trabalhada pelo professor de Educação Infantil para a promoção da inclusão de crianças público alvo da educação especial na creche? A hipótese levantada neste estudo é de que a estimulação precoce ainda é desconhecida pelos professores da rede regular da Educação Infantil. O objetivo geral foi compreender como é realizado o processo de estimulação precoce na prática pedagógica dos professores de crianças Público Alvo da Educação Especial, na idade de 0 a 3 anos, nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIS), de Catalão – GO. Tomamos como referencial teórico a Psicologia Histórico-Cultural, pois vê a criança público alvo da educação especial com as mesmas possibilidades de desenvolvimento que a criança sem deficiência, só que irá desenvolvê-las de forma diferenciada, de forma mais lenta, por isso a necessidade do professor ser agente mediador desenvolvimento e aprendizagem. Participaram da pesquisa cinco professoras da rede municipal de Educação Infantil que possuíam em seus agrupamentos crianças público alvo da educação especial na faixa etária de zero a três anos. Os instrumentos metodológicos utilizados para desenvolver a pesquisa de campo foram a observação participante e a entrevista semiestruturada. E o exame dos dados coletados foi feito a partir da análise de conteúdo por meio da qual procuramos realizar um recorte dos dados, no sentido de identificar e destacar os aspectos em que a estimulação precoce se faz presente nas práticas pedagógicas do professor. Os resultados demonstram que o trabalho educativo desenvolvido na creche encontra-se muito voltado para a questão do cuidado, no entanto, essa visão assistencialista pode ser superada quando o cuidar passa a ser visto como uma forma de propiciar a todas as crianças um desenvolvimento de todas as suas capacidades cognitivas, físicas e sociais. Constatamos também que as professoras reconhecem a relevância da inclusão no desenvolvimento das crianças público alvo da educação especial, mas apontam várias dificuldades para que de fato esse processo se efetive como: falta de recursos humanos e materiais, pouco formação, isolamento no trabalho com a criança, pouca acessibilidade. Quanto à estimulação precoce verificamos que este programa educacional ainda é desconhecido pelas professoras da rede regular e que o trabalho realizado está pautado numa prática intuitiva. Evidenciamos que a inserção da criança com deficiência não trouxe mudanças significativas nas práticas pedagógicas das educadoras. Apontamos ainda a necessidade de um maior investimento na formação dos professores da Educação Infantil, principalmente no que se refere ao trabalho com a criança com deficiência. É preciso que a SME institua uma política de formação que realmente proporcione aos educadores conhecimentos teóricos e práticos que promovam o direito à aprendizagem de todas as crianças.

Palavras-chave: Estimulação Precoce; Educação Infantil; Creche; Prática Pedagógica; Criança público alvo da educação especial.

ABSTRACT

Early stimulation is the first education program directed to Special Education Target Public children, ages from zero to three. Early stimulation in Kindergarten might be used to promote the integral development for Special Education Target Public child, since his/her specific characteristics requires a greater stimulation. Accordingly, our research follows this problem: how has early stimulation been worked by a Kindergarten teacher to promote the inclusion at the daycare for Special Education Target Public children? The hypothesis in this paper is that early stimulation is still unfamiliar to teachers from the Kindergarten regular system. The overall goal was to understand how the early stimulation process of Special Education Target Public children (ages from zero to three) is performed by the teacher's pedagogical practice in Municipal Center's Kindergarten (Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIS) in Catalão – GO. Our theoretical reference was Cultural-Historic Psychology, since it considers that a Special Education Target Public child is endowed with the same development possibility as a child without disabilities, but would develop them in a different and slowly way, therefore the necessity of a mediating agent teacher. Five teachers from the Kindergarten municipal system participated in this research and in their group were present Special Education Target Public children from zero to three. The methodological instruments used to develop the field research were participant observation and a semi-structured interview. Collected data examination was made from content analysis where we tried to perform a dicing data, in order to identify and enhance the aspects in which early stimulation was present in the teacher's pedagogical practice. The results shows that the educational work developed at daycare is found too directed in caring, however, this supporting role view may overcome when caring is seen as a way to propitiate cognitive, physical and social development to all children. We also determined that teachers recognize the importance of including development Special Education Target Public children but point out many challenges facing this process, such as: lack of human and material resources, little training, isolated work with this child, little accessibility. Apart from that, we also verified that this early stimulation educational program is still unfamiliar to teachers at the regular system and the performed work is still guided by intuitive practice. We also made clear that disabled child's insertion hasn't brought significate changes in educators' pedagogical practices. It's pointed a necessity of a greater investment in teachers' Kindergarten training, mainly in regards to working with a disabled child. SME needs to institute a training policy that really provides to educators theoretical and practical knowledge that promotes all children's right to learning.

Keywords: Early Stimulation; Kindergarten; Nursery; Pedagogical Practice; Special Education Target Public children.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Apae	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cepac	Centro de Educação Profissional Aguinaldo de Campos Neto
Cesuc	Centro de Ensino Superior de Catalão
CMEIS	Centros Municipais de Educação Infantil
EUA	Estados Unidos da América
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEL	Instituto Euvaldo Lodi
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MBA	<i>Master of Business Administration</i>
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
PIB	Produto Interno Bruto
Pibid	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE-EI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PUC	Pontifícia Universidade Católica
Rcnei	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
Seesp	Secretaria de Educação Especial
SME	Secretaria Municipal de Educação
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senai	Serviço de Aprendizagem Industrial

Sesi	Serviço Social da Indústria
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UCB	Universidade Católica de Brasília
UEM	Universidade Estadual do Maringá
Ufam	Universidade Federal do Amazonas
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
Unesp	Universidade Estadual Paulista
Unifap	Universidade Federal do Amapá
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Trabalhos encontrados nos bancos de dados pesquisados.....	29
Quadro 2: Número de trabalhos encontrados na Capes.....	30
Quadro 3: Número de crianças Público Alvo da Educação Especial na rede municipal de educação de Catalão-GO	81
Quadro 4: Rotina dos CMEIS nas turmas de maternal I e II.....	83
Quadro 5: Identificação dos sujeitos participantes da pesquisa	91

LISTA DE GRÁFICOS/FIGURAS

Gráfico 1: Panorama das pesquisas sobre a estimulação precoce no campo educacional.....	29
Figura 1 – Documento Diretrizes Educacionais sobre Educação Precoce.....	44
Figura 2 – Saberes e Práticas da Inclusão - Educação Infantil.....	48
Gráfico 2: Número de atividades desenvolvidas pelas professoras nos CMEIS.....	101
Gráfico 3: Participação das crianças Público Alvo da Educação Especial nas atividades desenvolvidas em seus agrupamentos.....	126

ANEXOS

Anexo 1	Parecer do Comitê de Ética.....	161
---------	---------------------------------	-----

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1	Termo de Anuência.....	164
Apêndice 2	Roteiro de Observação.....	165
Apêndice 3	Roteiro de Entrevistas.....	166
Apêndice 4	Roteiro entrevista- professora sala de recursos multifuncionais ...	168
Apêndice 5	Termo de Consentimento Livre Esclarecido	170
Apêndice 6	Artigos Anped.....	172
Apêndice 7	Artigos Scielo	173
Apêndice 8	Teses e dissertações Capes	174

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
CAPÍTULO I	34
ESTIMULAÇÃO PRECOCE	34
1.1 Estimulação Precoce: conceito e formas de prevenção	34
1.2. Breve percurso histórico da Estimulação Precoce	38
1.2.1 A Estimulação Precoce no Brasil	43
1.3 Estimulação Precoce, Inclusão, Educação Infantil e Atendimento Educacional Especializado .	52
CAPÍTULO II	59
TRABALHO PEDAGÓGICO E ESTIMULAÇÃO PRECOCE	59
2.1 O desenvolvimento e a aprendizagem na perspectiva histórico-cultural	60
2.2 Defectologia: aprendizagem, desenvolvimento e trabalho pedagógico com crianças Público Alvo da Educação Especial	65
2.3 O brincar como instrumento pedagógico para a estimulação precoce da criança público alvo da educação especial	72
CAPÍTULO III	78
O PROCESSO METODOLÓGICO DE INVESTIGAÇÃO	78
3.1 Delimitando o campo de estudo	79
3.2 Os Centros Municipais de Educação Infantil lócus da pesquisa	84
3.3 Desenvolvimento da pesquisa de campo	87
3.4 Sujeitos participantes da pesquisa	90
3.5 As crianças Público Alvo da Educação Especial nos agrupamentos de maternal I da rede municipal de ensino de Catalão – GO	92
3.6 Processo de análise das informações coletadas em campo	94
CAPÍTULO IV	96
ESTIMULAÇÃO PRECOCE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	96
4.1 A concepção das professoras sobre trabalho educativo e inclusão na Educação Infantil	97
4.1.1 Educação Infantil e trabalho educativo	97
4.1.2 O que dizem as professoras sobre a inclusão na Educação Infantil	107
4.2 O desenvolvimento das crianças Público Alvo da Educação Especial nos agrupamentos: reações, dificuldades e possibilidades	111
4.3 Essa é difícil! Estimulação precoce: um conceito e uma prática em construção por parte das professoras da creche.	121
4.3.1 O trabalho de estimulação precoce com crianças Público Alvo da Educação Especial na creche: prática cotidiana/intuitiva versus trabalho intencional.	125

4.4 Formação de professores da Educação Infantil para o atendimento às crianças Público Alvo da Educação Especial.....	133
4.4.1 Trabalho colaborativo entre educação especial e educação regular: um caminho para formação e estimulação precoce na Educação Infantil.....	140
CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
REFERÊNCIAS	149
ANEXO	161
Parecer consubstanciado do CEP	161
APÊNDICE.....	164
Termo de anuência	164
Roteiro de observação	165
Roteiro de entrevistas-professoras regentes	166
Roteiro de entrevistas-professora sala de recursos multifuncionais.....	168
Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE	170
Artigos da Anped	172
Artigos do SCIELO.....	173
Teses e dissertações da Capes	174

INTRODUÇÃO

É experiência aquilo que nos passa, ou nos toca, ou nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma.

Larrosa

Estudos na área da Educação Infantil¹ apontam como a fase ideal para iniciar a inclusão, ou seja, espaço propício para o início do atendimento educacional das crianças público alvo da educação especial², isto porque proporciona a todas as crianças o enriquecimento humano através do contato com práticas pedagógicas e interações com as diferenças culturais, sociais e individuais (BRANDÃO; FERREIRA, 2010; DRAGO; BARRETO, 2011; MARQUES; BARROCO; SILVA, 2013; MENDES, 2010; OLIVEIRA; PADILHA, 2013; VITTA; VITTA; MONTEIRO, 2010).

É consensual entre os estudiosos da área o benefício da inserção das crianças pequeninas na instituição de Educação Infantil. Nesta linha de raciocínio a defesa do direito está explicitada em documentos como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Assim, todas as creches e pré-escolas devem estar com as portas abertas para receber crianças público alvo da educação especial ou não, em suas unidades (BRASIL, 1988, 1990, 1996a).

Outro fator que vem ocasionando o maior acesso das crianças pequenas nas unidades de Educação Infantil é o ingresso das mulheres na força de trabalho nas últimas décadas, o que ocasionou uma mudança na estrutura familiar e nos cuidados para com a criança. Essa transformação social trouxe um aumento na procura por educação das crianças pequenas. É comum nas creches a entrada de crianças com menos de um ano de idade. Estas crianças ficam em período integral voltando ao convívio familiar só no final do dia, o que revela que o tempo-espaço que a criança fica na creche exerce um papel fundamental na sua vida (DIDONET, 2001).

Desta forma, cada vez mais cedo crianças são atendidas pela escola, permanecendo até 11 horas por dia nesse espaço. Assim voltar nossos olhares para o espaço da creche,

¹ Primeira etapa da Educação Básica ofertada na Creche para crianças de zero a três anos de idade e, na Pré-escola para crianças de quatro a cinco anos de idade (BRASIL, 1996).

² São crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. De acordo com Canuto Nunes (2015, p. 19) o acesso dessas crianças na Educação Infantil “é importante para garantir o seu pleno desenvolvimento e para prevenção de déficits daquelas em ambiente de risco, ou seja, das que não têm suas capacidades e habilidades estimuladas no ambiente familiar”. Nesse estudo adotamos os termos criança público alvo da educação especial e criança com deficiência como correlatos.

enfatizando a sua importância para o desenvolvimento da criança, e resgatar junto aos professores questões que são fundamentais para o trabalho com essas crianças, torna-se necessário.

A inclusão de crianças público alvo da educação especial trouxe à Educação Infantil questionamentos a respeito do trabalho do professor, os quais muitas vezes não podem ser respondidos de imediato. Assim, o meu interesse em realizar esta pesquisa, ocorreu na medida em que o trabalho com crianças pequenas despertou-me alguns questionamentos acerca do desenvolvimento das crianças público alvo da educação especial e a prática pedagógica dos professores, na Educação Infantil.

A Educação Infantil sempre fez parte da minha vida profissional, dos treze anos trabalhados, dez foram nesse segmento da educação. Isto me faz pensar em como me tornei professora da Educação Infantil, parafraseando Roseli A. Cação Fontana (2010)³, como construí minha história profissional e como cheguei até esta pesquisa.

Posso dizer que ser professora sempre esteve como um caminho diante dos meus olhos, não sei se por gostar muito de estudar, ler, só sei que de alguma forma esta profissão sempre me foi sinalizada seja pela minha família ou pelos meus professores durante minha trajetória acadêmica.

Quando terminei o ensino fundamental tive a oportunidade de escolher entre fazer o colegial ou fazer o magistério. Acabei optando pelo magistério que me deu uma primeira visão do que é ser professora, era o começo do caminho, e o “caminho faz-se caminhando” como disse Fernando Pessoa.

Ao terminar esse curso em 1997, prestei o vestibular para Pedagogia na Universidade Federal de Goiás- Campus Catalão. Durante os quatro anos deste curso vi fortalecer em mim a certeza e o desejo de ser professora.

A universidade proporcionou-me o contato com o conhecimento nas mais diversas áreas que foram muito importantes para minha formação acadêmica. No entanto, assim como no magistério, não estudei sobre a Educação Infantil e a educação especial devido à matriz curricular daquela época.

Em 2001, estava no último ano da graduação quando prestei o concurso para professora da rede municipal de ensino, sendo chamada para trabalhar em uma creche com uma turma de maternal II, em 2002.

³FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

Lembro-me da primeira vez que coloquei os pés naquela sala de aula, do frio na barriga, da sensação de insegurança, e da busca de tentar entender aquela realidade tão nova que se apresentava diante de mim. Várias perguntas vieram na minha cabeça: O que eu trabalho com estas crianças tão pequenas? Como preparo uma aula para estas crianças? Como devo me comportar diante desta turma?

O conhecimento geral adquirido na universidade e no magistério levaram-me a pensar minha prática pedagógica, procurando desenvolver um trabalho que não se baseasse apenas nos cuidados, pois era comum ouvirmos que as professoras das creches eram “babás de luxo”, ou seja, babás com curso superior. No ano seguinte trabalhei com uma turma de jardim II. E em 2005 com a alfabetização onde permaneci por três anos. Ao final deste período, retornei para a creche trabalhando com turmas de jardim I e jardim II.

Durante este intervalo de tempo fiz três especializações em Língua Portuguesa, Psicopedagogia e Educação Infantil todas à distância. Posso dizer que o conhecimento adquirido com estes cursos influenciou a minha prática, mas esta também foi construída nas situações vivenciadas no cotidiano da escola, na minha relação com as crianças, com os outros professores, com os funcionários da escola, com os pais de alunos.

Fontana (2010, p. 46) confirma este pensamento ao apontar que

Tornamo-nos professores e professoras tanto pela apropriação e reprodução de concepções já estabelecidas no social e inscritas no saber dominante da escola (permanência), quanto pela elaboração de formas de entendimento de atividades docentes nascidas de nossa vivência pessoal com o ensino, nas interações com nossos alunos, e do processo de organização política, com nossos pares em movimentos reivindicatórios (mudança).

Neste sentido, a minha prática pedagógica foi e está sendo construída influenciada pelos meus desejos e pelo o que o meio social oferece. Assim, em 2012, buscando alcançar novos conhecimentos participei do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID no qual pude ter contato pela primeira vez com o estudo da temática da inclusão na Educação Infantil.

O início deste estudo levou-me a pensar e a problematizar a inclusão na Educação Infantil, pois havia na escola em que trabalhava uma criança público alvo da educação especial frequentando uma sala de jardim I. Apesar de não ser a professora da criança, devido a forma com que trabalhávamos realizando várias atividades em conjunto com as outras duas professoras, tínhamos um contato muito próximo com a criança e podíamos observar os questionamentos, as alegrias e o desenvolvimento que era conseguido na relação da professora com a criança.

Em 2013, assumi a coordenação da creche e mais uma vez deparei-me com as dificuldades enfrentadas pelos professores ao trabalhar com uma criança público alvo da educação especial. Naquele momento, como coordenadora deveria auxiliar as professoras para encontrar caminhos para o trabalho com aquelas crianças. Confesso que devido ao meu pouco conhecimento acadêmico e a minha pouca vivência, acabei não contribuindo como gostaria com essas professoras. Mas isto despertou em mim o desejo de estudar e compreender um pouco mais sobre a inclusão.

No ano seguinte, ingressei no Mestrado Acadêmico em Educação vinculado ao Programa de Pós – Graduação em Educação pela Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, na linha de Pesquisa Práticas Educativas, Políticas Educacionais e Inclusão. Com o ingresso nesta linha de pesquisa tive a oportunidade de aprofundar os estudos na área da inclusão e da Educação Infantil. Inicialmente meu projeto não era direcionado para a inclusão, mas procurava entender o papel do brincar, estabelecendo qual a importância das brincadeiras no planejamento e na execução das atividades pedagógicas no cotidiano da Educação Infantil, principalmente na pré-escola.

Depois de alguns encontros primeiro com minha orientadora Professora Dr.^a Maria Marta Lopes Flores e depois com minha coorientadora Professora Dr.^a Janaina Cassiano Silva acabamos reformulando o projeto de pesquisa, mas ainda mantendo na sua essência a Educação Infantil e o trabalho pedagógico do professor nesta faixa etária.

Assim, procuramos desenvolver um estudo mais sistemático sobre a inclusão nas creches, especificamente o processo de estimulação precoce⁴ com crianças de zero a três anos, na cidade de Catalão-GO.

A estimulação precoce é o primeiro programa educacional dirigido às crianças público alvo da educação especial e às crianças de alto risco, na faixa etária de zero a três anos. Esse programa é considerado “[...] um conjunto de serviços, apoios e recursos que são necessários para responder tanto às necessidades de cada criança quanto às necessidades de suas famílias, sempre visando à promoção do desenvolvimento infantil” (DUNST; BRUDER, 2002 “*apud*” SOEJIMA; BOLSANELLO, 2012, p. 66).

Ao longo do tempo o atendimento às crianças pequenas e aos bebês que apresentavam alguma deficiência ocorria separadamente das crianças sem deficiências em clínicas, hospitais

⁴Nesta pesquisa adotamos Estimulação Precoce por ser esse o termo encontrado nos documentos oficiais, como exemplos citamos: Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce (BRASIL, 1995), Referencial Curricular para Educação Infantil- Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais (BRASIL, 2000), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

ou escolas especiais, o que de certa forma reforçava a segregação. Essa separação era justificada muitas vezes porque nesses locais as crianças teriam acesso a uma equipe especializada que poderia dar total suporte no atendimento com profissionais da Psicologia, Fonoaudiologia, Fisioterapia e Pedagogia.

Bruno (2006) ressalta que os avanços da pesquisa sobre estimulação precoce, associados ao movimento de inclusão e às mudanças na legislação educacional ocasionaram um deslocamento do foco do atendimento em clínicas especializadas para as necessidades da criança e da família no espaço escolar e da comunidade. É o que a autora chama de enfoque sociocultural e ecológico no qual se busca organizar ambientes adaptados às necessidades das crianças e formas de relações psicoafetivas e comunicação, além da criação de mecanismos de suporte para as pessoas que convivem, cuidam e educam estas crianças.

Este enfoque da educação inclusiva na Educação Infantil procura visualizar a criança público alvo da educação especial não de forma fragmentada, individualizada e desvinculada dos diferentes contextos em que vive, mas de maneira integral como um ser que depende das relações sociais para se humanizar. E isso é conseguido por meio da promoção da interação social e da participação na cultura, o que gera o desenvolvimento da linguagem e várias formas de significação do mundo, o que por sua vez eleva os níveis de pensamento e de desenvolvimento da criança (OLIVEIRA; PADILHA, 2013).

Na Educação Infantil a estimulação precoce pode ser usada como uma forma de promover o desenvolvimento integral das crianças, principalmente da criança público alvo da educação especial, que devido as suas características particulares necessitam de maior estimulação. Sob este ponto de vista, o professor precisa perceber todos os alunos com suas diferenças e não apenas os alunos que apresentam déficits em alguma área “[...] é importante que, frente a eles, as pessoas que formam a comunidade escolar busquem deixar de lado rótulos, posturas assistencialistas, desmobilizando assim mecanismos psicológicos de defesa, que comumente são construídos frente a esses alunos” (MARTINS, 2011, p. 117).

Nesse sentido, o professor precisa ter um conhecimento de seus alunos com ou sem deficiências para propiciar-lhes um ambiente acolhedor e estimulante desde o seu ingresso na creche. Conforme Correia (2003, p. 41 “*apud*” MARTINS 2011, p. 121) “[...] as necessidades, os interesses, as características e os estilos de aprendizagem dos alunos, requerem a utilização de práticas educativas flexíveis e as estratégias e o material usado deve ser sempre que possível concreto e estimulante”.

A prática pedagógica do professor da creche deve seguir estes mesmos princípios, possibilitando que as crianças avancem seguindo seu ritmo, através da cooperação entre

criança-criança e criança-professor, o que possibilitará aos alunos Público Alvo da Educação Especial ganhos acadêmicos, desenvolvimento de habilidades de interação social e elevação da autoestima.

O importante é que o professor esteja ciente de que todos são capazes de avançar na aprendizagem, tendo, porém, seu ritmo próprio, sua forma específica de aprender, seus limites e seus interesses, que devem ser respeitados. Nesse sentido, é essencial ao desempenho e participação da pessoa que apresenta deficiência adaptar às demandas de tarefas, de modo que possam desempenhá-las no contexto (MARTINS, 2011, p.122).

Por isso, a necessidade de haver, nesta etapa de ensino, uma melhor qualidade dos seus serviços, por meio de uma estrutura física adequada, profissionais qualificados e recursos financeiros suficientes para um trabalho que realmente procure desenvolver um ambiente educativo onde todas as crianças tenham acesso aos bens culturais e deles se apropriem.

Diante disso, esta pesquisa parte da seguinte problemática: Como a estimulação precoce tem sido trabalhada pelo professor para a promoção da inclusão de crianças público alvo da educação especial na creche?

A hipótese é a de que a estimulação precoce é um processo educacional eficaz na promoção do desenvolvimento da criança público alvo da educação especial, no entanto, esta ainda é desconhecida pelos professores de Educação Infantil, da rede regular. De acordo com Souza (2008, p. 10) “[...] nos primeiros anos de vida, o cuidado com a criança pequena normal deve ser tão individualizado quanto o da criança especial, pois as duas apresentam aspectos complexos de desenvolvimento e de individualidade”. Para promover o desenvolvimento de ambas as crianças, o professor necessita de uma fundamentação teórica que lhe proporcione compreender a sua função pedagógica, pois é ele que estará em contato com os educandos a maior parte do tempo. Por isso, torna-se imprescindível que tenha conhecimentos de ações promotoras do desenvolvimento integral da criança, dentre as quais podemos destacar o planejamento, a pesquisa, a observação, o diálogo com os pais e a comunidade escolar, ou seja, é ver a criança como um todo que se desenvolve através das relações que vão se estabelecendo com o meio social.

Neste sentido, o objetivo geral deste estudo é compreender como é realizado o processo de estimulação precoce na prática pedagógica dos professores de crianças público alvo da educação especial, na idade de 0 a 3 anos, nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIS), de Catalão – GO.

Os objetivos específicos da pesquisa são:

✓ Analisar se as crianças público alvo da educação especial são estimuladas precocemente em seus agrupamentos.

- ✓ Compreender como ocorre o processo de inclusão da criança público alvo da educação especial na creche.
- ✓ Identificar qual a contribuição dos professores para efetivar o processo de inclusão.

Para entender o objeto da pesquisa que é a estimulação precoce na prática pedagógica do professor dos CMEIS, tomamos como referencial teórico a Psicologia Histórico-Cultural.

Nesta teoria o desenvolvimento do indivíduo é visto de forma integral e, é adquirido por meio da atividade social. Assim, a aprendizagem e conseqüentemente o desenvolvimento são conseguidos pela mediação. Facci (2004) ensina que é por meio da mediação com o mundo e com os objetos construídos pelos seres humanos que são desenvolvidas as funções psicológicas superiores que podem ser definidas como aquelas de origem social que só passam a existir no indivíduo ante a relação mediada com o mundo externo, que se dá por meio dos signos, sendo que a linguagem é o sistema de signos mais importante.

Para este referencial a criança público alvo da educação especial possui as mesmas possibilidades de desenvolvimento que a criança sem deficiência, só que irá desenvolvê-las de forma diferenciada, de forma mais lenta, por isso a necessidade do professor ser este agente mediador. De acordo com Vigotski⁵ (“*apud*” BARROCO, 2007, p. 285) a base biológica inicial deve ser considerada para o desenvolvimento da criança, porém o autor “[...] postula que são as mediações vivenciadas que encaminharão o seu desenvolvimento numa outra direção, sob um dado ritmo e favorecendo ou não o alcance de progressos, indo de um primitivismo a um modo cultural de funcionamento intelectual”.

Vigotski (1997) aponta ainda que a educação deve ser iniciada o mais cedo possível, pois o grau de desenvolvimento é mais ascendente nas etapas iniciais da vida.

A criança nunca se desenvolve tão intensamente como nas fases mais iniciais da vida, mas, também, nunca envelhece tão rapidamente como em tais épocas. Com o processo de desenvolvimento, vão se diminuindo os ritmos de um e de outro processo. O que vale um mês, por exemplo, é determinado pela sua posição no ciclo vital (VIGOTSKI, 2012, p. 242 tradução nossa).

Por isso, a importância da mediação desde os primeiros anos de vida, “[...] de atividades culturalmente ricas, que possibilitem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores mediante programas de estimulação essencial ou precoce” (PLETSCH; BRAUN, 2008, p. 04).

Assim, iniciamos o estudo com uma pesquisa de campo por meio de um levantamento junto à Secretaria Municipal de Educação de Catalão/GO-SME para verificação se no ano de

⁵ O nome deste autor pode ser escrito de diferentes formas. Neste estudo adotamos a grafia Vigotski, a não ser em caso de citação ou referência que manteremos a maneira adotada pelo autor. O mesmo se aplica a outros autores.

2014 havia crianças público alvo da educação especial, de zero a três anos matriculadas nos CMEIS, procedimento realizado no mês de agosto. Nesta pesquisa verificamos que havia três instituições que atendiam ao critério estabelecido, então solicitamos autorização à SME através de um termo de anuência (Apêndice 1), no qual pedimos apoio para coleta de dados.

Em seguida, realizamos uma visita nestes estabelecimentos de ensino para uma primeira conversa com as diretoras, coordenadores e professores, ocasião em que explicitamos os objetivos da pesquisa e verificamos a possibilidade de participação.

Com autorização dos participantes iniciamos a observação participante nas salas das professoras juntamente com a confecção do diário de campo, para isso montamos um roteiro (Apêndice 2).

Depois de cumprida essa etapa da pesquisa, realizamos as entrevistas semiestruturada com as professoras ao término das observações em horário previamente marcado. Essas aconteceram de forma individual, gravada, transcrita na íntegra e entregue para validação das entrevistadas. Para isto elaboramos um roteiro norteador (Apêndice 3) com perguntas semiestruturadas que nortearam a conversa com os sujeitos da pesquisa. No momento da aplicação desse procedimento metodológico buscamos deixar as pessoas à vontade para expor suas experiências e pensamentos, agindo da maneira mais ética possível. No dia da entrevista os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndice 4) pelo qual garantimos o anonimato dos mesmos.

Terminada esta etapa da pesquisa começamos a transcrição das entrevistas juntamente com a leitura de textos e de autores que estudavam a estimulação precoce, a inclusão na Educação Infantil e a Psicologia Histórico-Cultural para encaminharmos a análise e discussão dos dados coletados.

No intuito de justificar a relevância da pesquisa, nesse momento, faremos uma breve exposição acerca da produção acadêmica em que o tema da estimulação precoce faz-se presente.

Para isto utilizamos o banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Capes⁶, os trabalhos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-Anped⁷ e os artigos disponíveis no Scientific Electronic Library Online-SciELO⁸. Assim, procuramos mostrar o quanto é importante o estudo da temática para a melhoria na

⁶ bancodeteses.capes.gov.br

⁷ www.anped.org.br

⁸ www.scielo.br

qualidade da formação e atuação profissional junto às crianças público alvo da educação especial.

Para a pesquisa nesses bancos de dados utilizamos como critérios de seleção:

- ✓ Palavras-chave: estimulação precoce, atenção precoce, intervenção precoce, estimulação essencial, intervenção essencial e educação precoce.
- ✓ Período: artigos, dissertações e teses publicadas no período de 2000 a 2013.
- ✓ Especificação dos Programas de Pós-Graduação: teses e dissertações vinculadas aos programas de Educação, Educação Especial e Psicologia.

Encontramos neste levantamento bibliográfico, nos três bancos de dados acima mencionados, os seguintes números de artigos, dissertações e teses:

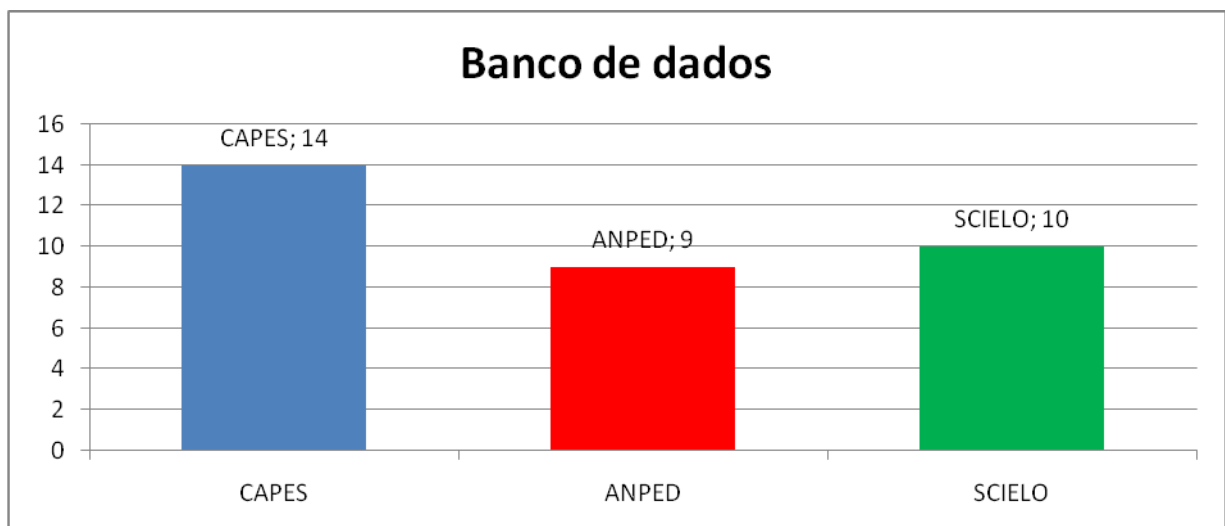
Quadro 1: Trabalhos encontrados nos bancos de dados pesquisados.

Banco de dados	Número de trabalhos
Capes	606
Anped	09
Scielo	10
Total Geral	625

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados obtidos no site: bancodeteses.capes.gov.br

Ao aplicarmos os critérios de seleção acima mencionados obtivemos os seguintes números de teses, dissertações e artigos nos bancos de dados pesquisados:

Gráfico 1: Panorama das pesquisas sobre a estimulação precoce no campo educacional.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados obtidos no levantamento bibliográfico.

No banco de teses da Capes, ao adotar o critério palavras-chave, encontramos um total de 606 pesquisas que abrangem diversas áreas: clínica médica, psicologia, enfermagem,

medicina, fonoaudiologia, odontologia, microbiologia, neurologia, educação, educação especial, fisioterapia, terapia ocupacional, linguística, planejamento urbano e regional, genética, farmacologia, biotecnologia, conforme quadro abaixo:

Quadro 2: Número de trabalhos encontrados na Capes.

Palavras-chave	Quantidade
Estimulação Precoce	30
Estimulação Essencial	28
Educação Precoce	136
Atenção Precoce	177
Intervenção Precoce	133
Intervenção Essencial	102
Total	606

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados obtidos no site: bancodeteses.capes.gov.br

Quanto ao critério tempo analisamos o período de 2000 a 2013. Nos anos 2000 a 2010 e, no ano de 2013 não foi encontrado neste banco de dados nenhuma pesquisa com as palavras-chave anteriormente mencionadas. Portanto, as teses e dissertações concentravam-se nos anos de 2011 e 2012.

Ao utilizar o critério Programas de Pós-graduação tivemos como objetivo selecionar os estudos que relacionassem com o nosso objeto de pesquisa que é a estimulação precoce na prática pedagógica do professor da creche. Nesse sentido, verificamos as teses e dissertações ligadas aos programas de Educação, Educação Especial e Psicologia, nas quais depois de descartar as pesquisas que se repetiam encontramos 14 trabalhos, divididos em nove dissertações de mestrado e cinco teses de doutorado (Apêndice 8).

Verificamos, então, que os estudos sobre a estimulação precoce no âmbito educacional encontram-se espalhados regiões sudeste (5), sul (3), norte (3), nordeste (2) e centro-oeste (1). Nota-se também que as instituições onde os trabalhos foram produzidos são: UFSCAR, PUC-RIO, Unesp/Marília, Unesp/Assis, PUC-MINAS, UFRGS, UEM, UFPR, Ufam, UFPA, Unifap, UFC, UFRN E UCB. Nas instituições federais totalizamos oito trabalhos, nas estaduais e privadas tivemos um total de seis trabalhos. Podemos ainda, agrupar as teses e dissertações encontradas neste levantamento pelos seguintes temas: O papel da família no atendimento de estimulação precoce, com os estudos de Goretti (2012), Hansel (2012), Moraes (2011) Silva (2011); os serviços de estimulação ofertados em Araújo (2012), Benincasa (2011), Silva (2012), Souza (2011); o desenvolvimento da criança por Braidó

(2011), Chagas (2012), Marques (2012) e o trabalho pedagógico do professor em Maldonado (2011), Silva (2011) e Soares (2011).

Destas pesquisas, selecionamos seis, pois tinham uma relação com a temática da estimulação precoce na educação especial ou na educação regular, tinham como objeto de estudo o papel do professor, ou como referencial teórico a Psicologia Histórico-Cultural e, que abordavam de alguma forma a Educação Infantil, especificamente a creche, sendo que algumas serviram de referência para a construção dos capítulos.

O segundo banco de dados utilizado para fazer o levantamento bibliográfico foi a Anped. Para isto delimitamos os artigos que foram produzidos para o grupo de trabalho - GT 15: Educação Especial, entre a 23^a a 36^a reunião (2000 a 2013). Procuramos verificar nesta pesquisa os artigos que tratavam sobre a inclusão na Educação Infantil e a estimulação precoce.

De forma geral, os trabalhos encontrados no GT-15 relatam as pesquisas realizadas na Educação Infantil com crianças da pré-escola, com idade entre 4 e 5 anos. Encontramos um total de nove artigos⁹. No ano de 2001 tivemos dois artigos que tratavam da brincadeira e do brincar com crianças com Síndrome de Down e com crianças surdas, cujas autoras foram Victor (2001) e Góes (2001). Em 2006 encontramos o trabalho de Mendes (2006) intitulado *Inclusão: é possível começar pelas creches?* Nos anos de 2007, 2010 e 2011 tivemos um artigo em cada ano que foram: O discurso do professor e os processos de constituição escolar de Maria de Freitas; Camargo; Monteiro (2007); A inclusão de um bebê hidrocéfalo na Educação Infantil de Drago (2010) e Políticas de educação inclusiva uma análise da educação especial na Educação Infantil entre 2000-2010 de Garcia; Lopez (2011). Constatamos em 2012, o trabalho de Chiote (2012) que abordava a mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar da criança com autismo na Educação Infantil e, o artigo de Christofari; Freitas; Tezzari (2012) na qual se busca fazer uma interlocução do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil e ensino fundamental. Já em 2013, o texto de Lima; Doziart (2013) abordou as cenas do cotidiano nas creches e pré-escolas por meio de um olhar sobre as práticas de inclusão.

Apenas a pesquisa de Mendes (2006) apresentada na 29^a reunião, trouxe de certa forma a estimulação precoce no corpo do texto. O trabalho foi organizado dentro de uma perspectiva nova sobre os programas de estimulação precoce, suas características, filosofia, princípios que se relacionam ao atendimento às práticas inclusivas na creche. Nesta pesquisa

⁹Vide Apêndice 6.

realizou-se um estudo de caso de um município que vem implementando uma política de inclusão escolar, a partir da descrição e análise de como o educador das creches desenvolve seu trabalho quando alunos com necessidades educacionais especiais se encontram inseridos em suas turmas.

Já na pesquisa no banco de dados Scielo usamos os mesmos critérios apontados anteriormente e encontramos um total de dez artigos (Apêndice 7), divididos da seguinte forma: estimulação precoce (4), intervenção precoce (4), atenção precoce (1), estimulação essencial (1). Nestes artigos constatamos que quatro relatam pesquisas internacionais, sendo dois da Universidade de Murcia (Espanha), um da Universidade de Porto (Portugal) e um da Universidade de Braga (Portugal).

Os trabalhos encontrados nos bancos de dados pesquisados oferecem uma visão do campo de estudo da estimulação precoce no âmbito nacional, no qual há um predomínio, na área educacional, dos estudos com foco no envolvimento familiar e da equipe multiprofissional como base de apoio para o desenvolvimento da criança público alvo da educação especial, temos ainda os serviços de estimulação precoce oferecidos na escola especial como lócus de estudo, além da utilização de escalas de desenvolvimento como instrumento metodológico para a verificação da importância da estimulação no desenvolvimento da criança.

Esse levantamento bibliográfico permitiu-nos verificar que os estudos nesta área de conhecimento ainda estão na forma embrionária, o que reforça a relevância desta pesquisa. No entanto vale ressaltar que nesta pesquisa o nosso ponto central é a estimulação precoce na prática pedagógica do professor da creche vinculada ao desenvolvimento histórico-cultural da criança público alvo da educação especial, pois segundo Vigotski (1997, 2003 “*apud*” PLETSCHE; BRAUN, 2008, p. 03) “[...] o ser humano nasce apenas com recursos biológicos, mas com a convivência social, com seus valores e sua cultura, esses recursos caracterizam o processo de humanização (de desenvolvimento humano), essencialmente possível por meio do processo ensino-aprendizagem”. Por isso a necessidade de voltarmos nosso olhar para o trabalho pedagógico do professor da creche que possui em sua sala criança público alvo da educação especial buscando encontrar práticas que estimulem o desenvolvimento da criança com deficiência.

Dessa maneira, o presente trabalho, em seu primeiro capítulo teve a finalidade de fazer uma caracterização da estimulação precoce fazendo uma discussão do conceito e das formas de prevenção. Realizamos um breve histórico deste programa e abordamos a relação entre estimulação precoce, inclusão, Educação Infantil e Atendimento Educacional Especializado.

No segundo capítulo, trazemos as contribuições do trabalho pedagógico para a estimulação precoce de crianças público alvo da educação especial na perspectiva Histórico-Cultural.

No terceiro capítulo, procuramos retratar o percurso metodológico utilizado, por meio da contextualização dos sujeitos e dos espaços, além de apresentar os recursos metodológicos adotados na coleta de dados e, também o procedimento de análise dos mesmos.

No quarto e último capítulo, descrevemos e analisamos os dados coletados por meio de uma categorização em eixos temáticos.

Nas considerações finais, realizamos uma síntese conclusiva refletindo sobre o que foi discutido na pesquisa.

CAPÍTULO I

ESTIMULAÇÃO PRECOCE

O vento é o mesmo; mas sua resposta é diferente em cada folha.

Cecília Meireles

Este capítulo tem por objetivo apresentar e caracterizar a estimulação precoce, para isto, abordamos o conceito de estimulação precoce mostrando que não existe um consenso quanto ao seu uso nas pesquisas e trabalhos acadêmicos. Em seguida, fizemos um breve histórico da sua implantação. Procuramos, ainda, entender como este programa vem sendo estruturado no Brasil através da análise de alguns documentos oficiais. E, por fim discutimos a relação entre estimulação precoce, inclusão, Educação Infantil e Atendimento Educacional Especializado.

1.1 Estimulação Precoce: conceito e formas de prevenção

A expressão estimulação precoce vem da tradução do termo em espanhol “*estimulación temprana*” e “*estimulación precoz*”. Ela deriva também do termo em inglês “*early stimulation*” ou “*early intervention*” (PÉREZ-RAMOS; PÉREZ-RAMOS, 1992).

O termo estimulação precoce tem recebido vários significados na prática educacional, não existindo um consenso na literatura especializada quanto ao seu uso, podendo ser encontrado outras nomenclaturas como: estimulação essencial, educação precoce, atenção precoce, intervenção precoce e intervenção essencial (COSTA, 2013; GORETTI, 2012; HANSEL, 2012).

Esta indefinição quanto à nomenclatura acontece pelos significados que se dão aos termos *estimulação* e *precoce*. A palavra *precoce* gera alguns equívocos, remetendo a ações antecipadas, prematuras, fora do tempo, no sentido de acelerar o desenvolvimento da criança tornando-a superdesenvolvida. Entretanto, este termo deve ser entendido como uma ação pontual, no momento certo, por meio de estímulos adequados e necessários ao bom desenvolvimento da criança público alvo da educação especial (PAINEIRAS, 2005).

Quanto à palavra *estimulação* entende-se esta como uma forma de “[...] proporcionar a criança diversos tipos de oportunidades de experimentar, explorar e brincar com os objetos ao

redor dela. Isso inclui movimentos corporais e o uso de todos os sentidos, principalmente a visão, audição e tato” (PAINEIRAS, 2005, p. 51).

Hansel (2012) aponta que a mudança conceitual e terminológica nos programas de estimulação precoce acontece porque esta tinha como base uma função reabilitadora, centrada basicamente na criança com deficiência ou transtorno. Contudo, tem-se usado o termo *atenção precoce* que implicaria na adoção de uma perspectiva preventiva, social e ecológica do desenvolvimento, na qual a família tem papel preponderante e os serviços são organizados de forma interdisciplinar visando o desenvolvimento global da criança.

García Sanches (2003, p. 39 tradução nossa) considera que:

A atenção precoce é um conjunto de intervenções dirigidas à população infantil de 0 a 6 anos, à família e ao meio, que tem por objetivo dar uma resposta o mais pronto possível às necessidades transitórias ou permanentes que apresentam as crianças com transtornos no seu desenvolvimento ou que tem o risco de tê-los. Estas intervenções devem considerar o caráter global do desenvolvimento da criança, além de serem planejadas por uma equipe de profissionais de orientação interdisciplinar.

Podemos notar no conceito de atenção precoce uma ampliação do modelo antigo proposto para este atendimento. Assim, há um entrelaçamento da “[...] vertente da reabilitação da intervenção psicossocial e a educação dando forma a um processo integral que objetiva o desenvolvimento harmônico da criança aos mais diversos contextos” (COSTA, 2013, p. 26-27).

Outro termo adotado em substituição a estimulação precoce é *estimulação essencial*, por apresentar uma maior clareza e abrangência da necessidade desta intervenção. Assim, a estimulação não seria destinada apenas às crianças público alvo da educação especial, mas a todas as crianças, sejam elas com ou sem deficiências. Segundo Arce e Silva (2012, p. 178) a estimulação não consistiria em adiantar ou antecipar as “[...] perdas futuras, mas sim tomá-la como uma estimulação necessária; uma vez que essa não deve ser somente destinada às crianças comprometidas por alguma disfunção neurológica ou motora específica, mas destinada a todos os bebês”.

Conforme Paineiras (2005) muitos autores diferenciam estimulação precoce da *intervenção precoce*. A estimulação precoce teria um caráter socioeducativo, buscando promover uma melhora na qualidade de vida, permitindo à criança adquirir condições internas e externas para constituir-se como “[...] ser, pessoa, e sujeito, ultrapassando comprometimentos motores e cognitivos” (PAINEIRAS, 2005, p. 54). Já a *intervenção precoce* possui um significado mais voltado para a prática em si, ou seja, para a formulação e a execução de planos de ação. Esse planejamento de intervenção teria um papel mais

abrangente que alcançaria não só a criança, mas sua família ou cuidador e os vários ambientes onde está inserida como: hospitais, escolas, casas. Tudo isto com o intuito de “[...] promover tanto os aspectos profiláticos, quanto o diagnóstico de algum desvio no desenvolvimento” (PAINEIRAS, 2005, p. 54).

Quanto ao termo *educação precoce* estaria voltada “[...] à intervenção ao nível educacional, no sentido de estabelecer um conjunto de medidas que ajudem a criança a adquirir o maior número possível de competências, tendo em vista o seu desenvolvimento” (CORREIA, 2011, p. 52). Assim, a educação precoce seria aquela realizada na rede de ensino, desenvolvida exclusivamente por professores, visando à inclusão da criança público alvo da educação especial na escola regular.

No entanto, as Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce (BRASIL, 1995) adotam o uso do termo *precoce* por ser um termo já consagrado internacionalmente e por ter sentido de proporcionar ações que procuram atenuar, evitar ou compensar as deficiências que por acaso a criança possa ter nascido com ela e ou suas consequências. Ou seja, a finalidade da estimulação precoce é “[...] propiciar que os fatores estruturais (maturação, estruturação psíquica e cognitiva) e instrumentais (linguagem e comunicação, brincar, aprendizagem, psicomotricidade, início da autonomia e socialização) possam se articular de forma que a criança consiga o melhor desenvolvimento possível” (BRANDÃO; JERUSALINSKY, 1990, p. 55).

O documento acima mencionado define a estimulação precoce como “[...] conjunto dinâmico de atividades e recursos humanos e ambientais incentivadores que são destinados a proporcionar à criança, nos primeiros anos de vida, experiências significativas para alcançar pleno desenvolvimento no seu processo evolutivo” (BRASIL, 1995, p. 11).

Desta definição pode-se entender que a estimulação precoce busca proporcionar serviços, apoios e recursos que visam atender às necessidades das crianças e da família, apresentando-se como uma importante ferramenta preventiva e assistencial para promover o desenvolvimento infantil. Retira-se, ainda, desta definição o Público Alvo da Educação Especial a quem é dirigido os serviços de estimulação precoce: crianças pequenas com idade entre zero e três anos que tenham alguma deficiência (física, intelectual, auditiva, visual ou múltiplas) ou pertençam ao grupo de alto risco (BRASIL, 1995).

Nos primeiros anos de vida da criança o desenvolvimento cerebral é mais rápido e alcança uma maior extensão do que em qualquer outra etapa da vida, mas ele também é mais vulnerável ficando suscetível a fatores nutricionais, de interação, de cuidado e estimulação. Neste sentido, ações ideais para a promoção do desenvolvimento infantil são aquelas que

permitem antecipar-se ao dano e de certa forma preveni-lo. De acordo com García Sanches (2003) existem três formas de prevenção: a primária, a secundária e a terciária.

A prevenção primária é aquela que é feita antes de qualquer indício de deficiência, risco ou atraso no desenvolvimento, ou seja, são aquelas estratégias que acontecem como prevenção ao aparecimento do transtorno e que se aplica a população em geral. Esta caracteriza-se pela “[...] necessidade de otimizar ou manter os níveis de saúde e bem-estar, alcançados pela população infantil, referenda-se por programas antecipatórios que enfatizem o emprego de ações divulgadoras e promocionais, destinadas a fortalecer o processo evolutivo integral na primeira infância” (COSTA, 2013, p. 14). Nesta estão incluídos os serviços de saúde, educativos e sociais.

A prevenção secundária estende sua esfera de atuação à criança que, sob o impacto dos fatores de risco, é considerada suscetível à aquisição de distúrbios no seu desenvolvimento. “A implantação de programas compensatórios nesse contexto considera atualmente as classificações de natureza biológica e ambiental, a identificação das características de vulnerabilidade no desenvolvimento infantil e a carência afetiva e sociocultural” (PÉREZ-RAMOS, 1990, p. 68). Costa (2013) ainda destaca que o objetivo da prevenção secundária é a detecção e o diagnóstico precoce para poder amenizar as deficiências que já tenham se instalado. Estão inclusos nesta prevenção os serviços de obstetrícia, neonatologia, pediatria, os serviços educacionais e sociais e, o envolvimento familiar.

No que se refere à prevenção terciária, esta busca minimizar os efeitos e reduzir ao máximo o transtorno ou a deficiência constatada mediante avaliação contínua e acompanhada de oportuna intervenção. Agrupando todas as atividades desenvolvidas com a criança, sua família e o seu meio. Esta objetiva melhorar as condições de desenvolvimento da criança e pode ser feita em hospitais, escolas e pela família. “A prevenção terciária pode ser dividida em quatro etapas: a avaliação inicial da criança, a intervenção terapêutica, a avaliação e controle dos resultados e os encaminhamentos de que a criança necessita” (HANSEL, 2012, p. 33).

De acordo com Soejima e Bolsanello (2012) citando Brito de La Nuez (2006):

A prevenção, de qualquer nível, será efetiva quando se fundamentar em teorias sólidas, incluir a criança, sua família e a escola e ser conduzida por pessoas capacitadas, capazes de seguir sistematicamente programas e procedimentos de intervenção (BRITO DE LA NUEZ et al., 2006). Além disso, a prevenção deve ser adequada à cultura e à idade das crianças (SOEJIMA; BOLSANELLO, 2012, p. 67).

Assim, a estimulação precoce como forma preventiva tem como objetivo principal fazer com que a criança desenvolva potencialmente suas capacidades de desenvolvimento, possibilitando a mais completa integração com a família, a escola e a sociedade.

Entretanto nem sempre foi esta a visão que permeou a oferta dos serviços da estimulação precoce. Por isso, no próximo tópico buscamos entender como se deu o surgimento deste programa educacional e a sua implantação. Procuramos, ainda, compreender como este programa vem sendo estruturado no Brasil através da análise de alguns documentos oficiais.

1.2. Breve percurso histórico da Estimulação Precoce

Os estudos sobre estimulação precoce iniciaram nos EUA em 1960 e tinham como fundamentos básicos: a carência afetiva, a privação cultural na infância e os estudos da teoria de Piaget. O objetivo destas pesquisas era atuar no desenvolvimento das crianças com deficiências mentais ou em crianças que apresentavam alguma dificuldade de aprendizagem devido as suas condições de vida (CORREIA, 2011; HANSEL, 2012; PÉREZ-RAMOS; PÉREZ-RAMOS, 1992).

As pesquisas sobre a carência afetiva centravam-se nos seguintes pontos: a importância do papel da mãe como mediadora da estimulação da criança; na privação do afeto como catalizador da deficiência mental; na atuação paterna para o estímulo da criança e na questão do vínculo afetivo que deve haver entre mãe e filho para proporcionar uma maior interação (BOWLBY, 1960; HARLOW et al., 1963; PRUETT, 1988; LORENZO, 1983; SPITZ, 1945, 1965 “*apud*” PÉREZ-RAMOS; PÉREZ-RAMOS, 1992).

Para Spitz (1945, 1965) as crianças que ficavam por um longo período de tempo em orfanatos e hospitais sem os cuidados da mãe apresentavam o desenvolvimento de condutas atípicas, ou seja, evidenciavam mudanças no comportamento devido a ausência do contato materno, “o que permitiu comprovar o importante papel desta como mediadora da estimulação da criança, nos seus primeiros anos de vida” (PÉREZ-RAMOS; PÉREZ-RAMOS, 1992, p. 05).

Bowlby (1960) em seus estudos chega à conclusão de que a carência afetiva acarreta prejuízos, às vezes irreparáveis, ao desenvolvimento da criança podendo ser um dos aspectos que pode causar a deficiência mental. Essa sua teoria foi reformulada por Harlow et al., (1963) ao trazerem uma análise crítica, reconhecendo que a privação afetiva pode ser uma

causa dos transtornos do desenvolvimento, mas apontando para o perigo de se atribuir “demasiada importância a este tipo de carência e às frustrações conseqüentes como um dos únicos fatores que explicam os transtornos do desenvolvimento emocional e cognitivo” (PÉREZ-RAMOS; PÉREZ-RAMOS, 1992, p. 06).

Ainda sobre a carência afetiva nas pesquisas de Pruett (1988) ficou evidenciado que a ausência paterna também causaria distúrbios no desenvolvimento das crianças. Os trabalhos de Lorenzo (1983) mostraram que “as crianças com distúrbios no desenvolvimento (deficiências motoras, cognitivas, verbais, etc.), apresentam o vínculo afetivo muito debilitado, já que ambos, mãe e criança, respondem menos a esta interação” (PÉREZ-RAMOS; PÉREZ-RAMOS, 1992, p. 06).

Nota-se, a partir desses estudos, que muitas vezes os pais foram considerados como fonte dos problemas das crianças e por isto o foco do trabalho era a criança, não havendo nenhuma relação com o contexto familiar, educacional e comunitário.

Conforme Hansel (2012) os programas de estimulação precoce deste período tinham como características:

O modelo médico, ou seja, trabalho compensatório, baseado na relação profissional-criança, com ênfase na figura do profissional, o qual decidia sobre procedimentos de avaliação e intervenção. Nessa perspectiva, a criança era vista fora dos seus contextos, tendo que alcançar objetivos definidos pelos profissionais para que obtivessem assim maior grau de desenvolvimento (HANSEL, 2012, p. 49-50).

As pesquisas sobre privação cultural começaram a se desenvolver a partir de 1950, num enfoque ambiental com conseqüências educacionais. Para Pérez-Ramos e Pérez-Ramos (1992, p. 06) os trabalhos realizados procuravam fazer uma análise dos níveis “socioeconômicos, considerando as amplitudes da estimulação ambiental e seus resultados no desenvolvimento infantil”. Isto possibilitou delinear os efeitos específicos da falta de estimulação ambiental, devido à carência cultural nos vários níveis socioeconômicos: as crianças de nível socioeconômico baixo apresentavam um pobre rendimento intelectual, principalmente no seu desenvolvimento verbal; as crianças de nível socioeconômico alto apresentavam um rendimento insuficiente nas áreas cognitivas e motoras (PÉREZ-RAMOS; PÉREZ-RAMOS, 1992).

Estes estudos referentes à carência cultural e afetiva deram corpo à estrutura básica da estimulação precoce. Portanto, esta não surge com o intento de atender apenas às crianças com deficiência, mas seu objetivo principal era de proporcionar às crianças estímulos para um

maior desenvolvimento e rendimento escolar na parte linguística e cognitiva, como afirma Pérez-Ramos e Pérez-Ramos (1992, p. 08):

[...] a estimulação, também denominada estimulação psicossocial, referente às experiências que a criança adquire nos seus primeiros anos de vida, incentivam seu desenvolvimento, especialmente da linguagem, constituindo pressupostos importantes para a aprendizagem escolar. Há evidências de que o enriquecimento do ambiente acelera o processo evolutivo da criança.

As pesquisas da teoria de Piaget proporcionaram, neste período, o desenvolvimento de novos conceitos na área cognitiva e, o surgimento de procedimentos e instrumentos mais específicos de detecção e avaliação precoce em crianças com ou sem deficiência (NASCIMENTO, 2010).

Estes conceitos colocam em evidência que a criança, desde os primeiros anos, revela indícios de desenvolvimento de suas capacidades mentais, tais como a atenção, a percepção, a intencionalidade e a memória, apresentando respostas específicas aos diferentes estímulos sensoriais (PÉREZ-RAMOS; PÉREZ-RAMOS, 1992, p. 14).

Os estudos piagetianos contribuíram para o surgimento de programas de educação compensatória que deveriam ser iniciados nos primeiros anos de vida da criança, juntamente com um programa adequado ao ambiente familiar e um trabalho sistemático de saúde e de nutrição (PÉREZ-RAMOS; PÉREZ-RAMOS, 1992).

O primeiro programa de intervenção precoce iniciado nos EUA foi o *Head Start*, em 1965, com um caráter claramente compensatório, pois sua finalidade era potencializar as competências cognitivas, intelectuais, sociais além da saúde física e mental das crianças vindas de famílias de baixa renda. (LOVE et al, 2008 “*apud*” ARAÚJO, 2012)

Em 1972 o programa *Head Start* passou a ser complementado pelo *Home Start*. De acordo com Pérez-Ramos e Pérez-Ramos (1992, p. 23) o programa *Home Start* constitui um programa de demonstração que buscava o desenvolvimento integral da criança em idade pré-escolar de três a cinco anos e se diferenciava do *Head Start*, proporcionando atendimento à criança através do envolvimento da própria família. Estes programas de educação compensatória visavam diminuir os ciclos de pobreza, tendo como base os pressupostos que, dada a plasticidade do desenvolvimento nos primeiros anos de vida, uma intervenção nesse período teria efeitos mais eficazes no desenvolvimento das crianças.

Com a publicação, nos EUA, da Lei pública nº 92-142 de 1975 e a Lei pública nº 99-457 de 1986 os programas de estimulação precoce para crianças com deficiência ou em risco tiveram uma rápida expansão, “[...] reconhecendo que as crianças com deficiência devem ter

iguais oportunidades para desenvolver o máximo das suas potencialidades” (CORREIA, 2011, p.49).

Desta forma, concordamos com Sánchez-Caravaca (2006) quando diz que a estimulação precoce desde o seu início nos anos 1960 tornou-se um campo de muitas controvérsias quanto a sua valorização sociopolítica, quanto aos sujeitos a quem se deve destinar o atendimento e, também no que diz respeito às estratégias de intervenção. Conforme o autor mencionado, as intervenções estavam centradas quase que de forma exclusiva na criança e tinham por base um modelo clínico onde a maioria dos programas adotavam métodos comportamentais que procuravam ensinar às crianças novas habilidades.

Na década de 1980 aconteceu um novo enfoque nos serviços de estimulação precoce. As pesquisas sobre o desenvolvimento infantil destacaram que estes são influenciados diretamente pela família e o meio social, portanto o atendimento à criança com deficiência passa a envolver o grupo familiar e os contextos sociais em que estão inseridos (HANSEL, 2012).

A partir dos anos de 1990 o campo da estimulação precoce sofre, conforme Hansel (2012) a influência de dois modelos explicativos de desenvolvimento: o Ecológico de Bronfenbrenner (1979, 1987) e o Transacional de Sameroff e Chandler (1975). Estes modelos explicativos influenciaram uma evolução nos serviços de estimulação precoce.

As práticas em estimulação precoce evoluem para um modelo centrado na família, cujas necessidades e desejos da mesma norteiam toda a prestação de serviços, reconhecendo-se que as relações entre os vários membros da família, assim como as relações entre a família e a comunidade em que está inserida são importantes para o funcionamento familiar e para o desenvolvimento da criança (HANSEL, 2012, p. 50).

Esta mudança de visão apontou para a questão do contexto familiar de forma mais pontual, pois deixou de ser um elemento secundário para se tornar “[...] imprescindível em qualquer processo de intervenção” (SÁNCHEZ-CARAVACA, 2006, p. 77).

Vale ressaltar que os programas de estimulação precoce, também, se desenvolveram em outros países.

Em Portugal, as primeiras experiências tiveram início na década de 70, com a criação no Centro de Paralisia Cerebral, em Lisboa, de um programa de intervenção precoce para crianças com paralisia cerebral. A partir da publicação do Despacho Conjunto 891/99, as crianças com idade entre zero e cinco anos de idade, com necessidades educacionais especiais ou em risco de desenvolvê-las e as suas famílias têm o direito de usufruir dos serviços de intervenção precoce. Em 2009, o Decreto – lei nº 281 cria o Sistema Nacional de Intervenção

Precoce na Infância que consiste num conjunto organizado de entidades institucionais e de natureza familiar, com vista a garantir condições de desenvolvimento das crianças com funções ou estruturas do corpo que limitam o crescimento pessoal, social, e a sua participação nas atividades típicas para a idade, bem como das crianças com risco grave de atraso no desenvolvimento (CAMPOS, 2010).

Na Argentina, a estimulação precoce começou a ser trabalhada pelo intermédio da médica neuropediatra Lydia Coriat, entre 1960-1970, tendo como foco uma visão psicanalítica. Segundo esta pesquisadora os bebês com Síndrome de Down para se desenvolverem necessitariam trabalhar a sua condição orgânica, seus limites no desenvolvimento e a sua constituição psíquica, de uma forma interdisciplinar, buscando a produção de um sujeito de desejo (COSTA, 2013).

A Estimulação Precoce deveria ser realizada através de técnicas psicopedagógicas e psicomotoras, com fundamentos teóricos baseados no conhecimento da teoria da maturação neurológica, da teoria do desenvolvimento cognitivo, e da teoria do desenvolvimento afetivo. Dessa forma, estabeleceu parâmetros para a realização dos atendimentos propostos. Justificou o tratamento em estimulação precoce como "meio de propiciar a produção/parição de um sujeito do desejo", alertando que "não interessa a produção de autômatos por melhor que funcionem" (COSTA, 2013, p. 24-25).

Na Espanha, a estimulação precoce, atende pelo nome de *atención temprana* e começou a se desenvolver por volta de 1979, a partir da Primeira Conferência Internacional sobre Estimulação Precoce em que se estabeleceu a necessidade de uma educação precoce para as crianças com distúrbios ou deficiências. Depois desta conferência cada região foi desenvolvendo um procedimento particular, que, na maioria das vezes correspondia a uma solução mais imediata às demandas surgidas e, partiam principalmente do esforço e interesse dos pais e dos profissionais na busca do atendimento da criança com deficiência. Em 1985, o Ministério da Educação espanhol publicou um Decreto Real que organizou o direito de todas as crianças serem educadas em um ambiente normal, estabeleceu as tipologias de centros, apoios e criou as primeiras equipes multiprofissionais de intervenção precoce em quase todas as províncias espanholas. Essas equipes colaboraram para a inscrição experimental de crianças com deficiências, menores de três anos, em escolas maternas (SANCHEZ-CARAVACA; GIL, 2012).

Após contextualizar como se deu o surgimento dos Programas de Estimulação Precoce, torna-se necessário entender e observar como estes programas foram incorporados

em nosso país, para isto apontamos quando e onde surgiram os primeiros programas e, ainda fazemos uma breve análise da estimulação precoce em alguns documentos oficiais.

1.2.1 A Estimulação Precoce no Brasil

No Brasil os primeiros programas de estimulação precoce começaram a se desenvolver em meados das décadas de 1970/1980. De acordo com Nascimento (2010, p. 46) a implementação do programa de estimulação precoce, na área da educação especial iniciou com o “Projeto Miniplan-APAE 1/73, a Secretaria de Educação e Cultura da Guanabara e a Fundação Catarinense de Educação Especial, visando basicamente o deficiente mental e, a partir daí, estendendo-se para as outras deficiências”.

A estimulação precoce começou a ser trabalhada nas escolas especiais APAES e Pestalozzis, nas quais cada uma desenvolvia o seu programa de atendimento, sem uma unidade e de forma diversificada (NASCIMENTO, 2010).

Em 1970, a Prefeitura de São Paulo desenvolveu um projeto de educação compensatória destinada às crianças de zero a seis anos de idade culturalmente carentes, que poderia ser estendido às crianças com deficiências, que frequentavam as creches municipais. Este programa pode ser considerado de alguma forma como um programa de estimulação precoce, como nos explica Pérez-Ramos e Pérez-Ramos (1992):

Trata-se de um plano pioneiro de educação compensatória que, fornece condições favoráveis para minimizar as áreas carentes do desenvolvimento infantil, podendo ser considerado, de algum modo, programa de estimulação precoce (SEBES, 1972, 1973, 1974a, 1974b). Este plano, que se aplica àquelas crianças poderá estender-se às portadoras de deficiências, conforme as instruções oficiais sobre instalação e funcionamento de creches (PEREZ-RAMOS; PÉREZ-RAMOS, 1992, p. 23-24).

No Distrito Federal, o primeiro atendimento em estimulação precoce aconteceu em 1983, no Centro de Ensino Especial na cidade do Gama-DF, apesar “[...] do processo de integração de estudantes com necessidades especiais ter iniciados por volta de 1970” (GORETTI, 2012, p. 45).

De acordo com Goretti (2012) as primeiras leis sobre a estimulação precoce elaboradas em nível estadual surgem por volta de 1997 e tiveram como princípio norteador a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), na qual preconiza que para alcançar uma escola inclusiva é preciso uma identificação precoce, uma avaliação e uma estimulação das crianças pequenas Público Alvo da Educação Especial.

O sucesso de escolas inclusivas depende em muito da identificação precoce, avaliação e estimulação de crianças pré-escolares com necessidades educacionais especiais. Assistência infantil e programas educacionais para crianças até a idade de seis anos deveriam ser desenvolvidos e/ou reorientados no sentido de promover o desenvolvimento físico, intelectual e social e a prontidão para a escolarização. Tais programas possuem um grande valor econômico para o indivíduo, a família e a sociedade na prevenção do agravamento de condições que inabilitam a criança. Programas neste nível deveriam reconhecer o princípio da inclusão e ser desenvolvidos de uma maneira abrangente, através da combinação de atividades pré-escolares e saúde infantil (UNESCO, 1994, p. 51).

Nesta perspectiva, surge no Brasil o primeiro documento que abordou a estimulação precoce denominado de Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce (1995), elaborado pela Secretaria de Educação Especial/MEC¹⁰, que orientou a prática desse programa naquele momento (Figura 1).

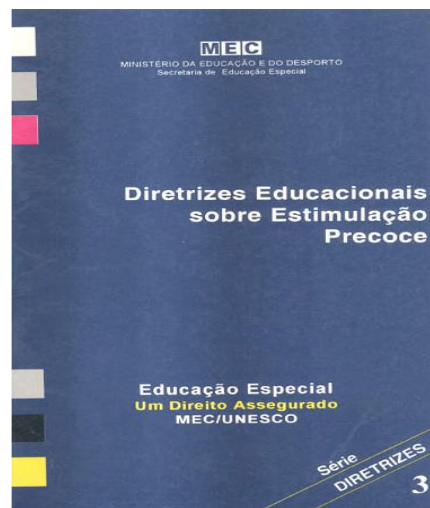


Figura 1 – Documento Diretrizes Educacionais sobre Educação Precoce

Fonte: Site <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134413porb.pdf>

Seu objetivo foi fundamentar a implementação e a atualização adequada dos programas destinados às crianças com necessidades especiais¹¹ em seus primeiros anos de

¹⁰A Secretaria de Educação Especial (Seesp) desenvolveu programas, projetos e ações a fim de implementar no país a Política Nacional de Educação Especial. Com a sua extinção em 16/05/2011, pelo Decreto nº 7480, seus programas e ações passam a estar vinculados a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), que em articulação com os sistemas de ensino implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O objetivo da Secadi é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais (BRASIL, 2015).

¹¹As Diretrizes Educacionais sobre a Estimulação Precoce (1995), o Referencial Curricular para a Educação Infantil – Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Especiais (2000), o Plano Nacional de Educação (2001) e a coletânea Saberes e Práticas de Inclusão-Educação Infantil (2006) adotam a nomenclatura crianças com necessidades especiais e/ou crianças portadoras de necessidades especiais, pois era o

vida. Neste documento, a estimulação precoce aparece como um atendimento que engloba atividades e recursos humanos e ambientais destinados a promover o desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida. Determina-se a natureza educacional desse programa em duas modalidades: unifocal e multifocal. A modalidade unifocal é destinada unicamente para a criança visando incentivar o seu desenvolvimento por meio de um conjunto sistematizado de atividades e recursos estimuladores. Na modalidade multifocal os serviços propostos são uma integração das áreas de saúde, educação e assistência social, portanto apresentam uma maior probabilidade de sucesso no trabalho com as crianças portadoras de necessidades especiais.

Ainda no tocante a esse documento, a avaliação e a intervenção são os princípios norteadores do programa e deve desenvolver-se com forte inter-relacionamento, envolvendo ações recíprocas e complementares. Aponta também que para o planejamento e organização dos programas de estimulação precoce a serem instituídos nas secretarias de educação municipais ou estaduais é preciso realizar pesquisa da população alvo, fazer um levantamento dos serviços e recursos comunitários institucionais (hospitais, escolas, creches) disponíveis, verificar a disponibilidade de recursos humanos, a existência de associações profissionais ou de clubes de voluntários e de um local adequado. Além disso, é necessário realizar um estudo das publicações técnicas e educacionais relativas ao tema e analisar os recursos financeiros disponíveis aos Estados e Municípios por meio das Secretarias de Saúde, Assistência Social e da Educação e, por fim verificar as condições para que as Secretarias de Educação estaduais ou municipais promovam a implantação ou implementação do programa de estimulação precoce dentro do atendimento da Educação Infantil (BRASIL, 1995).

Nas Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce (BRASIL, 1995) aparecem ainda os locais onde o atendimento poderá ser realizado, sendo estes: instituições que prestam atendimento educacional às crianças portadoras de necessidades especiais; unidades hospitalares para mães de alto risco; unidades hospitalares para crianças desnutridas; unidades hospitalares pediátricas e/ou neonatais; berçários; creches; pré-escolas; postos de saúde; clínicas psicológicas, psicopedagógicas e fonoaudiológicas; clínicas-escola de Instituições de Ensino Superior; centros religiosos e outros.

Ao tratar sobre as formas de atendimento, este documento caracteriza a população a ser atendida e o trabalho a ser realizado de forma integrada com a família; quanto aos recursos

termo usado para designar as crianças com deficiências naquele período. Nos dias atuais houve uma mudança na terminologia adotando crianças Público Alvo da Educação Especial para designar as crianças com deficiências, as crianças com transtornos globais do desenvolvimento e as crianças com altas habilidades/superdotação. Na análise destes documentos optamos por deixar a expressão empregada, pois reflete a visão que a sociedade tinha das pessoas com deficiência em determinada época.

materiais não há uma especificação sobre quais são os materiais pedagógicos, mobiliários e equipamentos apropriados, ressalta também que o atendimento deve acontecer em espaços físicos adequados ou adaptados, conforme a necessidade da criança. Por fim, este apresenta a estrutura curricular do atendimento e aborda a estrutura organizativa da equipe multiprofissional especificando a função de cada membro (BRASIL, 1995).

No mesmo caminho do documento acima mencionado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) inclui a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e, com isto se passa a ter o entendimento, agora legal, “[...] de que a estimulação precoce é de responsabilidade da educação” (GORETTI, 2012, p. 45). Ou seja, se antes os serviços destinados ao atendimento das crianças com ou sem deficiência encontravam-se no campo da assistência social, agora, entende-se que deve ser feito na educação.

Assim, creches e pré-escolas devem atender crianças de zero a cinco anos objetivando o desenvolvimento integral da criança (físico, psicológico, intelectual e social), complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996). Além disto, Educação Infantil torna-se, conforme o artigo 58 § 3º, a porta de entrada das crianças com deficiência na rede regular através da oferta de educação especial.

Na LDB/1996 a Educação Especial deixa de ser vista como um atendimento paralelo ou substituto que era realizado nas classes especiais e nas escolas especiais para as pessoas com deficiência e até mesmo para aqueles alunos que tinham dificuldades de aprendizagem.

Quando a referida lei coloca que a Educação Especial assume a modalidade transversal sinaliza que esta tem a função de complementar ou suplementar o atendimento que é oferecido para as crianças público alvo da educação especial que está presente na rede regular, assegurando currículos, métodos, recursos e organizações para atender as necessidades específicas de cada aluno, não importando em que etapa educacional frequenta.

Hansel (2012) reafirma os dizeres da LDB/96 ao apontar que

Isso corrobora com a ideia de que, principalmente nos casos de alunos com necessidades especiais, é recomendável a entrada na escola o mais cedo possível, justamente porque com o atendimento educacional precoce, as possibilidades de um efetivo desenvolvimento infantil são maiores, ao mesmo tempo em que as famílias são orientadas e recebem algum tipo de apoio (HANSEL, 2012, p.26).

Costa (2013, p. 23) destaca que “[...] na década de 90 houve uma grande movimentação sobre o direito de todos à educação, principalmente aquelas pessoas (adultos, jovens e crianças) que apresentem significativas diferenças físicas, sensoriais e intelectuais”. Ou seja, neste período a mobilização pelos direitos humanos trouxe a possibilidade de se

transformar as condições de vida das pessoas com deficiência, por meio de reformas políticas que visavam garantir os direitos básicos e, principalmente o direito à educação.

Nesta perspectiva para regulamentar os dispositivos presentes na LDB/1996 concernentes à Educação Infantil foi lançado, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI que teve a função de contribuir com as políticas e programas de Educação Infantil, “[...] socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da Educação Infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais” (BRASIL, 1998, p. 13).

Neste referencial ao se fazer menção à educação de crianças público alvo da educação especial são reforçados os princípios da escola inclusiva, cujo principal desafio é desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todas sem discriminação, respeitando suas diferenças. Quanto à estimulação precoce não há uma referência explícita, mas ao dizer que a escola precisa dar conta da diversidade das crianças oferecendo respostas adequadas às suas necessidades e características, solicitando apoio de instituições e de especialistas, infere-se a possibilidade da estimulação precoce ser trabalhada na Educação Infantil (BRASIL, 1998).

No ano 2000, o Ministério da Educação lançou o documento Referencial Curricular para a Educação Infantil – Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Especiais que tem por finalidade “[...] apresentar orientações e estratégias para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais e implementar o paradigma da inclusão dessas crianças nos seis primeiros anos de vida” (BRASIL, 2000, p. 06). Dentre outros este documento teve como subsídios “[...] organizar e redimensionar os programas de estimulação precoce e das classes pré-escolares pertencentes às instituições de educação especial” (BRASIL, 2000, p. 06).

Para Hansel (2012) o documento, anteriormente citado, trouxe um avanço nas Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce ao atualizá-la e ampliá-la destacando que as crianças público alvo da educação especial deveriam estar incluídas na rede regular começando pelas creches.

Nestes documentos podemos notar a articulação entre a Educação Infantil e a educação especial buscando o desenvolvimento, a inclusão e a aprendizagem de todas as crianças. Percebemos, também, pelo menos nos documentos oficiais a preocupação de fazer mudanças nos programas de estimulação precoce, organizando-os da melhor maneira para atender às crianças integralmente.

A extinta Secretaria de Educação Especial - SEESP/MEC publicou em 2006 uma coletânea para auxiliar na formação de professores intitulada: Saberes e Práticas de Inclusão - Educação Infantil contendo algumas orientações sobre o atendimento educacional de crianças com necessidades educacionais especiais (NEE), do nascimento aos seis anos de idade. A coletânea é formada por oito volumes: Introdução (Figura 2); Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem ou Limitações no Processo de Desenvolvimento; Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem – Deficiência Múltipla; Dificuldade de Comunicação e Sinalização – Deficiência Física; Dificuldade de Comunicação e Sinalização – Surdocegueira/Múltipla Deficiência Sensorial; Dificuldade de Comunicação e Sinalização – Surdez; Dificuldade de Comunicação e Sinalização – Deficiência Visual; Altas Habilidades/Superdotação.



Figura 2 – Saberes e Práticas da Inclusão - Educação Infantil.

Fonte: Site <http://portal.mec.gov.br>

Neste documento, os programas de intervenção precoce aparecem como serviços de atendimento especializado e tem como objetivo o desenvolvimento integral do educando nos seus aspectos físicos, psicoafetivos, cognitivos, sociais e culturais priorizando o apoio e suporte à família e à inclusão das crianças com NEE na comunidade (BRASIL, 2006).

Abre-se, então, dois caminhos para os serviços de estimulação precoce das crianças com deficiências podendo ser realizada na Educação Especial por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como uma forma de complementar ou suplementar o trabalho realizado na rede regular, sendo oferecido na própria instituição ou nos Centros de Atendimento Educacionais Especializados (CAEE). E, podendo ser implementada na instituição de Educação Infantil através da estimulação realizada pelo professor nas várias

atividades em que as crianças anteriormente mencionadas participam, por meio de um trabalho colaborativo com o professor do AEE.

O documento aponta, ainda, que os serviços de intervenção precoce devem ser desenvolvidos de forma compartilhada com serviços de saúde como: fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional e psicologia, mas que é de suma importância que a criança com NEE também frequente a creche e a pré-escola, o que possibilitará a construção da identidade, da personalidade e a formação da autoimagem. Portanto, o atendimento terapêutico não deve ser o único recurso destinado à criança com NEE (BRASIL, 2006).

Com a implantação, em 2008, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEE-EI houve a intenção de constituir políticas públicas que promovam uma educação de qualidade para todos os alunos desde a creche até o ensino superior.

O objetivo principal da PNEE-EI/2008 foi garantir o acesso à participação e a aprendizagem dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares. Ao apontar que o acesso à educação deve iniciar na Educação Infantil onde são desenvolvidos os fundamentos necessários para a construção do conhecimento e desenvolvimento integral da criança; o documento coloca a estimulação precoce como um Atendimento Educacional Especializado oferecido às crianças de zero a três anos, cujo objetivo é melhorar o processo de desenvolvimento e aprendizagem através de uma ação conjunta com os serviços de saúde e assistência social.

No PNEE-EI/2008 a estimulação precoce faz parte do AEE assumindo assim as características deste serviço, ou seja, deve ser ofertado obrigatoriamente nos sistemas de ensino, ser organizado de forma a apoiar o desenvolvimento das crianças, ser realizado em turno inverso da classe comum, na própria escola ou em CAEE.

Braun (2012) ao fazer uma análise do atendimento feito na Sala de Recursos Multifuncionais-SRM coloca que este não precisa ser o único local da escola onde pode-se prestar este serviço educacional.

[...] há alunos que demandam acompanhamentos sistemáticos e intensos para além desse espaço. Por esse motivo entendemos que o AEE implementa ou suplementa o ensino desses alunos na medida em que as ações pedagógicas não se limitam a um único espaço ou período de tempo, sendo redimensionadas para outros ambientes, como a sala de aula comum do aluno (BRAUN, 2012, p. 35).

Sabemos que a demanda na Educação Infantil, principalmente na creche, assume características diferenciadas pelo horário de atendimento as crianças. Na maioria das vezes, o

atendimento no AEE é feito no período que a criança está na instituição de ensino, sendo estas retiradas e levadas a SRM. Essa adequação possibilita que as crianças público alvo da educação especial que frequentam a Educação Infantil em período integral tenham acesso ao AEE.

Nesse sentido, a estimulação precoce não necessita ser necessariamente realizada na SRM como um trabalho do professor do AEE, mas pode ser realizada em todos os ambientes escolares que a criança público alvo da educação especial frequenta, por meio de uma ação conjunto entre professores da educação especial e do ensino comum.

Ainda com foco no AEE, em 2009, o Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica, por meio da Resolução nº 4/2009 instituem as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009).

Esse documento não tem uma menção explícita quanto à estimulação precoce, mas ao dizer que a Educação Especial realiza-se em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional, pode-se perceber que a estimulação precoce configura como um campo desse serviço.

Neste sentido, há uma convergência de objetivos disponibilizando serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem, buscando condições de acesso ao currículo e promovendo o desenvolvimento integral da pessoa com deficiência. (BRASIL, 2009).

O Plano Nacional de Educação (PNE) é um programa lançado pelo governo federal com metas e objetivos a serem alcançados em dez anos. O primeiro PNE (2001) lançado sobre a proposta da educação inclusiva tinha a proposição de uma escola integradora, inclusiva e aberta à diversidade dos alunos, onde a participação de toda comunidade seria fundamental.

O documento destacava que quanto mais cedo ocorrer a intervenção educacional mais eficazes seriam os resultados para o desenvolvimento da criança, pois o atendimento deve começar de forma precoce para ser preventivo. Assim, conforme a meta 1 da Educação Especial, cabe aos municípios em parceria com as áreas de saúde e assistência promover a ampliação de programas que ofertem estimulação precoce (interação adequada) para crianças com necessidades educativas especiais, em instituições especializadas ou regulares de Educação Infantil, especialmente creches (BRASIL, 2001).

Outro objetivo e meta do PNE para o atendimento da criança pequena “é garantir que sejam realizadas, juntamente com a área de saúde, avaliações de natureza visual e auditiva nas

instituições de Educação Infantil para detecção precoce de deficiências e oferecimento de apoio, caso seja necessário” (BRASIL, 2001, p. 129).

Em 25 de junho de 2014 houve a aprovação do segundo PNE que tem o objetivo de ditar as diretrizes para a próxima década da educação do país. Esse plano busca erradicar o analfabetismo; universalizar o atendimento escolar; superar as desigualdades educacionais, dando ênfase à promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; melhorar a qualidade da educação; formar para o trabalho e cidadania; promover a produção humanística, científica, cultural e tecnológica do país; estabelecer metas para aplicação de recursos públicos em educação de acordo com o Produto Interno Bruto – (PIB); valorizar os profissionais da educação e promover princípios de respeito aos direitos humanos, à diversidade e a sustentabilidade socioambiental. Para alcançar esses objetivos são estabelecidas metas e estratégias.

A meta 1 do PNE/2014 especifica a universalização da Educação Infantil, até 2016, da pré-escola (crianças de quatro e cinco anos) e, da ampliação em 50% da oferta da Educação Infantil para crianças de zero a três anos de idade, até o final da vigência deste PNE. Como estratégia para alcançar esta meta deve-se priorizar o acesso à Educação Infantil e fomentar a oferta de Atendimento Educacional Especializado complementar e suplementar aos alunos Público Alvo da Educação Especial, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da Educação Básica (BRASIL, 2014). Outra estratégia diz que se deve “[...] implementar, em caráter complementar, programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas de educação, saúde e assistência, com foco no desenvolvimento integral da criança de até três anos de idade” (BRASIL, 2014, p. 04). Apesar de não haver uma menção expressa do termo estimulação precoce podemos destacar que esta última estratégia trata-se deste serviço, sendo ofertado através do AEE.

Nesse sentido, o PNE destaca a estimulação precoce como um programa complementar que pode ser realizado na educação, na saúde ou na assistência social, ou seja, ela abarca todos os lugares que a criança público alvo da educação especial possa estar e, com isto, busca-se minimizar e prevenir quadros mais graves que as crianças possam vir a desenvolver pela falta de um trabalho de estimulação (BRASIL, 2014).

Para melhor entender o papel da estimulação precoce, no próximo tópico buscamos identificar a relação que se estabelece entre estimulação precoce, inclusão, Educação Infantil e Atendimento Educacional Especializado.

1.3 Estimulação Precoce, Inclusão, Educação Infantil e Atendimento Educacional Especializado

A educação especial passou por transformações que variaram conforme as visões médico-pedagógica, psicológica e assistencialista, sobre a educação das pessoas com deficiências. Assim, “[...] o que direcionou a história do atendimento destas pessoas foram as concepções e percepções sobre a pessoa com deficiência e sua capacidade e/ou incapacidade” (CANUTO NUNES, 2015, p. 40).

Desta maneira, a educação especial assumiu ao longo do tempo várias fases (eliminação/exclusão, institucionalização, integração e inclusão), que passaram desde a total exclusão para, nos dias atuais, o que chamamos de inclusão (CAPELLINI, 2011).

Com a possibilidade de educar os ineducáveis,¹² a fase de exclusão e até mesmo de eliminação da pessoa com deficiência foi abandonada. Assim, criam-se hospitais e asilos que assumem o papel de segregação possibilitando o acesso a serviços educacionais na perspectiva clínica, mas não permitindo o contato com a sociedade. De acordo com Campos (2010, p. 12) “[...] a sociedade considerava a segregação benéfica para o sujeito NEE, uma vez que recebia, na instituição, assistência, proteção, tratamento e até um princípio de educação”.

Neste período, a estimulação precoce estava vinculada a programas médicos e de saúde, que visavam à diminuição da mortalidade infantil através de intervenções em lares e em creches. Além disso, estes programas procuravam proporcionar uma intervenção para a promoção do desenvolvimento cognitivo das crianças carentes (CANUTO NUNES, 2015).

O movimento integracionista trouxe uma nova percepção em relação às pessoas com deficiência, propondo a inserção destas na escola desde que tivessem condições de se adaptar, como nos explica Stainback; Stainback (1999):

Por muitas décadas pensou-se que o melhor que se poderia buscar para os alunos com algum tipo de necessidade diferenciada, diante de suas impossibilidades e incapacidades visíveis, era aproximá-los de uma forma de vida "normal" como o da grande maioria das pessoas em nossa sociedade. Vislumbrava-se uma escola homogênea, uniforme em todos os seus aspectos que não se comprometia com a diferença. O deficiente não tinha espaço para fazer parte desse grupo instituído e formatado. Os alunos com deficiência eram encarados como um grande obstáculo para o funcionamento das escolas regulares e das suas salas de aula. E percebidos como inaptos em relação às aprendizagens (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 28).

¹² Termo usado por Mendes (2010) para fazer referência ao século XVI quando médicos pedagogos começam a enxergar nas pessoas com deficiências as possibilidades de desenvolvimento por meio da educação.

Assim, aqueles que possuíam uma deficiência leve ou moderada eram integrados na sociedade e na escola comum, enquanto os que possuíam uma deficiência mais grave continuavam segregados. Mittler (2003) confirma este pensamento ao ressaltar que

A integração envolve preparar os alunos para serem colocados nas escolas regulares, o que implica um conceito de prontidão para transferir o aluno da escola especial para a escola regular. O aluno deve adaptar-se à escola, e não há necessariamente uma perspectiva de que a escola mudará para acomodar uma diversidade cada vez maior de alunos (MITTLER, 2003, p. 34).

Neste sentido, os programas de estimulação precoce, no Brasil, desenvolvidos sob a ótica integracionista, eram oferecidos nas escolas especiais de forma individualizada, com um trabalho centrado exclusivamente na criança e na equipe multidisciplinar, o que de certa forma reforçava a segregação das crianças (NASCIMENTO, 2010).

As mudanças sociais ocasionadas pela luta pelos direitos humanos e pela busca de uma sociedade mais justa e igualitária levaram a uma nova transformação da educação e do olhar sobre a educação especial, agora com um viés pedagógico, educacional e escolar (COSTA, 2013).

Esta nova visão trouxe a necessidade da eliminação das barreiras entre a educação especial e a educação regular, dando lugar a um sistema unificado em que recursos diversos, inclusive especializados, possam ser utilizados para atender às demandas individuais dos alunos que dele necessitam (PAINEIRAS, 2005). A escola regular deve, então, dar conta da especificidade e das particularidades de todas as crianças, oferecendo quando necessário um Atendimento Educacional Especializado que de fato atenda às necessidades de cada uma.

De acordo com Costa (2013):

Um sistema inclusivo, numa perspectiva mais extensa, implicaria, então, uma mudança de mentalidade e uma ressignificação de conceitos, "abandonando as concepções e modelos fundamentados em capacidades individuais de produção e conduzindo a um paradigma de valorização e respeito efetivo à diversidade anatomo-fisiológicas, socioeconômicas, psicossociais e étnico-culturais", por meio de oportunidades igualitárias (OMOTE, 1999, p. 09 "*apud*" COSTA, 2013, p. 38).

A escola inclusiva busca uma formação de qualidade para todos os seus estudantes, sejam eles com ou sem deficiências, e para isto reforça os mecanismos de interação e de cooperação, auxiliando o ser humano a se ver e a se perceber como parte de um todo independente de suas limitações físicas, intelectuais ou sociais (DRAGO, 2014).

A inclusão diz respeito a todos os alunos, e não somente a alguns. Ela envolve mudança de cultura e de organização da escola para assegurar acesso e participação para todos os alunos que a frequentam regularmente e para aqueles que agora estão em serviço segregado, mas que podem retornar

à escola em algum momento futuro. A inclusão não é a colocação de cada criança individual nas escolas, mas é criar um ambiente onde todos possam desfrutar o acesso e o sucesso no currículo e tornarem-se membros totais da comunidade escolar e local, sendo, desse modo, valorizados. (MITTLER, 2003, p. 236).

Na perspectiva da inclusão, os serviços de estimulação precoce estariam direcionados às crianças em práticas colaborativas, de convivência, de aceitação, promovendo a interação com a família, com a vizinhança, com a creche e com a escola. Ou seja, a “[...] organização e a execução desses programas implicariam na participação de todos aqueles que convivem e atuam com a criança, além dos profissionais da área da saúde” (OLIVEIRA; PADILHA, 2013, p. 207).

Apresenta-se uma mudança do foco no atendimento e intervenção das crianças pequenas e dos bebês, havendo um deslocamento deste atendimento das instituições especializadas para as necessidades da família e da criança no espaço escolar e no contexto comunitário, “buscando organizar ambientes adaptados às necessidades das crianças e às formas de comunicação e de relações psicoafetivas que possibilitem o seu desenvolvimento integral” (BRUNO, 2006, p. 28).

Sob essa nova visão é que entendemos a Educação Infantil como um dos locais adequado para a proposta de serviços de estimulação precoce. A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos, em vários aspectos como os físicos, os psicológicos, os intelectuais e os sociais. Nela as crianças desenvolvem a linguagem, a psicomotricidade e passam a interagir com o mundo a sua volta. Muitos são os benefícios que uma escola de Educação Infantil traz para qualquer criança, independentemente de sua condição física, intelectual ou emocional (DRAGO, 2014).

[...] a Educação Infantil, proposta nos espaços da creche e pré-escola, possibilitará que a criança com deficiência experimente aquilo que outros bebês e crianças da mesma idade estão vivenciando: brincadeiras corporais, sensoriais, músicas, histórias, cores, formas, tempo e espaço e afeto. Buscando construir bases e alicerces para o aprendizado, a criança pequena com deficiência também necessita experimentar, movimentar-se e deslocar-se (mesmo do seu jeito diferente); necessita tocar, perceber e comparar; entrar, sair, compor e desfazer; necessita significar o que percebe com os seus sentidos, como qualquer outra criança de sua idade (BERSCH; MACHADO, 2007, p. 19).

Na Educação Infantil assim como na estimulação precoce o objetivo principal é fomentar o desenvolvimento global da criança, apregoando a importância de estímulos para o desenvolvimento infantil. A estimulação que a criança recebe desde que nasce e se estende

aos primeiros anos de vida é indispensável para o seu desenvolvimento, pois lhe permite atingir novas fases, proporcionando que ela experimente e conviva com pessoas, gerando experiências de aprendizagem enriquecedoras. Conforme explica Mendes (2010):

Nos primeiros anos de vida, devem ser abertas janelas de oportunidades para que a criança aprenda determinados tipos de aprendizagem, que se não forem adquiridas neste período crítico se tornam difíceis, quando não impossíveis, de serem adquiridas mais tarde. Assim, as descobertas científicas têm colocado cada vez mais em evidência a importância dos primeiros anos de vida e o papel que o ambiente tem nesse processo, e esse avanço tem implicado uma crescente preocupação social com o cuidado e a Educação Infantil (MENDES, 2010, p. 48).

Concordamos com Paineiras (2005, p. 71) quando afirma que “[...] um espaço físico e social desprovido de estimulação tem efeitos debilitantes e são fatores causadores ou precipitadores de deficiências, sobretudo no desenvolvimento de capacidades e habilidades cognitivas e sociais”. Assim, família e escola precisam atentar-se aos fatores emocionais, físicos, sociais e cognitivos, pois estes sinalizarão para a necessidade de prevenção de eventuais atrasos do desenvolvimento e compensarão determinadas carências que podem advir do ambiente familiar (MULAS, 2007).

Kolucki (1999 apud MENDES, 2010, p. 48-49) aponta que o trabalho com a estimulação precoce proporcionou algumas contribuições quanto ao desenvolvimento das crianças público alvo da educação especial, sendo estes:

- Quanto maior o grau e a duração da privação (visual, auditiva e do movimento) mais permanente se torna a deficiência;
- A limitação não se restringe ao sentido privado, mas se estende também para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional;
- Para a grande maioria das condições limitantes, o momento para iniciar a intervenção é crítico, sendo que em geral a intervenção (tratamentos clínicos, cirurgias ou exercícios) é mais bem sucedida quando feita nos primeiros anos de vida;
- A experiência afeta o desenvolvimento e inclusive o tamanho e a estrutura do cérebro, e é imperativo que as crianças sejam diagnosticadas o mais precocemente possível para que possam receber atendimento que potencialize ao máximo seu desenvolvimento.

Este desenvolvimento pode e deve ser potencializado através das relações que são estabelecidas na Educação Infantil, principalmente quando estão fundamentadas em um Projeto Político Pedagógico (PPP) direcionado para o desenvolvimento da criança público alvo da educação especial. Pois estas necessitam de serviços, “[...] estratégias instrucionais, tratamentos terapêuticos, equipamentos especiais ou ambientes estimuladores que sejam diferentes daqueles necessários para as crianças com desenvolvimento normal” (MENDES, 2010, p. 49).

Ao refletirmos sobre o desenvolvimento das crianças público alvo da educação especial visualizamos a importância de se estabelecer um vínculo de trabalho entre Educação Infantil e educação especial.

A Educação Especial apresenta-se como uma modalidade de ensino transversal perpassando por todos os níveis, etapas e modalidades da educação. A responsabilidade da Educação Especial é de organizar serviços, recursos e estratégias de acessibilidade, através das quais busca-se eliminar barreiras que possam dificultar ou impedir o pleno acesso das pessoas com deficiência à educação.

Outra previsão da Educação Especial é o Atendimento Educacional Especializado-AEE que é definido como “um serviço que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem barreiras para plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 10).

Na Educação Infantil o AEE apresenta-se como uma ferramenta de fundamental importância para o desenvolvimento das crianças com deficiência desde os primeiros anos de vida, dando-lhes “acessibilidade física e pedagógica aos brinquedos, aos mobiliários, às comunicações e informações, utilizando-se da Tecnologia Assistiva como área que agrega recursos e estratégias de acessibilidade” (BRASIL, 2015, p. 04). Ou seja, o AEE possibilita que as crianças com deficiências tenham um acesso mais igualitário à educação, tendo em vista que esta é um direito humano destinado a todas as pessoas.

Para a criança com deficiência esse direito deve garantir o acesso à Educação Infantil e ao AEE. Deste modo, as creches e pré-escolas precisam elaborar um PPP que garanta acesso e permanência das crianças público alvo da educação especial e também das crianças sem deficiências.

O AEE quando previsto no PPP precisa ser organizado conforme o artigo 10 da Resolução nº 04/2009:

I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; III – cronograma de atendimento aos alunos; IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; V – professores para o exercício da docência do AEE; VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção; VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (BRASIL, 2009, p. 02).

Essa previsão do AEE no PPP nas creches e pré-escolas abre a oportunidade para que toda comunidade escolar (pais, alunos, professores, gestores, funcionários) conheçam e participem deste serviço.

Neste sentido, o professor do AEE assume o papel de fazer a identificação da criança público alvo da educação especial por meio de um estudo de caso no qual são levados em conta as necessidades e as habilidades da referida criança. Esse estudo possibilita que sejam propostas formas de eliminar as barreiras existentes no ambiente escolar (BRASIL, 2015).

A partir do estudo de caso, o professor do AEE elabora o plano de Atendimento Educacional Especializado que define o tipo de atendimento destinado à criança; identifica os recursos de acessibilidade necessários; produz e adequa materiais e brinquedos; seleciona os recursos de Tecnologia Assistiva a serem utilizados; acompanha o uso dos recursos no cotidiano da Educação Infantil, verificando sua funcionalidade e aplicabilidade; analisa o mobiliário; orienta os professores e as famílias quanto aos recursos de acessibilidade a serem utilizados e o tipo de atendimento destinado à criança. O professor do AEE também se articula com as demais áreas de políticas setoriais, visando ao fortalecimento de uma rede intersetorial de apoio ao desenvolvimento integral da criança (BRASIL, 2015, p. 05).

Sob esta perspectiva o atendimento que é feito à criança com deficiência é deslocado da sala de recursos multifuncionais para o contexto da instituição de Educação Infantil. Assim, o professor do AEE irá atuar em todos os ambientes que a criança público alvo da educação especial frequenta na Educação Infantil como: “berçário, solário, parquinho, sala de recreação, refeitório entre outros, onde as atividades comuns a todas as crianças são adequadas às suas necessidades específicas” (BRASIL, 2015, p. 05).

Essa mudança de ambiente traz a visão de que a criança público alvo da educação especial deve ser vista dentro de um contexto social, educacional e familiar. Para que haja uma efetiva aplicação do plano elaborado pelo professor do AEE há necessidade de uma articulação com o professor regente, através do qual procura-se fazer uma discussão das necessidades e habilidades das crianças público alvo da educação especial, tendo por base o seu contexto educacional, sempre levando em conta que o AEE não substitui as atividades curriculares da Educação Infantil.

Portanto, quando as intervenções acontecem no ambiente que a criança frequenta ocorre uma maior interação entre as próprias crianças e também com os adultos, além de uma mudança no espaço escolar propiciando a inclusão da criança público alvo da educação especial.

A principal atribuição do professor do AEE na Educação Infantil “é identificar barreiras e implementar práticas e recursos que possam eliminá-las, a fim de promover ou

ampliar a participação da criança com deficiência em todos os espaços e atividades propostos no cotidiano escolar” (BRASIL, 2015, p. 05).

Para as crianças que possuem uma necessidade específica gerada pela sua deficiência é necessário além do trabalho do professor do AEE com o professor regente, o acesso a serviços especiais de ensino como “ensino, tradução e interpretação de Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS, de guia intérprete e de apoio às atividades de locomoção, mobilidade, alimentação e cuidados específicos da criança com deficiência” (BRASIL, 2015, p. 06).

O trabalho desenvolvido na Educação Infantil deve primar pela qualidade fundamentando-se no cuidar, no educar e no brincar. Desta forma, as intervenções realizadas com as crianças público alvo da educação especial devem ser realizadas durante as brincadeiras, as rotinas e as atividades, que ocorrem ao longo do período que a criança está na escola, buscando o desenvolvimento integral por meio de sua inserção no meio social.

Diante do exposto, podemos dizer que este capítulo teve o objetivo de desenvolver um estudo da estimulação precoce entendendo-a como um processo educacional que vem passando por transformações e mudanças conforme os ideais políticos-pedagógicos vigentes em cada período. Sob a ótica da inclusão deixa-se de lado a visão fragmentada e individualizada e busca-se ver a criança público alvo da educação especial como um indivíduo inserido em uma cultura, em uma comunidade e em uma família que precisa da interação para se desenvolver de forma plena.

Por isso, a necessidade que o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores da creche e do AEE tenha em vista a estimulação precoce como ferramenta de trabalho. Nesse sentido, no próximo capítulo procuramos discutir como o trabalho pedagógico do professor pode contribuir para a estimulação precoce de crianças público alvo da educação especial na creche, sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural.

CAPÍTULO II

TRABALHO PEDAGÓGICO E ESTIMULAÇÃO PRECOCE

O indivíduo se humaniza reproduzindo as características historicamente produzidas do gênero humano. Nesse sentido, reconhecer a historicidade do ser humano significa, em se tratando de trabalho educativo, valorizar a transmissão da experiência histórico-social, valorizar a transmissão do conhecimento socialmente existente.

Newton Duarte

Ao longo do capítulo anterior procuramos fornecer elementos para compreender o que é um programa de estimulação precoce e como este é estruturado no nosso país. Buscamos, ainda, relacionar os conceitos de estimulação precoce, inclusão, Educação Infantil e Atendimento Educacional Especializado procurando demonstrar os pontos de interligação, dentre os quais destacamos a promoção do desenvolvimento pleno da criança público alvo da educação especial.

Resgatando o objeto de estudo desta pesquisa que é a estimulação precoce na prática pedagógica do professor da creche nos propomos a discutir, neste capítulo, como o trabalho pedagógico pode ser uma forma de estimulação da criança público alvo da educação especial que está inserida na rede regular.

Para isto, tomamos como fundamento a Psicologia Histórico-Cultural, pois esta prevê, de acordo com seu principal autor Lev Semiónovic Vigotski, que o desenvolvimento psíquico é promovido pela aprendizagem, proporcionada pela mediação de outras pessoas através de processos educativos.

Este capítulo está organizado em torno dos seguintes itens: o desenvolvimento e a aprendizagem na perspectiva histórico-cultural; o trabalho pedagógico como mediação para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças público alvo da educação especial e; o brincar como instrumento pedagógico para a estimulação precoce da criança público alvo da educação especial.

2.1 O desenvolvimento e a aprendizagem na perspectiva histórico-cultural

O ser humano, para a teoria histórico-cultural¹³, é concebido como um ser social, que vai formando-se por meio das relações estabelecidas no contexto social em que está inserido. É dessa relação que surge a cultura fruto do trabalho humano construído historicamente. Portanto, o homem é um ser ativo que transforma o contexto em que vive e é transformado por ele.

Diante disso, o indivíduo ao nascer possui uma base biológica que vai lhe permitir uma sobrevivência inicial, no entanto é pela socialização que se humaniza.

Aos seres humanos não bastam os atributos que dispõe no ato de seu nascimento, como os demais animais. As características biológicas presentes nesse ato são meramente preparatórias para sua interação com o mundo social, da qual tudo o mais dependerá, quer no plano biológico, quer no plano psicológico e social (MARTINS, 2012, p. 99).

A criança desde o seu nascimento é inserida em um contexto social e cultural onde por meio da interação com os adultos lhe é garantida a sobrevivência e as formas de se relacionar com o mundo.

Essa interação acontece de duas maneiras: na forma física através da manipulação de objetos que vão possibilitar a superação das limitações biológicas, como por exemplo as ferramentas criadas para realizar determinada tarefa e, na forma psíquica por meio da criação de signos que vão representar situações, expressões que podem ser feitas pelo desenho, pintura ou diversas formas de linguagem (BRAUN, 2012; CARNEIRO, 2007).

Rabelo (2014, p. 68) aponta que “[...] o outro e a linguagem medeiam a relação da criança com o meio físico e social. Nesse processo, a criança se apropria da cultura em que está inserida e se constitui como membro desta cultura”.

A linguagem constitui-se como um sistema simbólico cheio de riqueza e complexidade para representação das ideias, pois possibilita ao homem trocas sociais, construção de conceitos em relação a objetos e eventos, além de apropriar, transmitir e guardar as informações e experiências acumuladas histórica e culturalmente (VIGOTSKI, 2001).

¹³Os estudos sobre a teoria histórico-cultural tiveram origem nas pesquisas de L. S. Vigotski (1896-1934) que demonstravam a importância da mediação social no desenvolvimento do ser humano. No Brasil esta teoria pode ser denominada de diferentes maneiras como: sócio-interacionismo, sócio-histórica, socioconstrutivismo, sociointeracionismo-construtivista e construtivismo pós-piagetiano (DUARTE, 2001 apud BRAUN, 2012). O termo adotado neste estudo foi histórico-cultural.

É a linguagem que permitirá que os conhecimentos produzidos histórico e culturalmente sejam repassados para as futuras gerações. De acordo com Cotonhoto (2014) a linguagem responde por três importantes mudanças no desenvolvimento humano.

A primeira refere-se à transformação que a palavra desencadeia nos processos de memória e atenção. Ao fazer uso das palavras para nomear e designar objetos, o homem é obrigado a dirigir a atenção a esses objetos e aos nomes a eles atribuídos e ainda guardá-los na memória para utilizá-los quando da ausência desses objetos. [...] A segunda mudança significativa provocada pela aquisição e desenvolvimento da linguagem refere-se à sua capacidade de assegurar o processo de abstração e generalização. Isso significa dizer que as experiências de análise e classificação serão desempenhadas pelas palavras, permitindo a transição do sensorial para o racional na representação do mundo. [...] à terceira transformação promovida pela linguagem permite a comunicação de conhecimento acumulado ao longo da história, e, por meio desses conhecimentos, o homem é capaz de assimilar novos conhecimentos e conseqüentemente promove o seu desenvolvimento psíquico em razão das novas demandas a que é submetido (COTONHOTO, 2014, p. 86-87).

A interação social conseguida por meio da linguagem exerce um papel muito importante para o desenvolvimento humano, pois proporciona a formação de processos psicológicos complexos ou superiores que só irão se desenvolver mediante atividades que as exijam e as possibilitem. Deste modo, “[...] o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro (outras pessoas do grupo cultural), que indica, delimita e atribui significados à realidade” (REGO, 2002, p. 61).

Conforme Vigotski (2007):

Desde os primeiros dias de desenvolvimento da criança suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VIGOTSKI, 2007, p. 33).

É nesse processo de mediação que as funções psicológicas superiores são desenvolvidas, isto ocorre pela relação com as experiências vivenciadas pelo indivíduo durante toda a sua vida. Portanto, o desenvolvimento dessas funções encontra-se intimamente ligado ao processo de aprendizagem que é realizado no grupo cultural. “O aprendizado pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam” (VIGOTSKI, 2007, p. 100).

Para Barroco (2007) as funções psicológicas superiores são

[...] aquelas de origem social, que só passam a existir no indivíduo ante a relação mediada com o mundo externo (com pessoas e com aquilo que elas criam: objetos, ferramentas, processos de criação e de execução, etc). [...]

Tratam-se de funções que permitem uma conduta geneticamente mais complexa e superior à dos animais, posto que planejada, consciente, intencional. Tudo isso implica em um reequipamento cultural para se estar no mundo (BARROCO, 2007, p. 247).

As funções psicológicas superiores compreendem a capacidade de planejar, a memória voluntária, a imaginação, a percepção, o pensamento, ou seja, são mecanismos que possibilitam que as ações dos indivíduos sejam revestidos de intencionalidade, de consciência e de voluntariedade, o que lhes permitem a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presente, que são conseguidas nas relações humanas e no processo de internalização das formas culturais de comportamento (REGO, 2002).

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores possibilita que os indivíduos se apropriem de tudo que foi produzido histórico e culturalmente pelo grupo social que faz parte, por meio da atividade humana sendo exercida sobre a natureza, criando formas de agir sobre esta, transformando-a e sendo transformado por esta interação (BRAUN, 2012).

Nessa perspectiva, nas crianças toda forma superior de comportamento acontece de forma duplicada durante seu desenvolvimento, primeiro no plano social e depois no plano individual. Desta maneira, o processo de aprendizagem das crianças tem início muito antes da sua entrada na escola, pois ao se apropriar das características culturais do grupo social, a criança aprende e se desenvolve. Entretanto, quando a criança passa a frequentar a escola lhe são introduzidos elementos novos no seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 2007).

Aprendizagem e desenvolvimento na concepção vigotskiana são processos que se articulam entre si, mas não acontecem de forma simultânea. O desenvolvimento é impulsionado pela aprendizagem que propicia a formação de novas estruturas psicológicas, além da apropriação e transformação dos conhecimentos socialmente acumulados (BRAUN, 2012).

A vinculação entre desenvolvimento e aprendizagem traz a tona o conceito de mediação que é aquele que faz a ponte entre o plano biológico e o plano cultural. Para Braun (2012):

Ao tomarmos como referência a análise dos processos entre o plano biológico e o cultural do ser humano, a atividade de mediação simbólica-que faz uso de instrumentos e de signos na relação social entre indivíduos e deles com o mundo- confirma-se como fundamental para o desenvolvimento. A atividade de mediação se caracteriza em momentos em que a criança participa de uma situação com um adulto ou com outras crianças. Mas também pode ocorrer a partir da representação mental de um conceito já organizado pela criança para elaborar outras formas de compreensão sobre sua ação, ideia ou conceito (BRAUN, 2012, p. 102).

Sob esta ótica, desde o seu nascimento a criança vai construindo conceitos sobre o mundo a sua volta. Primeiramente há um domínio dos conceitos cotidianos que são aqueles utilizados para designar os objetos, ou seja, são aqueles que vão sendo adquiridos no dia a dia através da relação estabelecida com o mundo, na qual a palavra exerce um papel fundamental mediando “[...] a vivência com o objeto. [...] E esse processo caracteriza-se por um sistema de enlaces que se organiza em termos de generalizações dependentes do vivencial, do evocado, do perceptual” (GÓES, 1997, p. 21).

Os conceitos cotidianos vão mediar à formação dos conceitos científicos que tem sua origem nos processos de ensino e são desenvolvidos a partir de “[...] procedimentos analíticos e não pela experiência concreta e imediata” (SCHROEDER, 2007, p. 307).

Na formação dos conceitos científicos a aprendizagem tem papel preponderante, portanto “[...] a forma como o programa de ensino é organizado têm reflexos sobre a formação de conceitos” (BRAUN, 2012, p.103) e, também sobre o desenvolvimento das crianças.

Dimensionar a aprendizagem e o desenvolvimento não é nada fácil, pois demanda uma relação entre os aspectos biológicos e culturais. Nesta conexão Vigotski (2007) aponta pra conceito de zona *blijaichegorazivitia* ou zona de desenvolvimento proximal-ZDP¹⁴.

Conforme Prestes (2010) esse conceito é um dos mais difundidos e banalizados dos elaborados por Vigotski. No Brasil adotou-se duas traduções para o termo, ora como zona de desenvolvimento proximal e ora como zona de desenvolvimento imediato. Entretanto, as palavras *proximal* e *imediato* não traduzem a essência deste conceito “[...] que está intimamente ligado à relação existente entre desenvolvimento e instrução e à ação colaborativa de outra pessoa” (PRESTES, 2010, p. 168).

Para a autora o termo zona *blijaichegorazivitia* deve ser traduzida como zona de desenvolvimento iminente,

[...] pois sua característica essencial e a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento (PRESTES, 2010, p. 173).

Vigotski aponta a existência de dois níveis de desenvolvimento: o nível real, efetivo ou atual e o nível de desenvolvimento potencial¹⁵. No nível de desenvolvimento real a criança

¹⁴Essa é a tradução mais difundida no Brasil e, a mais utilizada pelos estudiosos que escrevem sobre Vigotski e seu pensamento (PRESTES, 2010).

já tem consolidada algumas conquistas, ou seja, já realiza determinada função ou tarefa com total domínio de tal forma que não necessita do auxílio e da intervenção de alguém mais experiente. “Este nível indica, assim, os processos mentais da criança que já se estabeleceu, ciclos de desenvolvimento que já se contemplaram” (REGO, 2002, p. 72).

Conforme Martins (2011), o nível de desenvolvimento real proposto por Vigotski traz uma problemática que vai refletir sobre a prática pedagógica do professor, quando nos leva a pensar no que fazer com o conhecimento que a criança já domina. Assim, o reconhecimento deste nível no trabalho pedagógico “[...] não se limita à mera constatação daquilo que a criança é capaz de realizar por si mesma, mas no fornecimento de elementos que orientam o trabalho na área do desenvolvimento iminente” (MARTINS, 2011, p. 224).

O nível de desenvolvimento potencial corresponde aquilo que a criança já sabe fazer, só que com a ajuda de outra pessoa mais experiente. A interação estabelecida entre a criança e o outro mais experiente se dá por meio “[...] do diálogo, da colaboração, da imitação, da experiência compartilhada e das pistas que lhe são fornecidas” (REGO, 2002, p. 73).

É da distância entre o que a criança já consegue realizar sozinha e aquilo que ela realiza em colaboração com outra pessoa que surge o que Vigotski chamou de zona de desenvolvimento iminente. Para o autor a zona de desenvolvimento iminente define “[...] aquelas funções que ainda não amadureceram, que estão em processo de maturação,[...], mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de brotos ou flores do desenvolvimento, ao invés de frutos do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2007, p. 98).

Desta forma, na medida em que a criança vai aprendendo são criadas zonas de desenvolvimento iminentes nas quais a interação com o outro permite alcançar vários processos que sem a ajuda externa não seria possível. O que é “[...] zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã - ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VIGOTSKI, 2007, p. 98).

Com a internalização dos processos mediados, as crianças transformam o social em individual utilizando a imitação. Sob a perspectiva de Vigotski (2007), a imitação assume um

¹⁵Prestes (2010) pontua que nos textos escritos por Vigotski não há uma menção ao nível de desenvolvimento potencial. “Para ele, as atividades realizadas pela criança em colaboração criam possibilidades para o desenvolvimento; ele não fala de nível potencial, pois, entende que nada está pré-determinado na criança, há muitos outros aspectos envolvidos para que os processos internos sejam despertados para a vida por meio das atividades-guia. O que existe é um campo de possibilidades para o desenvolvimento das funções psicológicas na atividade-guia” (PRESTES, 2010, p. 174). No entanto, este é um termo adotado pelos pesquisadores que utilizamos nesta pesquisa.

novo aspecto não sendo vista apenas como um processo de cópia, de repetição, mas como uma oportunidade de reconstrução interna daquilo que a criança observa externamente, realizando ações que ultrapassam o limite de suas capacidades.

Nisso se baseia toda a importância da aprendizagem para o desenvolvimento, e é isto o que constitui o conteúdo do conceito de zona de desenvolvimento imediato. A imitação, se concebida em sentido amplo é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. A aprendizagem da fala, a aprendizagem na escola se organiza amplamente com base na imitação (VIGOTSKI, 2010, p. 331).

O desenvolvimento ocorre nas relações com o outro e com o meio, nas trocas de experiências, ou seja, por meio das experiências de aprendizagem a criança vai significando o mundo, imitando e com isto acaba apropriando de todo um conhecimento culturalmente acumulado, o que lhe proporciona desenvolvimento. Então, “[...] o aspecto mais essencial de nossa hipótese é a noção de que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. [...] o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta atrás do processo de aprendizado” (VIGOTSKI, 2007, p. 103).

Assim, a criança se desenvolve por meio da aprendizagem, não sendo necessário esperar o desenvolvimento para que se ensine, ao contrário deve-se ensinar para que as crianças possam se desenvolver (MARTINS, 2012).

Geralmente no campo educacional o trabalho pedagógico fixa nos conhecimentos adquiridos, enquanto que o conceito de zona de desenvolvimento iminente aponta para as possibilidades, para os processos cognitivos que estão em formação, como nos explica Braun (2012):

Constatar o que já é efetivo na aprendizagem da criança é parte do processo de ensino, mas não se encerra aí. Na verdade, é ponto de partida para novas situações que precisam ser instigadas, mediadas a favor de novas aprendizagens que conduzam a níveis de desenvolvimento que estão em processo, ou ainda por serem organizados pela criança (BRAUN, 2012, p. 106).

Deste ponto de vista, podemos relacionar a questão do meio social educativo com a inclusão das crianças público alvo da educação especial, apontando o trabalho pedagógico como instrumento de estimulação, é o que discutiremos no próximo tópico.

2.2 Defectologia: aprendizagem, desenvolvimento e trabalho pedagógico com crianças público alvo da educação especial

Para entendermos as ideias de Vygotski (2012) sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das pessoas com deficiência é necessário apreender as mudanças que o pensamento deste trouxe para a Defectologia.

Carneiro (2007, p. 37-38) aponta que o autor define a Defectologia “[...] como o ramo do saber acerca da variedade qualitativa do desenvolvimento das crianças anormais, da diversidade de tipos deste desenvolvimento e, sobre essa base, esboça os princípios objetivos teóricos e práticos que enfrentam a Defectologia e a escola especial soviética”.

Sob esta ótica a Defectologia era considerada como uma ciência menor que partia da análise quantitativa com base em uma concepção de que o desenvolvimento não é alcançado devido à deficiência da criança. Conforme Vygotski (2012, p. 11 tradução nossa) “[...] na Defectologia se começou antes a calcular e a medir que a experimentar, observar, analisar, diferenciar e generalizar, descrever e definir qualitativamente”.

Esta abordagem quantitativa levou a instituição de um ensino mais lento e reduzido para as crianças com deficiência, tendo em vista o grau de insuficiência do intelecto. Portanto, a educação destinada às crianças que tivessem alguma limitação física ou intelectual não teriam os mesmos objetivos que a destinada aos outros educandos.

O pensamento vigotskiano trouxe uma nova perspectiva para a Defectologia ao ressaltar que “[...] a criança que possui um desenvolvimento complicado pela deficiência não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus pares normais, mas que desenvolveu de outro modo” (VYGOTSKI, 2012, p. 12 tradução nossa).

Neste sentido, Vygotski (2012) não vê o desenvolvimento de forma linear e evolutivo, mas como um processo “[...] dialético complexo que desencadeia revoluções, crises e mudanças que ocasionam transformações desiguais de diferentes funções e alterações qualitativas das capacidades humanas” (COTONHOTO, 2014, p. 97).

Houve então uma mudança de foco nos estudos sobre a Defectologia saindo do quantitativo para o qualitativo.

Só com a ideia da peculiaridade qualitativa (não esgotada pelas variações quantitativas de alguns elementos) dos fenômenos e processos que estudam a defectologia, esta adquire pela primeira vez uma base metodológica firme, já que nenhuma teoria é possível se parte exclusivamente de premissas negativas, assim como não é possível prática educativa alguma construída sobre a base de princípios e definições puramente negativos. Nesta ideia se encontra o centro metodológico da defectologia atual; a atitude para ela determinar o lugar geométrico de cada problema parcial e concreto. Com esta ideia se expõe ante a defectologia um sistema de tarefas positivas, teóricas e práticas; a defectologia passa a ser possível como ciência, já que adquire um objeto específico metodologicamente delimitado, de estudo e conhecimento (VYGOTSKI, 2012, p. 13 tradução nossa).

Vygotski (2012) aponta que o processo de desenvolvimento de uma criança deficiente está condicionado a forma como o meio social vê aquele defeito, ou seja, a limitação, o impedimento depende de como dada sociedade concebe a pessoa sob tal condição. Neste sentido, não é a criança que se vê com uma deficiência, mas sim é o meio social que vai lhe colocar em uma posição de inferioridade que muitas vezes causam a invalidez social da criança ou do aluno, conforme o contexto que está inserida.

De acordo com Carneiro (2007, p. 36):

É interessante notar que na presença de uma deficiência fica mais evidente que o processo de desenvolvimento não se dá naturalmente, mas é construído a partir de condições concretas de vida, que não estão pré-definidas no sujeito e nem na família ou grupo cultural ao qual pertence, mas se constroem nas relações sociais. É a partir das significações, atribuídas inicialmente pelo outro, e mais tarde, internalizadas pelo próprio sujeito, no seu contexto, que cada um se constitui de maneira singular. Nessa perspectiva, não se pode mais aceitar que se reduza os sujeitos a algumas peculiaridades presentes em sua trajetória de desenvolvimento, tais como deficiência física, mental, auditiva, visual e tantas outras caracterizações. Porque é a atribuição de significados a esta peculiaridade que vai constituir este sujeito, que continuará com suas características orgânicas, mas que definirá, sempre na relação com o outro, uma maneira de ser e estar no mundo.

Ao conceber a deficiência como um processo produzido pelos aspectos históricos, culturais, sociais e biológicos, Vygotski (2012) aborda um conceito essencial no processo educacional das pessoas com deficiência: a compensação.

Referindo-se à compensação, o autor salienta que a essência desse conceito está no fato que toda “[...] deficiência ou ação prejudicial ao organismo provoca por parte deste reações defensivas, muito mais enérgicas e fortes que as necessárias para paralisar o perigo imediato” (VYGOTSKI, 2012, p. 42 tradução nossa). Deste modo, a deficiência não pode ser vista com uma falta, uma incapacidade, uma insuficiência, mas como um meio que fará surgir a força e a capacidade de superação.

Para Vygotski (2012) a limitação dessa criança traz consigo a possibilidade contraditória da superação como uma tendência, mas não como uma consequência mecânica e direta. Sob este ponto de vista não se enxerga na deficiência apenas a debilidade, mas acima de tudo a potencialidade, pois “[...] a compensação, como reação da personalidade à deficiência, dá início a novos processos indiretos de desenvolvimento, substitui, superestrutura, nivela as funções psicológicas” (VYGOTSKI, 2012, p. 17, tradução nossa).

Barroco (2007) confirma esse pensamento dizendo que

O mais importante é que, junto com o defeito orgânico estão dadas as forças, as tendências, as aspirações a superá-lo ou nivelá-lo. E essas tendências para o desenvolvimento elevado são as que não advertiu a defectologia anterior. Ainda que precisamente, elas são as que outorgam peculiaridade ao desenvolvimento da criança deficiente, são as que criam formas de desenvolvimento criativas infinitamente diversas, às vezes profundamente raras, iguais ou semelhantes às que observamos no desenvolvimento típico de uma criança normal (BARROCO, 2007, p. 229).

Ainda de acordo com a autora o desenvolvimento da criança com deficiência na perspectiva vigotskiana vai de encontro com o objetivo da educação especial, que é provocar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ou a formação do homem cultural quanto possível, pois o homem torna-se homem na relação com o outro, com o social (BARROCO, 2007).

Vygotski (2012) nos ensina que a criança com deficiência está sujeita as mesmas leis de desenvolvimento que a criança sem deficiência, porém no seu desenvolvimento há algumas especificidades.

Deve-se ter em mente que toda criança com deficiência é antes de tudo uma criança e somente depois uma criança deficiente. Não se deve perceber na criança com deficiência apenas o defeito, os “gramas” de doença e não se notar os “quilogramas” de saúde que a criança possui. Do ponto de vista psicológico deve-se tratar da criança com deficiência da mesma maneira que uma normal (BARROCO, 2007, p. 207).

Neste sentido, a criança público alvo da educação especial possui as mesmas possibilidades de desenvolvimento das outras crianças, devendo sua educação ser a mesma compartilhada por todos, mudando apenas os estímulos, e tornando necessário a revisão dos planejamentos e das orientações, de forma a oportunizar a ampliação da experiência social.

A educação deve partir do geral para o individual, possibilitando a adequação curricular de acordo com as peculiaridades dos sujeitos, um currículo para todos e com procedimentos metodológicos individualizados que possibilitem a aprendizagem (RABELO, 2014).

Vygotski (2012) aponta, ainda, que não há como definir o grau de desenvolvimento que a pessoa com deficiência pode chegar, pois isso dependerá de compensação e estímulos que abrirão novos caminhos para o desenvolvimento. A aprendizagem da criança com deficiência não está ligada à forma convencional de ensino. De modo geral, vai aprender e conseqüentemente se desenvolver usando aparatos diferenciados, como por exemplo, a língua de sinais para os surdos, a tecnologia assistiva para os cegos e com baixa visão.

A educação das crianças com diferentes deficiências deve se basear em que, simultaneamente com a deficiência também estão dadas as tendências psicológicas de orientação opostas, as possibilidades compensatórias para

superar a deficiência e que precisamente são estas que chegam ao desenvolvimento da criança em primeiro plano e devem ser incluídos no processo educacional como sua força motriz. Construir todo o processo educativo seguindo as tendências naturais da supercompensação significa não atenuar as dificuldades decorrentes da deficiência, e sim tencionar todas as forças para compensá-la, levantar apenas as tarefas e realizá-la em tal ordem, que respondam de modo gradual ao processo de formação de toda a personalidade sob novo ângulo. (VYGOTSKI, 2012, p. 47, tradução nossa).

O processo educativo da criança público alvo da educação especial deve ser pensado e organizado com um propósito, de forma que proporcione a maior apropriação das qualidades humanas, não buscando atenuar as dificuldades que venham surgir por causa da deficiência, mas sim propiciando oportunidades de acesso às atividades e conteúdos que possam desenvolver as funções psicológicas superiores.

Nessa perspectiva, na prática pedagógica do professor de Educação Infantil que trabalha com crianças público alvo da educação especial ou não, torna-se necessário “[...] compreender o processo de aprendizagem para organizar vivências na Educação Infantil que sejam intencionalmente provocadoras da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças pequenas: uma educação e um ensino desenvolventes” (DAVIDOV, 1988 “*apud*” MELLO, 2007, p. 89).

O professor, então, necessita mudar a visão de que todos aprendem da mesma maneira, no mesmo ritmo e no mesmo espaço, com as mesmas estratégias de ensino. É preciso buscar outras metodologias, outros instrumentos de ensino, outras possibilidades de aprendizagem. O educador precisa perceber que a criança público alvo da educação especial que está incluída na rede regular é capaz de pleno desenvolvimento diante das possibilidades de aprendizagem que lhe são proporcionadas (RABELO, 2014).

Neste sentido, revela-se para o docente da Educação Infantil que todas as crianças e, principalmente as crianças público alvo da educação especial, vão conquistar o seu desenvolvimento máximo quando forem consideradas as peculiaridades da aprendizagem nas diferentes fases da vida. Portanto, em cada fase da vida da criança há predominância de uma função e, é neste momento que se torna mais interessante a intervenção do professor, pois “[...] a criança aprende de um jeito diferente do adulto e de um jeito diferente em cada etapa do desenvolvimento” (MELLO, 2007, p. 95).

Quando o educador toma como referência a criança público alvo da educação especial ou outras crianças que estejam na sua sala de aula acaba assumindo a posição de mediador, buscando colocar a disposição daquelas “[...] signos, significados, conceitos, além de

interferir de modo mais diretivo (cooperando, contrapondo-se, corrigindo etc) quando necessário” (BARBOSA; ALVES; MARTINS, 2011, p. 142).

Isso nos faz pensar que o professor da Educação Infantil, particularmente aquele que tem entre seus alunos crianças público alvo da educação especial, necessita refletir que a sua prática pedagógica não pode ter como base o simples exercício de repetição, memorização ou apenas a aplicação de atividades recreativas de forma livre, sem mediação, que é o que comumente ocorre com as crianças pequenas. O educador precisa perceber que suas ações pedagógicas necessitam de planejamento, de objetivos bem definidos, ou seja, sua prática pedagógica precisa ser pensada e elaborada de forma que promova o desenvolvimento pleno de todas as crianças que venham a fazer parte do seu agrupamento.

Concordamos com Barbosa, Alves e Martins (2011) quando dizem que o exercício da docência na Educação Infantil exige que o professor considere como elementos importantes do seu trabalho pedagógico:

As especificidades das crianças com quem atua e do período da infância enquanto uma construção histórico-social; a aprendizagem enquanto um processo que abrange simultaneamente interações entre crianças – adultos, crianças – crianças, crianças – objetos; a condição da criança como sujeito que se constitui e se constitui na cultura, sendo agente histórico assim como o adulto; a possibilidade de construir de modo compartilhado as mais diversas situações de aprendizagem, favorecendo que a criança se integre plenamente e ativamente à realidade (BARBOSA; ALVES; MARTINS, 2011, p. 143).

Por este ângulo, o trabalho pedagógico do professor de Educação Infantil com crianças público alvo da educação especial não pode ser vista apenas como uma forma de corrigir o defeito para poder adequar a criança ao meio, ou então, que proporcione acesso somente a processos elementares do desenvolvimento, mas carece ser uma educação social que venha favorecer o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a partir da apropriação cultural. Portanto, dependendo de como a mediação pedagógica é conduzida pode-se viabilizar ou restringir o processo de aprendizagem (CHIOTE, 2011).

Outro aspecto a ser levado em consideração ao pensar o trabalho pedagógico com crianças público alvo da educação especial é a afetividade. De acordo com Davydov (1999 “*apud*” LIBÂNEO, 2004) as ações humanas estão envolvidas pelas emoções e pelas necessidades.

A coisa mais importante na atividade científica não é a reflexão nem o pensamento, nem a tarefa, mas a esfera das necessidades e emoções. (...) As emoções são muito mais fundamentais que os pensamentos, elas são a base para todas as diferentes tarefas que um homem estabelece para si mesmo, incluindo as tarefas do pensar. [...] A função geral das emoções é capacitar uma pessoa a pôr-se certas tarefas vitais, mas este é somente meio caminho

andado. A coisa mais importante é que as emoções capacitam a pessoa a decidir, desde o início se, de fato, existem meios físicos, espirituais e morais necessários para que ela consiga atingir seu objetivo (DAVYDOV, 1999 “*apud*” LIBÂNEO, 2004, p. 122).

Kravtsova e Kravtsov (2012 “*apud*” Arce, 2013) fazem uma reflexão acerca dos motivos, das necessidades e das vontades para o desenvolvimento infantil afirmando que estes não são instintivos, mas fruto dos estímulos fornecidos pelo ambiente e pelos adultos, o que gera formas da criança se colocar no meio social.

A criança, então, para além das necessidades básicas de sobrevivência, desenvolve vontade, motivos e necessidades a partir de demandas, valores, atividades, ambientes propiciados pelos adultos que a educam e cuidam dela. [...] A interação com os adultos é, portanto, responsável pelo desenvolvimento bio-psico-social desta criança; pois é através das mediações que esta interação propicia que a criança irá se construir e se colocar no mundo (ARCE, 2013, p. 22-23).

Neste sentido, as interações estabelecidas entre o professor e a criança necessitam de estar carregadas de afeto, ou seja, precisam ser intensificadas pelos interesses, necessidades, vontades, desejos, e motivações, que formam o que Vigotski (2001) denominou de base afetivo-volitiva¹⁶.

De acordo com Martins (2011, p. 240):

A afirmação da educação escolar a serviço do desenvolvimento afetivo pressupõe o trabalho pedagógico como atividade interpessoal mediada por conhecimentos, atos e sentimentos intelectuais positivos. Considerando-se a natureza social dos sentimentos, os mesmos não emergem espontaneamente e, como todas as vivências afetivas, são engendrados pelo experienciado. Destarte, sua formação condiciona-se, sobretudo, pela qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

Nas relações estabelecidas em sala de aula a afetividade abre novos caminhos que irão possibilitar as interações das crianças público alvo da educação especial com outras crianças, com adultos e com o mundo a sua volta, permitindo a construção de significados sobre si e o outro.

Uma atividade que está presente no cotidiano da criança que é cercada de afetividade é a brincadeira. Por isto, no próximo item procuramos apontar o brincar enquanto prática pedagógica que promova a estimulação precoce das crianças público alvo da educação especial.

¹⁶ A base afetivo-volitiva envolve os desejos e necessidades, os interesses e emoções, referindo-se assim a motivação, sendo que a função psicológica superior que potencializa as demais é a vontade. Portanto, a motivação e a vontade também fazem parte da base afetivo-volitiva. Tal conceito está presente, em especial nas obras: Pensamento e linguagem e A construção do pensamento e da linguagem do referido autor, além da obra: Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky de Molon (PASQUAL, 2009).

2.3 O brincar como instrumento pedagógico para a estimulação precoce da criança público alvo da educação especial

Nos tópicos anteriores apontamos que toda atividade humana é mediada por objetos e pela participação direta ou indireta de outras pessoas. A mediação e as relações sociais exercem um papel fundamental no desenvolvimento humano, proporcionando o contato e a apropriação da cultura, possibilitando assim a formação de novos conceitos.

Na escola a mediação apresenta-se com um caráter mais sistemático, pois o professor assume “[...] o papel explícito de interferir e provocar avanços nos conhecimentos dos alunos que não ocorreriam espontaneamente” (COTONHOTO, 2014, p. 91).

No trabalho pedagógico com as crianças público alvo da educação especial à mediação pedagógica auxiliará na apropriação da cultura infantil. Sob este aspecto, o brincar apresenta-se como uma ferramenta, um recurso de desenvolvimento e aprendizagem daquelas crianças.

O ser humano em cada estágio do seu desenvolvimento estabelece uma forma de se relacionar com o mundo a sua volta. Desta forma, em cada etapa existe uma atividade principal, que funciona como mola propulsora, como atividade que vai impulsionar o desenvolvimento humano em certo período da sua vida.

Chamamos de atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (LEONTIEV, 2012b, p. 122).

A atividade principal não é aquela que aparece com maior frequência em certo estágio da vida, mas aquela que permite a formação de outros tipos de atividades; que proporciona a formação e a organização de processos psíquicos particulares e, que promovem as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil (LEONTIEV, 2012a).

Leontiev (2012b) coloca o brincar como a principal atividade da infância, ou seja, é por meio dele que aparecem e diferenciam tipos novos de atividades, bem como se formam ou se reorganizam os processos psíquicos particulares da criança. “Por meio das brincadeiras e dos jogos a criança irá se apropriar, se apossar, deste nosso mundo, como um mundo de objetos humanos, e assim irá nele se objetivar” (SOLER; ROSSLER, 2015, p. 03).

Portanto, a brincadeira, na infância, tem papel especial dentro do processo de desenvolvimento psíquico humano, pois suscita zonas de desenvolvimento eminentes, tornando-se “[...] o caminho de transição para níveis mais elevados de desenvolvimento” (COTONHOTO, 2014, p. 92).

O brincar está presente no cotidiano da criança. Quando brinca a criança cria situações, imita, movimenta-se, faz descobertas, vivência experiências, que possibilitam desenvolver plenamente habilidades e sua inteligência, conquistando autonomia e adquirindo capacidade de resolver problemas. “No brincar a criança constrói um espaço de experimentação, de transição entre o mundo externo e o interno” (FONSECA, 2014, p. 86).

O brinquedo é o caminho que leva as crianças a compreenderem o mundo que vivem, é através da atividade lúdica que a criança age e interage com a realidade que a cerca, ampliando com isto suas possibilidades de desenvolvimento e facilitando a mediação entre o real e o imaginário.

Nos bebês, o brincar começa a ser desenvolvido quando por meio da observação começam a interagir com o objeto na tentativa de entendê-lo, passando em seguida à fase da manipulação dos mesmos. De acordo com Elkonin (2009, p. 211) “[...] as reações reiterativas e encadeadas, que acompanham o exame do objeto que se manipula, são justamente as ações fundamentais que a criança dessa idade faz com os objetos”.

O autor anteriormente mencionado põe em evidência a importância da atenção pedagógica nesta fase de desenvolvimento dos bebês dizendo:

O nível de desenvolvimento dessa manipulação em crianças no primeiro ano de vida depende da atenção pedagógica que se lhes tenha prestado. Abramóvitch (1946) e uma série de outros autores assinalam que, se não realiza um trabalho pedagógico com as crianças, o desenvolvimento dos movimentos se detém. As crianças permanecem horas a fio sem atividade, satisfazendo-se com a sucção dos dedos e a oscilação monótona do corpo (ELKONIN, 2009, p. 211).

Com o desenvolvimento da fala inicia-se outra fase que é chamada de jogo simbólico ou jogo protagonizado (VIGOTSKI, 2007; ELKONIN, 2009). Nestes a brincadeira possibilita que as crianças tenham acesso à vida adulta e elaborem sobre a realidade de uma forma que permite elevar sua forma de pensar e testar possibilidades que estão além do seu nível de desenvolvimento.

Nesse sentido, a criança por meio da brincadeira pode ser um motorista, um médico, um professor, ou seja, ela assume papéis sociais que ainda não lhe são acessíveis, mas que ao brincar já lhe permite vivenciá-los e com isto já ir formando conceitos sobre estes papéis.

Na brincadeira, as ações ainda, permitem à criança romper com os limites do real percebido, experimentando, no plano imaginativo, personagens e ações que não fazem parte da sua vivência atual e efetiva e ocupando espaços que lhe seriam vetados na vida real (TURETTA, 2014, p. 138).

O brincar proporciona também a formação da subjetividade ao propiciar à criança assumir o papel do outro ou ocupar um lugar determinado, é nesse processo que existirá uma identificação e uma diferenciação do eu e do outro (TURETTA, 2014).

A brincadeira se constitui como atividade fundamental no desenvolvimento infantil por possibilitar que, enquanto brinca, a criança, sozinha ou em interação com outras crianças/pessoas, resolva problemas, elabore hipóteses num pensar sobre si e sua atuação no meio, favorecendo a elevação dos modos de pensamento (CHIOTE, 2011, p. 138).

Para Vigotski (2007), a evolução do brincar é um processo influenciado pelo meio e pela motivação e consiste em importante fonte de avanços no desenvolvimento cognitivo. O brincar proporciona a separação do pensamento do objeto, por isso a ação surge das ideias e não dos objetos, assim, um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura pode virar um cavalo. O autor continua dizendo que

[...] o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ele fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2007, p. 122).

Neste sentido, o ato de brincar apresenta condições ótimas para explorar e desenvolver habilidades mais complexas, mas é necessário considerar que alguns fatores influenciam o desempenho da criança no brincar, como o ambiente no qual ela se encontra, suas características individuais e o vínculo com a pessoa que aplica as atividades (BRUNER, 1986; EMMEL, 2004; SILVA; AIELLO, 2012).

As crianças pequenas menores de três anos que frequentam a Educação Infantil geralmente têm como mediador do brincar o professor ou professora. Portanto, é a interação entre criança e adulto o ponto de partida para as brincadeiras, cuja principal característica é a imitação. “Assim a criança não imita apenas como algo estático, a imitação é algo dinâmico motivado pelos adultos e as relações sociais travadas por seu intermédio, algo do qual a criança atribui sentidos e significados próprios em sua tentativa de compreender o mundo” (ARCE, 2013, p. 25).

A brincadeira é fruto da tentativa da criança atuar no mundo tendo como modelo o adulto. Daí a necessidade da vivência pelas crianças de situações cotidianas, do dia a dia para que tenham um repertório para brincar e, isso é propiciado pela interação com o adulto.

Sem o processo de interação travado pelos adultos com as crianças, a brincadeira não existirá, pois ela não é algo natural. As relações construídas pela interação, a apresentação da riqueza de produções e as relações sociais

humanas constituem-se em alimento para a brincadeira (partindo das interações e a elas retornando). Portanto, o papel ativo da professora, do professor em salas de Educação Infantil é vital para que a brincadeira ocorra e a criança se desenvolva (ARCE, 2013, p. 27).

Para a criança público alvo da educação especial o brincar é uma forma de estimulação, pois fornece oportunidades diversas, de explorar, experimentar, ressignificar objetos, abrangendo movimentos corporais e uso de todos os sentidos, ou seja, é uma forma de interagir com o meio e com as pessoas a sua volta possibilitando que não se sinta excluída ou incapaz.

Essas experiências devem ser facilitadas para propiciar um ambiente no qual essas crianças tenham acesso às possibilidades de exploração, exteriorização de sentimentos, vivência de papéis e contato com outras crianças, adultos e objetos. (CRUZ; EMMEL, 2007, p. 11)

No trabalho pedagógico com a criança mencionada anteriormente o lúdico é utilizado de forma a alcançar os objetivos que são estabelecidos para o desenvolvimento, pois os jogos e as brincadeiras acabam proporcionando uma maior participação e um maior envolvimento na atividade. Portanto, a função da prática pedagógica do professor é “[...] realizar um trabalho intencional para promover mudanças no desenvolvimento dos indivíduos de maneira sistematizada e qualitativamente diferente das atividades cotidianas” (TURETTA, 2014, p. 159).

Como apontado no tópico 2.2, a criança público alvo da educação especial está sujeita as mesmas leis de desenvolvimento de uma criança sem deficiência, no entanto o seu desenvolvimento acontecerá com algumas especificidades, muitas vezes de forma mais lenta. Portanto, o trabalho com atividades lúdicas acabam estimulando suas habilidades motoras, cognitivas e sensoriais daquelas crianças.

Durante o trabalho pedagógico, as brincadeiras facilitam a vivência corporal de situações de ensino – aprendizagem. Assim para as crianças público alvo da educação especial o brincar permite aprender e se desenvolver conforme o seu ritmo e suas capacidades, além de ser uma forma de motivação e interação entre todas as crianças (BUZETTI; COSTA, 2014).

A ludicidade proporcionada pelo brincar desenvolve a imaginação, estimula a atividade motora, intelectual, linguística e, também, a social, sendo um meio de aprender e, assim, de desenvolver o potencial da criança público alvo da educação especial. “O brincar promove determinados valores educacionais, como, por exemplo, cooperação,

desenvolvimento linguístico, crescimento social e desenvolvimento de valores morais”. (SILVA, 2002 “*apud*” MARSON; PEREIRA, 2011, p. 87).

Então, faz-se necessário a promoção de um espaço educativo de experimentação do brincar para as crianças público alvo da educação especial incluídas na Educação Infantil. Mas, não basta apenas ter um ambiente estimulador para modificar os padrões de aprendizagem, não basta ter uma sala com recursos pedagógicos e brinquedos. É preciso que o brincar se apresente como uma situação de aprendizagem mediada, na qual haja uma seleção dos estímulos apropriados que despertem o interesse, a atenção e as habilidades das crianças.

Os professores precisam ter conhecimento sobre quais estímulos irão possibilitar aos seus alunos, ou seja, devem pensar e planejar quais as atividades que favorecerão o desenvolvimento da criança público alvo da educação especial, pois “[...] como produto social e cultural, a brincadeira não surge espontaneamente entre as crianças: envolve aprendizado, implica a ação educativa, seja ela mais ou menos formal” (INTRA; OLIVEIRA, 2008, p. 515).

Concordamos com a defesa de Canuto Nunes (2015, p. 103) quando aponta que:

[...] o brincar necessita fazer parte da proposta pedagógica da instituição de Educação Infantil e desta maneira direcionar o planejamento das aulas, mas não o brincar sem direcionamento e sem a mediação do professor embora compreenda a importância do brincar livre, assim ele traz em si um propósito e não deve ser apenas uma atividade para preencher o tempo. Nesta direção é preciso compreender a importância do brincar no desenvolvimento da criança e também de que maneira poderá selecionar, direcionar e mediar as brincadeiras.

Portanto, a qualidade das experiências que é proporcionada às crianças público alvo da educação especial configuram o maior desenvolvimento tanto das funções psíquicas como do estabelecimento das relações sociais. Para aquelas a brincadeira gera caminhos alternativos que possibilitam sua inserção na vida coletiva, “[...] pois é na cultura que podem ser compensadas as diferenças e deficiências relacionadas ao âmbito orgânico” (TURETTA, 2014, p. 143).

Por isto, as mediações pedagógicas realizadas pelo professor devem ser intencionais, sistematizadas, deliberadas, objetivas com o intuito de promover o surgimento de novas capacidades cognitivas nas crianças público alvo da educação especial.

O professor precisa perceber os aspectos que envolvem o brincar da criança público alvo da educação especial, as suas fantasias, como ela cria e recria o contexto que está ao seu

redor, para poder assim, intervir proporcionando outras experiências de forma a superar o conhecimento já internalizado.

A mediação não pode ser entendida apenas como aquela que só acontece com a interação direta do professor em uma atividade. Ocorre mediação quando o professor procura proporcionar às crianças espaços que estimulem a brincadeira, por meio da organização do local, dos objetos e dos horários, principalmente para as crianças público alvo da educação especial que de certo modo necessitam de serem mais estimuladas para se desenvolverem plenamente (NAVARRO; PRODÓCIMO, 2012).

Enfim, o brincar como instrumento pedagógico para a estimulação precoce da criança público alvo da educação especial além de propiciar prazer e ludicidade, promove o desenvolvimento cognitivo, físico, social e linguístico da criança.

Pelo exposto, ao olharmos a brincadeira como atividade principal da criança seja ela Público Alvo da Educação Especial ou não, podemos concebê-la como um evento humano, histórico e culturalmente construído. Com isto, quando o professor assume o papel de mediador nas brincadeiras trabalhando-as de forma intencional, acaba propiciando a apropriação “[...] por cada indivíduo, dos artefatos materiais e simbólicos, das objetivações constituintes e constitutivas do gênero humano” (ALVES et al, 2010, p. 39).

Após o estudo da estimulação precoce e do trabalho pedagógico como uma ferramenta para estimular o desenvolvimento da criança público alvo da educação especial, o próximo capítulo apresentará como se deu a construção do processo metodológico da pesquisa, os instrumentos utilizados e como será feita a análise dos dados.

CAPÍTULO III

O PROCESSO METODOLÓGICO DE INVESTIGAÇÃO

Da mesma maneira como a realidade social se configura contraditória, expressando no seu cotidiano uma correlação de forças entre classes sociais, a escola, como constitutiva dessa práxis, vê, refletidas no seu dia-a-dia todas essas e outras contradições sociais.

Marli André

O delineamento do processo metodológico desta pesquisa foi definido a partir da questão norteadora: Como a estimulação precoce tem sido trabalhada pelo professor de Educação Infantil para a promoção da inclusão da criança público alvo da educação especial na creche?

Para responder a pergunta realizamos a pesquisa qualitativa. De acordo com Freitas (2001) a pesquisa qualitativa numa abordagem sócio histórica tem como características a descrição sendo complementada pela explicação.

Nessa abordagem os fenômenos são compreendidos a partir da sua construção histórica, “no qual o particular é considerado uma instância da totalidade social” (FREITAS, 2001, p. 21). Portanto, a construção do conhecimento na pesquisa qualitativa se dará nas inter-relações e nas transformações sociais que gerará desenvolvimento.

Na pesquisa qualitativa de cunho sócio histórico o pesquisador vai a campo com um problema e uma hipótese. E na busca de compreender essas questões há uma imersão no campo para familiarização e entendimento dos eventos investigados, descrevendo e procurando as possíveis relações entre o individual e o social (FREITAS, 2001).

No contexto desta pesquisa o estudo de campo possibilitará a identificação e a descrição da estimulação precoce como instrumento pedagógico que auxiliará o desenvolvimento da criança público alvo da educação especial que frequenta o espaço dos CMEIS.

Assim, primeiramente caracterizamos o Município de Catalão de forma geral, a Rede Municipal de Ensino e os Centros Municipais de Educação Infantil onde foi desenvolvida a investigação. Em seguida, relatamos como foi o início da pesquisa de campo e quais os instrumentos metodológicos utilizados para recolher os dados. Apresentamos, também, os sujeitos da investigação juntamente com uma breve descrição das crianças público alvo da

educação especial que frequentavam os seus agrupamentos e, por fim, expomos o processo de análise das informações coletadas em campo.

3.1 Delimitando o campo de estudo

Esta pesquisa foi desenvolvida em três Centros Municipais de Educação Infantil-CMEIS pertencentes à Rede Municipal de Ensino de Catalão-GO.

Catalão é uma cidade localizada na região sudeste do Estado de Goiás, também denominada de região da estrada de ferro, que engloba 22 municípios: Anhanguera, Campo Alegre, Catalão, Corumbáiba, Cristianópolis, Cumari, Davinópolis, Gameleira de Goiás, Goiandira, Ipameri, Leopoldo de Bulhões, Nova Aurora, Orizona, Ouvidor, Palmelo, Pires do Rio, Santa Cruz de Goiás, São Miguel do Passa Quatro, Silvânia, Três Ranchos, Urutaí e Vianópolis (GOIÁS, 2015).

Conforme os dados obtidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE (2013) a população da cidade de Catalão é de 96.836 habitantes, o que a constitui na décima terceira cidade mais populosa do Estado de Goiás. É o distrito sede do município e sob sua jurisdição estão os distritos de Santo Antônio do Rio Verde e de Pires Belo. Constitui ainda uma microrregião do Sudeste Goiano formada pelos municípios de Ipameri, Ouvidor, Três Ranchos, Davinópolis, Goiandira, Cumari, Nova Aurora, Anhanguera e Corumbáiba.

A economia do município tem como base a mineração, a agricultura, a agropecuária mais recentemente com a implantação na cidade de montadoras de veículos tornou-a um pólo deste segmento no país. Além disso, Catalão possui um grande número de fábricas de roupas íntimas. Devido a todo esse crescimento econômico, o município no ano de 2008 ficou com o terceiro maior Produto Interno Bruto (PIB) do Estado de Goiás, no valor de 4,348 bilhões de reais.

No campo educacional ainda de acordo com os dados do IBGE (2015), o município possui uma ampla rede de estabelecimentos de ensino organizado da seguinte forma: escolas públicas estaduais e municipais, escolas confessionais ou filantrópicas e escolas privadas. Dispõe também de instituições de ensino profissionalizantes que oferecem cursos técnicos para uma inserção nas indústrias da cidade, dentre as quais citamos o Serviço Social da Indústria (Sesi), o Serviço de Aprendizagem Industrial (Senai), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), o Centro de Educação Profissional Aginaldo de Campos Neto (Cepac).

Quanto à formação no ensino superior, Catalão conta com uma unidade da Universidade Federal de Goiás-UFG, que hoje denomina-se Regional Catalão onde são oferecidos 19 cursos de graduação e oito cursos de pós-graduação na modalidade de mestrado (Stricto Sensu), além de cursos de especialização Lato Sensu. Há também na cidade um pólo da Universidade Aberta do Brasil-UAB que tem o objetivo de proporcionar à população catalana e da região cursos de graduação, especialização e/ou capacitação na modalidade à distância (EAD), em diversas áreas de atuação.

No campo privado podemos destacar o Centro de Ensino Superior (Cesuc) onde são oferecidos nove cursos de graduação e, oito cursos de pós-graduação sendo cinco na área de MBA e quatro especializações. Há ainda outras instituições de ensino superior particulares na cidade como a Faculdade de Tecnologia de Catalão-FATECA que oferece um curso de graduação, vinculada ao Cesuc; a Faculdade de Tecnologia e Negócios de Catalão-Fatenc oferecendo um curso técnico, dois cursos superiores e três cursos de pós-graduação.

Na cidade há também um Centro de Atendimento Educacional Especializado-CAEE vinculado à associação Pestalozzi, que oferece atendimentos no campo da educação especial para pessoas com deficiência intelectual e/ou deficiência múltipla, desde bebês até adultos. Por ser uma instituição filantrópica para sua manutenção possui convênios com o Município, o Estado e a União, além de receber doações de particulares.

A Rede Municipal de Ensino conta com várias escolas e creches, tanto na zona rural como na urbana. De acordo com os dados obtidos junto à Secretaria Municipal de Educação-SME, em 2014, havia 33 instituições de ensino na cidade, sendo que destas 19 são estabelecimentos de Educação Infantil, que podem ser divididos da seguinte forma: sete creches, cinco CMEIS, seis escolas de Ensino Fundamental que ofertam a pré-escola e quatro escolas conveniadas. As matrículas na Educação Infantil¹⁷, no referido ano, foram em torno de 3.200 crianças, de seis meses a seis anos, sendo 1645 crianças na creche e 1591 crianças na pré-escola (GOIÁS, 2015).

Dez destes estabelecimentos de ensino destinados a Educação Infantil possuíam em suas unidades crianças público alvo da educação especial que frequentaram as turmas de maternal I e II e, jardins I e II. Segundo a SME, em 2014, haviam 21 alunos Público Alvo da Educação Especial frequentando as creches e pré-escolas da cidade. Estes alunos estavam distribuídos conforme quadro abaixo:

¹⁷ Faixa etária das turmas de Educação Infantil do município: Berçário I- seis meses a um ano; Berçário II- um a dois anos; Maternal I- dois a três anos; Maternal II- três a quatro anos; Jardim I- quatro anos; Jardim II- cinco anos.

Quadro 3: Número de crianças público alvo da educação especial na rede municipal de educação de Catalão – GO.

Instituições	Turma	Deficiência	Idade
A	Maternal I	Surdez	3 anos
	Maternal II	_____	4 anos
	Jardim I	Autismo	_____
	Jardim II	Síndrome de Down	5 anos
	Jardim II	Síndrome de Down	5 anos
B	Maternal I	Autismo	3 anos
	Jardim I	_____	5 anos
	Jardim I	Transtorno Global	5 anos
Jardim II	Baixa Visão	6 anos	
C	Maternal I	Transtorno Espectro Autista	3 anos
	Maternal II	Síndrome de Down	4 anos
D	Jardim I	Autismo	6 anos
E	Jardim I	Cegueira bilateral	4 anos
F	Jardim II	Atrofia	5 anos
	Jardim II	TDAH ¹⁸	6 anos
G	Jardim II	Retardo Mental ¹⁹	6 anos
	Jardim II	Retardo Mental	6 anos
F	Jardim I	Surdez	5 anos
	Jardim I	Macrocrania	5 anos
G	Jardim I	Perda auditiva	5 anos
H	Jardim I	TDAH	_____
TOTAL	_____	_____	21 alunos

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora na Secretaria Municipal de Educação. Ressaltamos que reproduzimos no quadro os termos repassados pela equipe de Educação Especial da SME, embora alguns nomes já não estão mais em uso ou não façam parte do rol das crianças público alvo da educação especial, conforme nota de rodapé.

Ao analisar o quadro acima, podemos notar que as crianças público alvo da educação especial estão na sua maioria matriculados em pré-escolas com um número de 16 crianças. Na creche que é o segmento que atende crianças de zero a três anos tivemos o número de cinco crianças, o que mostra a necessidade de um maior incentivo para que as crianças público alvo da educação especial sejam matriculadas nas creches municipais desde a sua tenra idade, já

¹⁸O Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade-TDAH é um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparecem na infância e pode acompanhar o indivíduo por toda sua vida. A criança com TDAH não é considerada um aluno com deficiência, mas sim com necessidades educativas especiais. Portanto, a SME ao listar a criança com TDAH como Público Alvo da Educação Especial comete um equívoco legal.

¹⁹O termo retardo mental foi substituído pelo deficiência intelectual aprovado pela Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual (2004). Esse tem sido o termo mais usado nas pesquisas acadêmicas e também nos documentos oficiais. No entanto, no quadro acima optamos por deixar o termo retardo mental por ser a nomenclatura usada pela SME para designar as crianças com deficiência intelectual na rede municipal. O que de certa forma reforça a visão social dada aquelas crianças.

que isto se configura como um direito daquelas crianças, conforme a CF/1988, a LDB/1996 e mais recentemente o PNE/2014.

Este número reduzido de crianças público alvo da educação especial matriculadas na creche se dá pelo motivo que algumas frequentam o CAEE da cidade. Neste estabelecimento, são atendidas crianças de zero a seis anos nos serviços de estimulação precoce e de estimulação essencial. Os bebês (zero a mais ou menos dois anos) desde que nascem já são encaminhados para atendimento e recebem o atendimento duas vezes por semana no período vespertino. Para eles as sessões são individualizadas com duração de quarenta minutos.

O atendimento é feito por uma professora do CAEE vinculada a rede municipal que trabalha estimulando as crianças com músicas, brincadeiras e linguagem. Dependendo da deficiência da criança esta recebe atendimento de fisioterapia, fonoaudiologia e hidroterapia. São atendidas na estimulação precoce da instituição, em média, 12 crianças.

Para as crianças maiores (três a seis anos), o CAEE oferece o serviço de estimulação essencial em duas turmas uma no período matutino e outra no período vespertino. Esse atendimento é feito em grupo através de estimulação baseadas em brincadeiras que trabalham a percepção, a comunicação e atividades da vida diária. A instituição atende em média 18 crianças nesta faixa etária. Quando necessário essas crianças são encaminhadas para os atendimentos da saúde oferecidos pela instituição.

A escolha pelo CAEE em detrimento da escola pública acontece porque muitos pais acreditam que neste estabelecimento suas crianças receberão um atendimento mais adequado através de profissionais mais qualificados. Esta escolha pela instituição especializada ainda está vinculada com o modelo médico (bastante criticado nos dias de hoje). Neste modelo a deficiência era entendida como uma doença e por isto a necessidade do tratamento se dar pelo viés terapêutico, pautado em exames médicos e psicológicos com ênfase em testes de inteligência. Na área educacional, o ensino das pessoas com deficiências não era visto como uma necessidade e o pouco trabalho educacional desenvolvido baseava-se a um interminável processo de “[...] prontidão para a alfabetização, sem maiores perspectivas já que não havia expectativas quanto à capacidade desses indivíduos desenvolverem-se academicamente e ingressarem na cultura formal” (GLAT; FERNANDES, 2005, p. 02).

Com advento da educação inclusiva houve uma mudança de paradigma do modelo médico para o modelo educacional na qual a “[...] a ênfase não era mais a deficiência intrínseca do indivíduo, mas sim a falha do meio em proporcionar condições adequadas que promovessem a aprendizagem e o desenvolvimento” (GLAT; FERNANDES, 2005, p. 02).

Este é um ponto que vem levantando muitas discussões no cenário da inclusão, pois apesar da Constituição Federal/1988 e a LDB/1996 colocarem o atendimento na rede regular como preferencial, não o institui como obrigatório, o que possibilita a matrícula nestas instituições para o AEE o que não exclui a matrícula na Educação Infantil.

Portanto, é no contexto desta Rede Municipal de Ensino que encontramos as unidades que foram selecionadas para ser campo de investigação. Levando em consideração que o objetivo geral da pesquisa que é compreender como é realizado o processo de estimulação precoce na prática pedagógica dos professores de crianças público alvo da educação especial, na idade de 0 a 3 anos, nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIS), de Catalão – GO. Tivemos como critério de escolha das instituições aquelas que tivessem entre seus alunos crianças público alvo da educação especial na faixa etária de zero a três anos.

Assim, selecionamos três CMEIS²⁰ que denominamos de *CMEI A*, *CMEI B* e *CMEI C*, pois eram as únicas instituições que tinham crianças público alvo da educação especial matriculadas e na faixa etária da pesquisa.

O horário de funcionamento das três unidades é das 7h às 18h horas, as crianças que frequentam a creche fazem o horário integral, já as crianças da pré-escola frequentam um período, no matutino ou no vespertino.

A rotina das três instituições é praticamente a mesma. Como nossa investigação está voltada para a estimulação precoce na prática pedagógica do professor da creche, detalharemos a rotina no quadro abaixo:

Quadro 4: Rotina dos CMEIS nas turmas de maternal I e II.

Entrada	Acolhida	Café da manhã	Atividades Pedagógicas	Banho	Almoço
7h às 7:15h Pais levam as crianças até a porta da sala.	7:15h às 8.h Oração, músicas, chamada e conversas com as crianças.	8h às 8:30h Refeitório	8h às 10h Contação de histórias, atividades no livro ou na folha, brincadeiras na sala/pátio/parque.	10h às 10:30h Filmes na TV e brinquedos.	11h às 11:30h Refeitório
Escovação	Repouso	Lanche da Tarde	Atividades Pedagógicas	Banho	Encerramento
11:30h às 12h Preparação para o descanso.	12h às 15h	15h às 15:30h Refeitório	15h às 16:30h Contação de histórias, atividades no livro ou na folha, brincadeiras na sala/pátio/parque.	16:30h às 17:15h Filmes na TV e brinquedos.	17:15h às 18h

Fonte: Observações anotadas no diário de campo.

²⁰ Para efeito de preservação de identidade e garantia do anonimato e sigilo, utilizaremos denominação alfabética aleatória para cada CMEI pesquisado.

Observando o quadro da rotina estabelecida pela SME para as creches percebemos a intenção de uma padronização no modo de agir de todas as instituições da rede municipal. A obrigação de ter que seguir essa rotina acaba de certo modo empobrecendo a “compreensão do cotidiano da Educação Infantil como um espaço-tempo de relações socioculturais, de apropriações intelectuais, motoras e afetivas, assim como o tempo, que parece preso a amarras de pressupostos e ideias preconcebidas que promovem uma prática sem autocrítica, sem diálogos nem negociações” (COTONHOTO, 2014, p. 145).

Essa rotina engessada não permite que o professor desenvolva um trabalho que leve em conta as necessidades e os interesses das crianças, pois seu fazer pedagógico está vinculado a cronograma que precisa ser cumprido, no qual o tempo é quase todo preenchido pela rotina de cuidados.

3.2 Os Centros Municipais de Educação Infantil lócus da pesquisa

O CMEI A foi fundado em 1996 e fica localizado em um bairro periférico da cidade. Atende a uma demanda muito grande de crianças que vem de diversos bairros circunvizinhos. As famílias alcançadas por este estabelecimento de ensino são em sua maioria de baixa renda, por isso dependem do local para deixar seus filhos para poder trabalhar. É o maior estabelecimento de Educação Infantil do município e atendeu a 428 crianças nos períodos matutino, vespertino e integral, em 2014, divididos da seguinte forma: 167 crianças na creche e 261 crianças na pré-escola. A escola apresenta um quadro de 54 funcionários, sendo 23 professores, 09 profissionais de apoio (limpeza, merendeiras, porteiro), 06 gestores (diretora, coordenadora, secretários) e 16 estagiárias do IEL²¹ que atuam como monitoras das professoras.

Com relação à estrutura física a instituição possuía 20 salas de aulas sendo que seis funcionavam no prédio vizinho e são destinadas as turmas da pré-escola. Dispõe de lactação, lavanderia, refeitório, secretaria, dois banheiros externos que são destinados aos alunos dos jardins I e II, os maternais possuem banheiros dentro da sala, bebedouros acessíveis ao tamanho das crianças. A brinquedoteca e a sala de professores foram transformadas em sala de aula devido a grande demanda por vagas. Possui também três pátios internos, sendo que

²¹ A Secretaria Municipal de Educação estabeleceu convênio com o Instituto Euvaldo Lodi-IEL instituição empresarial que presta serviços às empresas e instituições públicas em estágio, consultoria e pesquisa. Neste convênio alunos do ensino médio e da graduação inscritos na instituição são destinados as creches e escolas municipais como estagiários para auxiliar as professoras regentes.

dois ficam ao fundo das salas (solários) e, dois parquinhos que estão precisando de reformas com alguns brinquedos quebrados.

Quanto às crianças público alvo da educação especial que frequentam o estabelecimento de ensino existe um total de cinco crianças: uma no maternal I, uma no maternal II, outra no jardim I e duas no jardim II.

As observações ocorreram na sala de maternal I. É uma sala ampla com janelões baixos que muitas vezes permitem as crianças subirem e pularem para o pátio. Possui quatro mesinhas com cadeiras compatíveis com o tamanho das crianças, sendo que estas ficam encostadas na parede com os colchões em cima e só são utilizadas quando as crianças vão realizar alguma atividade em que é necessário o seu uso. Nas paredes da sala e no quadro-negro encontramos alguns desenhos, círculos com diversas cores, um quadro de pregas para a chamada, sendo esses materiais utilizados no momento da rotina. Na sala há ainda um filtro, um suporte para as mochilas com o nome de cada criança, um armário e uma TV com DVD que fica num suporte na parede. Nesse ambiente, não encontramos nenhum material (cartaz, letras, números, figuras) em Libras que poderia servir de auxílio no trabalho com a criança público alvo da educação especial que faz parte deste agrupamento.

O CMEI B é a segunda maior unidade de Educação Infantil do município atendendo aproximadamente 277 crianças, sendo 133 na creche e 144 na pré-escola. Fica localizada em um bairro periférico da cidade e foi fundada em 2003 para atender as reivindicações de uma escola municipal e uma creche para aquela comunidade. Este CMEI funciona juntamente com escola de ensino fundamental que oferece turmas de 1º e 2º anos e, sua estrutura física fica em um pavilhão separado. A escola como um todo possui 18 salas de aula, refeitório, laboratório de informática, sala de professores, secretaria, um parquinho, uma piscina, um pátio grande em frente ao refeitório, os banheiros ficam de fora das salas. Ao lado da creche há um pátio gramado bem amplo com algumas árvores.

O quadro funcional possui 68 pessoas, sendo formado por uma diretora, dois coordenadores, 33 professores regentes, 18 estagiárias do IEL, quatro pessoas para apoio, quatro funcionários da limpeza, cinco merendeiras e um secretário.

A sala de aula onde foi feita a observação é pequena, nela não há mesas e cadeiras adequadas ao tamanho das crianças, por isso as mesmas sentavam em colchonetes durante as atividades de rotina (rodinha de conversa, contação de histórias, chamada) e, as outras atividades (tarefas no livro ou na folha) são realizadas individualmente com a professora numa mesinha que fica de fora da sala. No interior da sala encontramos um berço onde ficam os colchonetes. Na hora do descanso os colchonetes são colocados no chão para as crianças

dormirem e a criança público alvo da educação especial é colocada para dormir no berço. Há também uma mesa onde estão a TV e o DVD e uma prateleira onde ficam as caixas com os brinquedos, as apostilas e os materiais utilizados pela professora. Também é uma sala com poucos desenhos nas paredes, há um varalzinho para expor as atividades das crianças e ganchos para colocar as mochilas.

Em relação às crianças público alvo da educação especial encontramos quatro crianças, sendo duas no jardim I, uma no jardim II e uma no maternal I.

Já o CMEI C foi fundado em 1985. No ano de 2014 contava com oito salas de aula. Nesta unidade de ensino detectamos os maiores problemas de estrutura física, pois a escola estava sendo reformada e com isso havia improvisado nas instalações da mesma. Devido à reforma a área destinada as brincadeiras das crianças ficava restrita a um corredor e a entrada da escola. Como não há um refeitório as refeições das crianças são feitas dentro da sala. As salas de aulas eram bem pequenas e algumas faziam divisão de janela com a cozinha ou com outra sala. Os berçários e duas salas possuíam banheiros dentro, sendo que na sala de aula onde fizemos a observação havia banheiro dentro.

O espaço físico da sala onde fizemos as observações era bem reduzido, ao fundo encontramos o banheiro e nesta mesma parede estava o suporte com a televisão. Na parede lateral havia uma janela pequena que fazia divisão com outra sala. Nesta parede, encontramos um varalzinho para colocar as atividades das crianças por isso era um ambiente escuro. Na sala havia ainda, uma prateleira e uma mesa onde se colocavam os colchonetes. Não havia mesinhas e cadeirinhas para as crianças.

Este CMEI²² possuía em torno de 177 crianças matriculadas no ano de 2014 divididas em: 93 crianças na creche e 84 crianças na pré-escola. Destas há apenas uma criança público alvo da educação especial da educação especial no maternal I, apesar de que no quadro 3 verificamos que o referido CMEI teria outra criança com deficiência matriculada no maternal II, dado que não foi confirmado com o levantamento de dados em campo.

A instituição possui uma diretora, dois coordenadores, uma secretária, 16 professores regentes, 17 monitoras, seis profissionais de apoio (merendeiras, profissionais de serviços gerais, porteiro) totalizando 43 funcionários.

²²No levantamento realizado junto a SME, no departamento de Educação Especial, indicou-se que haveria duas crianças Público Alvo da Educação Especial neste CMEI. No entanto, ao adentrarmos no campo de pesquisa constatamos que nesta instituição havia apenas uma criança no maternal I.

3.3 Desenvolvimento da pesquisa de campo

Com o parecer favorável do Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás (Anexo 1) e a autorização da SME (Apêndice 1) iniciamos a pesquisa nas instituições anteriormente citadas. Ressaltamos que neste momento foram feitos os esclarecimentos quanto ao estudo, seus objetivos, a garantia de anonimato, as informações sobre a entrevista, entre outros assuntos, pautados nos cuidados éticos preconizados pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012).

Para isto entramos em contato primeiramente com os diretores para os quais explicitamos os objetivos da pesquisa e verificamos a possibilidade da realização da mesma naquela unidade de ensino. Esse contato inicial teve a finalidade de identificar os professores regentes que tinham crianças público alvo da educação especial de zero a três anos em suas salas de aula.

Depois disso, marcamos horário para conversar com as professoras e com a coordenadora da Educação Infantil nos CMEIS em que não foi possível ter o contato no mesmo dia. O CMEI A foi o único estabelecimento em que conseguimos o contato com todos os participantes no mesmo dia. Todos se mostraram bastantes receptivos ao estudo, inclusive as duas professoras regentes que de imediato aceitaram participar da pesquisa.

Episódio²³ 1 - Neste dia fui muito bem recebida pela diretora e pela coordenadora da creche. Depois de relatar os objetivos da pesquisa e de explicitar como seria feita a pesquisa na creche, as duas apontaram a necessidade de ter uma ajuda para as professoras. Em seguida fui levada até as professoras que também se dispuseram em participar da pesquisa, ficando combinado que as observações seriam feitas uma vez por semana com cada uma (Diário de Campo, 2014).

No dia e em horários marcados junto à direção do CMEI B realizamos a apresentação da pesquisa para a coordenadora da Educação Infantil e as duas professoras do maternal I. Durante esta conversa, as professoras e a coordenadora colocaram que a criança público alvo da educação especial que frequentava sua turma possuía um horário diferenciado, por fazer diversos tratamentos no período vespertino e, por isso, quase todos os dias saía mais cedo. Assim, elas apontaram que seria mais interessante que a pesquisa fosse realizada no período matutino e uma vez por semana para não atrapalhar a rotina das crianças. Então, ficou decidido que quem participaria da pesquisa seria a professora regente do período matutino.

²³ Utilizamos para designar os dados oriundos do diário de campo de Episódios

No CMEI C fizemos algumas visitas para encontrar as docentes, porém algumas estavam afastadas para tratamento de saúde outras haviam faltado no dia por motivos pessoais. Quando conseguimos conversar com as professoras regentes apenas a do período vespertino demonstrou interesse em participar do estudo.

Nos dias marcados começamos as observações nas salas das professoras regentes. A observação participante (Apêndice 2) foi o instrumento escolhido, pois propicia ao pesquisador ser parte dos eventos que estão sendo pesquisados. Optamos por este tipo de recurso metodológico, pois observar as práticas pedagógicas das professoras sem interagir com as crianças e fazer parte da rotina das mesmas é uma tarefa quase impossível. Neste ambiente as crianças frequentemente nos convocam para brincadeiras, interações e auxílio em determinadas atividades que surgem no contexto da sala de aula.

Outro fator levado em conta para a escolha da observação participante como instrumento da pesquisa foi à hipótese formulada, pois o professor poderia não ter o conhecimento teórico sobre a estimulação precoce, mas poderia realizar na sua prática ações com objetivos definidos e voltados para o desenvolvimento da criança público alvo da educação especial.

Para Vianna (2003, p. 52) “[...] o pesquisador deve ser cada vez mais um participante e obter um acesso ao campo de atuação e às pessoas. A observação deve, aos poucos, se tornar cada vez mais concentrada e centrada em aspectos que são essenciais para responder as questões da pesquisa”. Assim, procuramos observar desde as atividades de acolhimento, os contextos da sala de aula, os momentos de brincadeiras, a rotina diária de cuidados e a rotina pedagógica tendo como foco as práticas pedagógicas do professor que de alguma forma promovam a estimulação precoce de crianças público alvo da educação especial.

Os registros das observações foram feitos em diário de campo, no qual apontamos as impressões e os pontos considerados importantes para a pesquisa. Tura (2003, p. 189) destaca o diário de campo como o principal auxiliar do observador “[...] no qual anota, da forma mais completa e precisa possível, os diferentes momentos da pesquisa, incluindo suas incertezas, indagações e perplexidades”. Deste modo, centramos nossa observação em alguns pontos específicos: espaço físico, atividades de estimulação da criança público alvo da educação especial, interação entre a criança/professora/coleguinhas, atividades desenvolvidas na sala: rotina/cuidado, didáticas, lúdicas, disciplinares e outras.

Inicialmente tínhamos planejado a realização de cinco observações com cada educadora, mas devido aos vários feriados no final do ano e, algumas vezes as crianças não estarem presentes no CMEI, foram feitas em média quatro observações com cada professora,

o que totaliza 16 horas individuais e 64 horas com o grupo. Vale ressaltar que no CMEI C foram realizadas três observações, pois a criança público alvo da educação especial não frequentou a creche na última semana de novembro e em dezembro devido a problemas de saúde e familiares.

Nos CMEIS onde realizamos a pesquisa de campo apenas no CMEI A as crianças público alvo da educação especial da Educação Infantil faziam o atendimento no AEE. Deste modo, as observações realizadas na sala de maternal I desta instituição nos levaram a incluir a professora da sala de recursos multifuncionais como participante da pesquisa. Isto porque, a criança público alvo da educação especial fazia atendimento, pelo período de uma hora, uma vez por semana, então observamos um atendimento feito pela professora do AEE. Também levamos em consideração para a inclusão da professora da SRM como participante da pesquisa que a estimulação precoce pode ser realizada tanto na educação especial como na rede regular, conforme estudo feito no capítulo I.

Elegemos, neste estudo, por fazer as entrevistas (Apêndice 3) depois de terminada às observações, pois poderíamos acrescentar ao roteiro prévio algumas questões que poderiam ser suscitadas no período anterior. Bogdan e Biklen (1994, p. 134) ressaltam que “[...] as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para coleta de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas”. A entrevista nos proporcionou o reconhecimento de dados descritivos oriundos da fala dos sujeitos, que oportunizaram a pesquisadora uma forma intuitiva de verificar a visão daqueles sobre determinadas questões da estimulação precoce, da inclusão das crianças público alvo da educação especial na Educação Infantil e do trabalho pedagógico com essas crianças em seus agrupamentos.

Manzini (2006) aponta que a entrevista não é simplesmente uma técnica, mas um momento de interação, de construção de conhecimentos tanto por parte do entrevistado como por parte do entrevistador.

Se levarmos em consideração que a entrevista é uma simples técnica, tais críticas seriam válidas. Porém, a entrevista é mais do que isso, ou seja, entrevistar significa envolver-se em processos de interação, significa interagir e, sob esse ângulo, tais críticas tornam-se simples características das entrevistas ao invés de problemas. Desta forma, a entrevista pressupõe a existência de pessoas e a possibilidade de interação social (MANZINI, 2006, p. 369).

Sob o prisma da interação, escolhemos a entrevista semiestruturada como o instrumento mais pertinente para o estudo, pois permite uma flexibilidade de discussões e repostas, fazendo do investigador um sujeito que manifesta visão ampliada em relação à

vivência e à cultura do professor (GIL, 2008). Desta forma, abordamos temas que se relacionavam com a inclusão, a Educação Infantil, a prática pedagógica e a estimulação precoce para que o entrevistado além de responder as perguntas formuladas, pudessem se expressar livremente sobre os assuntos que foram surgindo como desdobramento do tema principal.

As entrevistas aconteceram nos CMEIS em local escolhido pelas entrevistadas. Foram realizadas de forma individual e gravadas, o que possibilitou ao pesquisador obter detalhes mais diretos das falas das professoras. O tempo de duração de cada entrevista foi em média 25 minutos. Depois da transcrição na íntegra, as mesmas, foram entregues aos sujeitos entrevistados para ler e revisar suas falas. No dia da entrevista as professoras participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndice 4).

3.4 Sujeitos participantes da pesquisa

O critério utilizado para a escolha dos sujeitos da pesquisa foi que a investigação aconteceria com as professoras que tivessem em sua sala crianças público alvo da educação especial na faixa etária de zero a três anos, pois interessávamos em compreender como os professores desses alunos trabalhavam com a estimulação precoce.

Vale ressaltar que no início da pesquisa, nossa intenção era de realizá-la com todas as professoras regentes que tivessem crianças público alvo da educação especial, na idade de zero a três anos, em seus agrupamentos, o que totalizaria seis professoras regentes. No entanto, duas professoras regentes não quiseram participar da pesquisa por motivos pessoais. Por isso, o número de participantes foi reduzido devido aos objetivos da pesquisa e a escolha da metodologia.

Assim, esta pesquisa teve como sujeitos participantes quatro professoras regentes e a professora do AEE que foi incluída como sujeito da pesquisa por realizar um trabalho diretamente com a criança público alvo da educação especial na SRM.

Os nomes²⁴ escolhidos foram: Amélia, Aline, Ana Paula-AEE, Amanda e Alice.

Quadro 5: Identificação dos sujeitos participantes da pesquisa

²⁴ A fim de garantir o anonimato de cada educadora escolhemos nomes fictícios que as identificariam no estudo.

Instituição	Prof ^a	Idade anos	Estado Civil	Tempo de experiência docente anos/meses	Tempo de trabalho Ed. Infantil anos/meses	Tempo Educação Especial anos/meses	Formação Graduação/Especialização
CMEI A	Amélia	33	Casada	03 a / 07 m	01 a / 03 m	Não	Pedagogia Educação Infantil, AEE, Neuropedagogia
CMEI A	Aline	38	Casada	14 anos	05 anos	Não	Letras Planejamento Escolar, Língua Portuguesa, Métodos e Técnicas de Ensino
AEE/CMEI A	Ana Paula AEE	44	Casada	28 anos	24 anos	01 ano	Pedagogia Psicopedagogia, Educação Infantil, Neuropedagogia, Educação Especial, Musicoterapia em Educação Especial e Mestrado em Educação
CMEI B	Amanda	31	Casada	06 anos	10 meses	Não	Ed. Física/ Compl. Pedagogia Psicopedagogia
CMEI C	Alice	36	Solteira	10 anos	03 anos	06 meses	Pedagogia Psicopedagogia, Educação Infantil, Gestão Ambiental

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora nas entrevistas.

Percebemos ao visualizar o quadro acima que a idade das professoras varia entre 31 e 44 anos. E em relação ao tempo de serviço na educação varia de dez meses a 28 anos, isso revela que três professoras, no ano da pesquisa, estavam em período probatório²⁵. O tempo de serviço na Educação Infantil foi de dez meses a cinco anos.

Quanto a formação inicial nota-se que a maioria possui graduação em Pedagogia, temos ainda uma formada em Letras e uma com graduação em Educação Física e com complementação pedagógica em Pedagogia.

Em relação à Educação Especial só duas professoras tem alguma experiência, a professora Alice trabalhou seis meses como professora de apoio numa sala em que frequentava um adolescente limítrofe e, a professora Ana Paula que está trabalhando no AEE há um ano. Entretanto, as professoras Aline e Amanda apontaram que já tiveram alunos Público Alvo da Educação Especial em suas salas de aula. A professora Amanda informou

²⁵ O docente aprovado em concurso público e nomeado para cargo de provimento efetivo, ao entrar em exercício, ficará sujeito a estágio probatório de 36 meses de efetivo exercício. Concluído com aprovação o estágio probatório, o docente adquire estabilidade na forma da lei.

que no ano de 2013 quando trabalhava com alunos de jardim II em uma escola particular tinha em sua sala três crianças com Síndrome de Down. A professora Aline declarou que teve em sua sala alunos com deficiência auditiva, visual e intelectual, em variadas séries: maternal II, alfabetização, terceiro ano, quinto ano, sexto ano e oitavo ano.

Todas as professoras participantes da pesquisa são pós-graduadas, variando de um a seis cursos realizados. Dentre as quais podemos destacar a professora Ana Paula do AEE com cinco pós-graduações *latu sensu* e uma *stricto sensu*. Isso demonstra que as educadoras de alguma forma estão buscando formação além da graduação, seja para melhorar a sua prática ou para alcançar melhores salários.

Apesar da média de cursos de pós-graduação ser relativamente alta nota-se pelos dados coletados que os cursos na área da educação especial ainda são pouco procurados pelas professoras. Apenas duas professoras realizaram cursos de formação continuada nesta área, a professora Amélia que realizou uma especialização em AEE e a professora Ana Paula que cursou especialização em Educação Especial e Musicoterapia em Educação Especial.

Essa constatação leva-nos a concordar com Skliar (2006 “*apud*” DOZIART, 2011, p. 150) quando diz “[...] que ainda não existe um consenso sobre o que significa estar preparado e, muito menos, acerca de como deveria se pensar a formação quanto às políticas de inclusão propostas em todo mundo”. Sabendo que a inclusão é um processo que tem se estabelecido em todos os níveis educacionais, podemos notar que o professor ainda encontra-se despreparado para atuar com crianças público alvo da educação especial que porventura possam fazer parte de seus agrupamentos.

3.5 As crianças público alvo da educação especial nos agrupamentos de maternal I da rede municipal de ensino de Catalão – GO.

No CMEI A tivemos a participação das professoras regentes Amélia e Aline juntamente com a professora do AEE, que chamamos de Ana Paula. As professoras regentes trabalharam com uma turma de maternal I onde a idade das crianças variava de dois a três anos. Em sua turma havia matriculado no ano de 2014 cerca de 20 alunos. Dentre estas crianças tínhamos a criança público alvo da educação especial, que aqui chamaremos de Mateus para manter o seu anonimato, com três anos de idade.

Mateus estuda nesta instituição desde o berçário e apresenta um quadro de surdez, mas ainda não tem um laudo especificando se é total ou parcial. De acordo com as professoras, a criança é muito esperta, inteligente e não tem dificuldades para realizar tudo que lhe é

proposto. Gosta de participar de todas as atividades que são desenvolvidas na sala. Antes de ter uma maior interação com as outras crianças apresentava um comportamento agressivo por meio de mordidas, beliscões, empurrões, principalmente na nos momentos de brincadeira livre.

De acordo com a professora Aline, Mateus “*é uma criança muito inteligente, eu fico assim impressionada com a inteligência dele... É uma criança muito afetuosa... Ah! mas que como por ele não conseguir comunicar ele reage com outras crianças mordendo! Então essa é a maior dificuldade que eu tive com ele e ainda tenho*”.

A professora Amélia caracteriza Mateus da seguinte forma:

Excerto²⁶ 1- Assim, ele já era da escola, da creche desde o berçário. É mais nos primeiros dias mesmo que ele chegou, ele já chegou acho que com medo. Porque primeiro a mãe já deixou ele com uma pessoa que ele nunca tinha visto na vida (risos). Então ele ficou assim um pouco agressivo, ele chorou um pouquinho, mas, aí eu peguei ele no colo, coloquei ele junto dos coleguinhas...(Professora Amélia, 2014).

No CMEI B, a professora Amanda, também dava aula para o maternal I e, tinha em sua sala um total de 15 crianças matriculadas. Nomeamos a criança público alvo da educação especial deste agrupamento de Lucas diagnosticado com autismo, também com três anos de idade. Não é o primeiro ano dele na creche, pois já havia frequentado o berçário. Segundo a professora é uma criança que vem se desenvolvendo bem, mas de forma lenta. Fica mais dentro da sala, gosta de participar das rodinhas musicais, de ver televisão. Tem mais interação com a professora do que com os colegas.

Excerto 2- Ele vem avançando muito, ele tá mais tranquilo na sala de aula, ele gosta dos momentos musicais, a questão do contato visual é algo que melhorou demais, antes era só o contato com as professoras, com os adultos, agora a gente já está percebendo com as crianças, no momento musical ele olha, já está dando pra perceber. Ele tem iniciativa de pegar brinquedo no chão, inclusive ele disputa esses brinquedos com outras crianças... Ele busca as pessoas pra ligar a televisão pra ele, quando ele quer trocar o DVD ele pega na mão de um adulto e leva lá onde fica a caixinha de DVD (Professora Amanda, 2014).

A outra convidada para ser participante da pesquisa foi a professora Alice (CMEI C). Sua sala de maternal I continha cerca de 14 crianças, sendo que a criança público alvo da educação especial denominamos de Maria e esta passou a frequentar a creche no mês de agosto de 2014. Conforme a professora, Maria, com três anos de idade, chegou a seu

²⁶ Identificamos as falas das professoras pela palavra Excerto, bem como identificamos as mesmas pelos nomes fictícios atribuídos na caracterização dos sujeitos participantes.

agrupamento com o diagnóstico de autismo²⁷. É uma criança que interage muito bem com todos, é carinhosa e muito inteligente realiza todas as atividades que são propostas.

Excerto 3- Não, ela começou no meio do ano em agosto. Então aí ela começou como uma criança normal, logicamente teve a fase do choro, a fase né que ela se prendeu mais, não brincava... Mas assim como os outros alunos que chegam pra gente. Mas logo ela foi interagindo, foi já fazendo amizades com os colegas, com a gente. Ela é carinhosa (Professora Alice, 2014).

Depois de apresentados o caminho metodológico percorrido, os sujeitos participantes e as crianças público alvo da educação especial cabe agora especificar como faremos a análise dos dados coletados em campo.

3.6 Processo de análise das informações coletadas em campo

Nesta pesquisa, as informações coletadas em campo, por meio das observações e das entrevistas, foram examinadas pela análise de conteúdo que pode ser definida como “[...] um conjunto de técnicas de análises das comunicações” (BARDIN, 1986, p. 31), pois tudo que é dito ou escrito é passível de ser analisado.

Na análise de conteúdo o “[...] interesse não reside na descrição de conteúdos, mas sim no que estes poderão ensinar após serem tratados (por classificação, por exemplo) relativamente a outras coisas” (BARDIN, 1986, p. 38). Dessa forma, com a análise de conteúdo procuramos identificar os aspectos, as categorias, os padrões que deram significado e expressaram o pensamento dos participantes.

Para isto, organizamos os dados fazendo uma leitura inicial na qual levamos em consideração os objetivos da pesquisa e o objeto de estudo. Sendo assim, procuramos descrever situações e comportamentos que foram observados e registrados no diário de campo, bem como mostrar as experiências, as concepções e as atitudes dos participantes por meio das suas falas nas entrevistas. Essa é a fase que Bardin (1986) aponta como codificação, na qual ocorre uma transformação do que foi coletado em campo de forma a recortar, agregar e enumerar, buscando alcançar uma descrição precisa das características pertinentes ao conteúdo.

²⁷ Na lista de alunos Público Alvo da Educação Especial repassada pela SME a criança deste agrupamento apresenta Transtorno Espectro Autista, porém durante as observações e na entrevista a professora deste agrupamento se referia a criança como autista/autismo. Assim optamos por deixar o termo usado pela professora, pois demonstra o conhecimento genérico deste transtorno global do desenvolvimento.

Depois de realizado a codificação do material coletado em campo, passamos para a fase da categorização, que consiste em “[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos” (BARDIN, 1986, p. 117).

Na categorização é produzido um sistema de categorias que vão proporcionar ao pesquisador num primeiro momento uma representação dos dados brutos, para em seguida passar para análise dos dados organizados.

Utilizamos como critério de seleção das categorias o aspecto semântico, pois agrupamos em categorias temáticas gerais que se desdobraram em subcategorias conforme fomos debruçando sobre o material analisado. De acordo com Bardin (1986, p. 105) “[...] fazer uma análise temática, consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”.

Existem várias técnicas para fazer a análise de conteúdo quais sejam: análise categorial, análise de avaliação, análise de enunciação, análise de expressão, análise das relações e análise do discurso. Adotamos nesta pesquisa a análise categorial, pois tomamos em consideração a totalidade do texto passando pelo crivo da classificação e do recenseamento, conforme a frequência ou ausência de itens de sentido (BARDIN, 1986).

Assim, a partir do material registrado e organizado, procuramos realizar um recorte dos dados, no sentido de identificar e destacar os aspectos em que a estimulação precoce faz-se presente nas práticas pedagógicas do professor.

CAPÍTULO IV

ESTIMULAÇÃO PRECOCE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Toda manhã se cria num ontem, através do hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos.

Paulo Freire

Este capítulo tem o objetivo de apresentar as categorias construídas ao longo da pesquisa, por meio de um diálogo entre os resultados encontrados no estudo de campo juntamente com as bases teóricas apontadas no início da investigação, procurando compreender como é realizado o processo de estimulação precoce na prática pedagógica dos professores de crianças público alvo da educação especial, na idade de 0 a 3 anos, nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIS), de Catalão – GO.

Assim, utilizamos as entrevistas e as observações realizadas com as professoras participantes, nas quais procuramos capturar as unidades de sentido expressos pelos sujeitos por meio da leitura flutuante²⁸ do material, buscando perceber os eixos temáticos e os episódios que poderiam dar corpo a análise dos dados.

Nas observações procuramos identificar as atividades²⁹ que tiveram maior incidência nos agrupamentos, dividindo-as da seguinte forma: atividades didáticas, atividades lúdicas, atividades de cuidado e atividades disciplinares. Primeiro fazendo uma análise do agrupamento como um todo e depois identificando em quais atividades a criança público alvo da educação especial era mais envolvida e, se havia um planejamento ou um trabalho de estimulação precoce que a envolveria por parte das professoras.

As entrevistas foram lidas várias vezes para que a pesquisadora se familiarizasse e apropriasse do seu conteúdo, buscando levantar algumas hipóteses para que em seguida pudessemos retirar as categorias. Deste modo, organizamos quatro categorias.

A primeira categoria foi denominada de: *A concepção das professoras sobre o trabalho educativo e a inclusão na Educação Infantil*, na qual procuramos discutir a especificidade do trabalho educativo na creche e, ainda a visão das professoras sobre a inclusão neste segmento de ensino.

²⁸ Conforme Bardin (1986) a leitura flutuante é o primeiro contato com os documentos. É a leitura de onde surgem as primeiras hipóteses ou questões norteadoras, em função das teorias conhecidas.

²⁹ Tomamos como referência na divisão das atividades os núcleos temáticos adotados por Silva (2008, p. 91-92).

Na segunda categoria investigamos: *O desenvolvimento da criança público alvo da educação especial nos agrupamentos: reações, dificuldades e possibilidades* com o intuito de identificar como as crianças público alvo da educação especial ampliaram seus conhecimentos.

Com a terceira categoria procuramos abordar a questão da estimulação precoce na prática pedagógica do professor de crianças público alvo da educação especial, com idade de zero a três anos, que estão inseridas na rede regular. Nomeamos esta categoria de: *Essa é difícil! Estimulação Precoce: um conceito e uma prática em construção por parte das professoras da creche*. Com essa, buscamos demonstrar que as professoras ainda não tem um conhecimento teórico sobre o que é a estimulação precoce e que o acesso a este conhecimento proporcionaria às professoras entender e desenvolver um trabalho planejado, intencional, com foco no aprendizado de novos conhecimentos, e estímulos para a criança público alvo da educação especial e para as outras crianças. Outra subdivisão desta categoria foi: *O trabalho de estimulação precoce com crianças público alvo da educação especial na creche: prática cotidiana/intuitiva versus trabalho intencional*, na qual procuramos expor como as professoras trabalham com a estimulação precoce na prática pedagógica com as crianças público alvo da educação especial.

Por fim, na quarta categoria foi abordada: *Formação de professores da Educação Infantil para o atendimento às crianças público alvo da educação especial* como subsídio para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais desenvolvente³⁰ e humanizadora das crianças anteriormente mencionadas.

4.1 A concepção das professoras sobre trabalho educativo e inclusão na Educação Infantil

O objetivo desta categoria é demonstrar por meio dos dados coletados da prática pedagógica das professoras e no discurso das mesmas as suas visões sobre o trabalho educativo e inclusão na Educação Infantil.

4.1.1 Educação Infantil e trabalho educativo

³⁰ Termo usado por Davidov (1988, apud MELLO, 2007).

Todas as crianças sejam elas de qualquer classe social, raça, religião, com deficiência ou sem deficiência têm o direito garantido por lei a uma educação de qualidade, como nos explica Tartuci e Vieira (2011, p. 322-323):

A educação é um direito de todos, e se o que queremos é garantir uma igualdade, pautada no respeito, é necessário que lutemos pela universalização de acesso e qualidade de ensino em todos os níveis educacionais, uma vez que os estudos demonstram que as instituições educacionais segregam, seja as especiais ou regulares, a primeira separando os “deficientes” dos “sem deficiência” e a segunda promovendo uma exclusão incluyente, e ambas não garantem de fato a escolarização de todos.

Assim, uma Educação Infantil de qualidade seria aquela que promoveria o desenvolvimento, a ampliação do universo cultural, o conhecimento do mundo físico e social, a constituição da subjetividade, da autonomia e da autoestima das crianças que frequentam este espaço (NUNES, KRAMER, 2013). Ou seja, seria aquela pautada em um trabalho educativo que de fato suscitasse o desenvolvimento integral de todas as crianças que frequentam este espaço de aprendizagem.

No discurso de todas as professoras participantes da pesquisa nota-se que estas têm plena consciência da importância da Educação Infantil, pois apontam como lugar de desenvolvimento das habilidades, de formação da identidade, de desenvolvimento cognitivo e motor, além de proporcionar estímulos para a socialização, conforme as falas abaixo:

Excerto 4- Ela é muitíssimo importante para o desenvolvimento das habilidades em geral da criança. É como um todo (ALINE, 2014).

Excerto 5- Eu acho que auxilia muito. Não só no cuidar, mas a gente já começa a ajudar a criança a desenvolver é psico, motora, a cognitividade dele. Ah! Em todas as áreas. Até mesmo a fala, eles desenvolvem bastante depois que a gente começa a trabalhar com eles no dia a dia (AMÉLIA, 2014).

Excerto 6- A Educação Infantil é muito importante para formação da identidade da criança, pois ela permite inúmeros estímulos como a socialização. De estar com outras crianças da mesma idade, a construção de uma rotina que vai além do cuidar. É busca despertar o desenvolvimento como a fala nos momentos de música, contação de história, da rodinha da conversa. O conhecimento do corpo, a importância da higiene. É este ano nós realizamos um projeto do desfralde que é muito importante pra eles né (!?) A questão da independência e aprender a comer sozinho, a ir ao banheiro, a pedir, a valorização da autoestima, percepção dos sentidos e, também assim o desenvolvimento da coordenação motora que também é muito importante. Posso dizer assim que a Educação Infantil amplia o conhecimento das crianças de forma bem lúdica e interativa, permitindo a aquisição da nossa cultura (AMANDA, 2014).

Excerto 7- Eu acho muito importante porque é a base né, que a gente une o educar, o brincar né (ALICE, 2014).

Excerto 8- Então a Educação Infantil ela é a base realmente da educação (ANA PAULA-AEE, 2014).

Outro ponto que podemos destacar no depoimento das entrevistadas é que a Educação Infantil se constitui como espaço de promoção do desenvolvimento das crianças, como a base da educação, proporcionando a promoção da fala, o conhecimento do corpo, os cuidados de higiene, a coordenação motora, ou seja, a formação de habilidades em geral, o que lhes possibilitam a aquisição da cultura.

Quando as professoras falam do trabalho educativo apontam para o desenvolvimento de habilidades e como oportunidade de dar segmento aos conhecimentos adquiridos em casa; como um meio de propiciar as crianças o acesso desde os primeiros conhecimentos sistematizados até as brincadeiras culturais:

Excerto 9- Ele é muito importante para que essa criança consiga desenvolver suas habilidades e dar segmento aos aprendizados que ela tem em casa” (ALINE, 2014).

Excerto 10- Eu acho...praticamente tudo. A questão de começar a inserir as primeiras noções de cores, de formas... A percepção do nosso corpo, dos membros do nosso corpo... Assim eu gosto muito de trabalhar com eles... A gente trabalhou com um projeto mostrando as verduras, as frutas, dando pra eles provarem, trabalhando cores, formatos, sabores...Eles amaram! A gente via nos olhos deles o tanto que estavam gostando, coisas que eles não comiam eles aprenderam a comer através deste trabalho (AMÉLIA, 2014).

Excerto 11- Eu acho assim que embora muitos nos veem apenas como babás... Principalmente é uma visão dos pais e também da comunidade escolar, assim dos outros professores da escola veem os professores da creche apenas como babás, apenas o cuidar, dá pra ir além deste cuidar.... Ensinando boas maneiras, desenvolvendo a coordenação motora, estabelecendo limites uma rotina... E também as primeiras noções de cores, números...Dá pra ir além (AMANDA, 2014).

Excerto 12- Eu vejo acontecer desde as brincadeiras de roda, a gente já tem o material que a gente já trabalha, então o tempo todo a gente trabalha” (ALICE, 2014).

Excerto 13- Só que o que a gente percebe é que a Educação Infantil ela foca muito mais na questão do cuidado, do que propriamente a questão do educar. A Educação Infantil ainda não conseguiu sair daquele modelo de depósito, o que eu vejo é isto. Ainda está muito distante de um processo de realmente educar, fica mais só no cuidar mesmo (ANA PAULA-AEE, 2014).

No entanto, a professora Ana Paula (AEE) coloca em evidência a questão do cuidado como sendo a prática mais frequente de trabalho na Educação Infantil. Configurando esse espaço educativo em um modelo de depósito, ou seja, como um mero espaço que cuida e assiste as crianças para as mães trabalharem.

A visão crítica da professora Ana Paula faz-nos refletir que o trabalho desenvolvido na creche possui uma outra especificidade e que o cuidar está entremeado neste fazer pedagógico. Essa visão do trabalho na creche estar apenas voltado para o cuidado considera que este é “[...] sinônimo de dar conta de uma rotina, nas situações de alimentação, banho,

sono, que são, de modo geral desprestigiadas em nossas sociedades urbanas e ocidentais” (GUIMARÃES; GUEDES; BARBOSA, 2013, p. 250).

E esse pensamento reflete no modo como as pessoas que fazem parte da comunidade escolar (pais, professores, funcionários, gestores) veem o trabalho desenvolvido pelas professoras da creche, como podemos observar no depoimento da professora Amanda anteriormente citado.

Partimos do ponto de vista que para a ampliação desta visão temos que entender o cuidar como uma forma de melhorar as possibilidades de educação ao permitir que a criança encontre o adulto e o adulto encontre a criança numa interação que proporcionará uma troca de experiências e como consequência o desenvolvimento da mesma.

Segundo Guimarães, Guedes e Barbosa (2013, p. 250) o cuidado faz-se presente nas práticas pedagógicas do professor da Educação Infantil quando:

[...] o adulto dialoga com o choro das crianças, buscando seus sentidos; quando responde aos seus gestos comunicativos com seus próprios gestos e palavras; quando dá visibilidade às suas brincadeiras, nomeando iniciativas, observando atentamente o elo que produz com seus movimentos e palavras; quando festeja suas conquistas; quando reconhece as exigências de limites nas suas relações com o mundo. Essas situações ocorrem no banho, no sono, na roda, na narrativa de uma história, na construção de um jogo e em diversos momentos em que se concretiza a educação na creche, momentos de interação das crianças entre si e com os adultos.

Quando as professoras colocam o trabalho educativo como meio de proporcionar o desenvolvimento mostra-se a busca pela a superação da visão da Educação Infantil como um lugar destinado apenas ao cuidado. Isso fica claro na fala da professora Amélia quando diz que a Educação Infantil “auxilia muito... não só no cuidar” e no relato da professora Amanda que aponta para a “construção de uma rotina que vai além do cuidar”.

De acordo com Guimarães, Guedes e Barbosa (2013, p. 247):

[...] a revisão do conceito de cuidado é um caminho promissor, como também o é a consideração da cultura como prática social, espaço de produção de linguagem e humanização. O cuidado é considerado um modo de relação do adulto com as crianças, modo este por meio do qual se constitui o conhecimento de si por parte das crianças. Ao mesmo tempo, a cultura é o campo de sentidos no qual se formam o conhecimento do mundo e a produção de sentido sobre o mundo por parte das crianças. É importante frisar que as práticas de cuidado, como atenção aos sentidos das crianças, e as práticas culturais acontecem de modo entrelaçado no cotidiano da Educação Infantil, evidenciando conexões entre a singularidade e a coletividade, o sujeito-criança e o mundo.

Neste sentido, na Educação Infantil o educar e o cuidar precisam estar entrelaçados, por isso é importante que os professores compreendam esta relação tanto no plano teórico como na sua prática.

As observações participantes realizadas nos agrupamentos das professoras da pesquisa demonstraram que o cuidado ainda é a atividade com maior índice de ocorrências nas práticas educativas da creche, vindo em seguida às atividades lúdicas, logo depois as atividades didáticas e por último as atividades disciplinares.

As atividades didáticas são aquelas que vão envolver planejamento por parte do professor, dentre as quais podemos citar: atividades de registros em folha ou no livro, desenho, colagem, contação de histórias, atividades com músicas em que o educador trabalha conjuntamente com as crianças, atividades com números, cores e formas geométricas e outras.

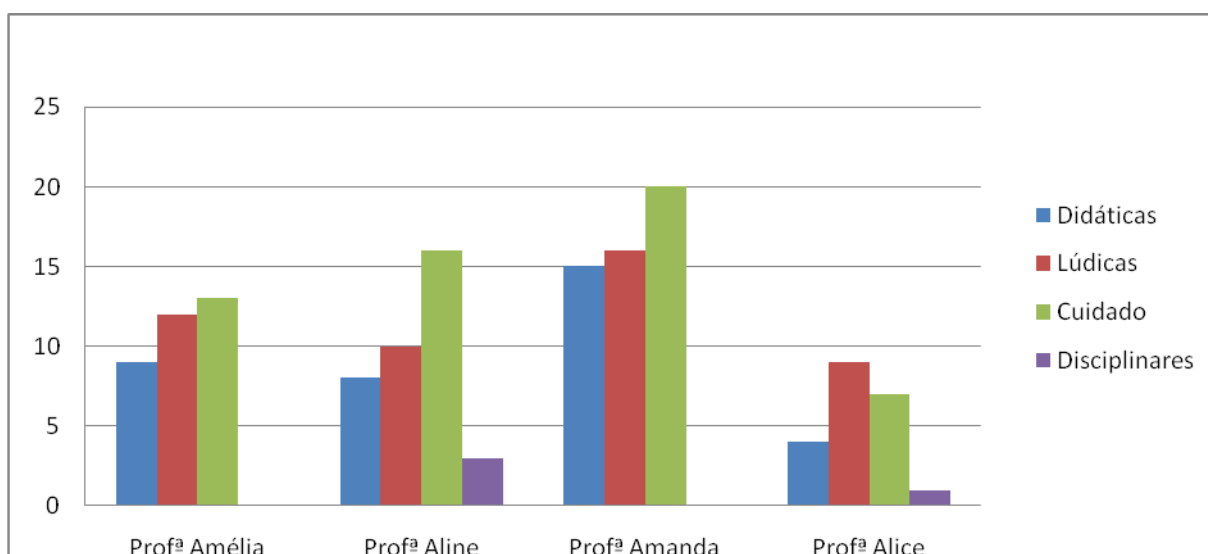
As atividades lúdicas estão relacionadas ao brincar como: jogos, brincadeiras e passeios realizados de forma livre ou direcionados nos agrupamentos.

As atividades de cuidado são aquelas que estão vinculadas aos cuidados de higiene, alimentação e descanso das crianças.

E por último temos as atividades disciplinares que se referem a punições e a castigos aplicados quando as crianças deixavam de cumprir algum combinado estabelecido nos agrupamentos.

O gráfico abaixo traz o número de cada atividade que foi desenvolvida pelas professoras nos agrupamentos com todas as crianças.

Gráfico 2: Número de atividades desenvolvidas pelas professoras nos CMEIS.



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora na observação participante.

Tomando como referência o quadro 4 da rotina dos CMEIS apresentado no capítulo III podemos observar que os cuidados ainda são as atividades de maior prevalência nos agrupamentos, pois as crianças ficam em período integral nestes estabelecimentos de Educação Infantil fazendo com isto as refeições (café da manhã, lanche, almoço, lanche da tarde), os cuidados de higiene (banho, escovação) e a hora do sono.

Como discutido anteriormente o cuidado não precisa ser visto apenas pelo lado da assistência, mas estes momentos podem ser utilizados para a aprendizagem e o desenvolvimento de todas as crianças.

Para isto, é necessário uma reestruturação da forma de pensar a rotina, o número de funcionários e o número de crianças matriculadas nos agrupamentos, bem como, dos espaços físicos dos CMEIS que precisam de refeitórios, de salas de aulas com banheiros, pátios amplos para que os professores possam realizar um trabalho com todas as crianças de forma que lhes propicie pleno desenvolvimento.

Vale ressaltar que o número das atividades de cuidado desenvolvidas na sala da professora Alice³¹ foi menor em comparação as outras professoras devido a quantidade de observações realizadas e a rotina estabelecida, no CMEI C, pela falta de água que a cidade estava passando nos meses de outubro, novembro e dezembro, por isso, o banho havia sido suspenso, pois a água acabava no período da tarde, como pode ser observado no seguinte trecho do diário de campo:

Episódio 2- Durante o filme a professora começou a chamar as crianças para tomar banho. Aquelas que não queriam ver o filme e não permaneciam sentadas e constantemente era chamada atenção. A professora colocou pecinhas para as crianças brincarem. Nesse dia, a professora não conseguiu dar o banho em todas as crianças, pois a água acabou desse modo, ficaram brincando com as pecinhas até seus pais buscá-las (Diário de campo, ALINE, 2014).

É através do cuidado proporcionado pelo adulto que a criança pequena começa a se apropriar da cultura humana, transformando-se em um membro do grupo do qual faz parte. Portanto, por meio dessa relação de cuidado o adulto vai apresentando às crianças os objetos físicos e simbólicos produzidos pela humanidade e ao manipulá-los “a criança está em contato direto com valores, regras de comportamento, conhecimentos sintetizados e sistematizados no objeto e no uso que dele fazemos” (ARCE; BALDAN, 2012, p. 195).

Portanto, as atividades de cuidado que são desenvolvidas nos agrupamentos precisam assumir as características das atividades didáticas, ou seja, não podem ser vistas como uma

³¹ Na sala desta professora realizamos apenas três observações, pois a criança na última semana de novembro e no mês de dezembro não foi mais no CMEI devido a problemas de saúde e familiares.

forma de assistencialismo, mas como um meio de proporcionar as crianças com ou sem deficiência acesso aos conhecimentos produzidos, daí a necessidade dessas atividades serem intencionais e planejadas pelo professor.

Observamos, também que nas atividades didáticas o trabalho realizado com as crianças tiveram por base a contação de histórias, a atividade com músicas (brincadeiras de roda, ginástica historiada) e o livro adotado pelo município, além de algumas tarefas xerocadas que são trabalhadas conforme as datas comemorativas, projetos desenvolvidos ou as histórias contadas para as crianças. A seguir apontaremos um episódio de atividades didáticas observados nos agrupamentos de cada professora:

Episódio 3- Após o lanche as crianças voltaram para a sala de aula. A professora pediu que as crianças se sentassem encostadas na parede e começou a cantar algumas músicas (Borboletinha, sapo, pintinho amarelinho). Em seguida, a professora pegou algumas revistas e deu uma folha para cada criança pedindo que fizessem uma bolinha de papel ao que foi atendida, mas não houve nenhum trabalho específico coletivo ou individual com a bolinha que foi feita. (Diário de campo- ALICE, 2014).

Episódio 4- Ao voltar para a sala a professora pediu para as crianças se sentassem no chão que ela contaria uma história e ao pegar o livro da Pequena Sereia lembrou-lhes que já havia contado essa história e que naquele momento mostraria as figuras para que recontassem essa mesma história. Como as crianças tiveram um pouco de dificuldade de recontar a professora conduziu a atividade. Mateus quando viu que a professora ia contar a história se posicionou bem na frente e prestou muita atenção nas figuras do livro. Ao terminar a professora fez algumas perguntas. Qual o nome da sereia? Por quem a Ariel se apaixonou? A professora solicitou que as monitoras colocassem as mesas com as cadeiras para as crianças fazerem a tarefa da história. A tarefa era para colorir com giz de cera bem bonito o desenho da Ariel e do príncipe. Na sala existem quatro mesinhas, então uma mesinha ficou com cinco alunos. A professora escreveu o nome de cada criança no cabeçalho da tarefa e as monitoras entregavam para cada criança. O giz de cera que estava em potes de garrafa pet foi derramado no meio da mesa. A professora pediu que cada criança pintasse bem bonita a tarefa (Diário de campo – AMÉLIA, 2014).

Episódio 5- Depois de contar a história do Bambi para as crianças, a professora falou com as monitoras que iria fazer uma tarefinha do livro. Para isto, ela foi até o armário pegou os livros e colocou na mesa, a monitora perguntou se era para abrir na página da atividade, o que foi respondido que sim. Enquanto ela escrevia o nome dos alunos a professora ia chamando de um a um na mesa para fazer pintinhas no morango com um cotonete. A professora pegava nas mãos das crianças para fazerem a tarefa (Diário de campo – ALINE, 2014).

Episódio 6- A professora propôs às crianças que elas procurassem figuras de pessoas em revistas. Não havia revistas para todas as crianças, não foi as crianças que folearam as revistas. Foi a professora que acabou indicando as figuras para as crianças. A professora pegou as apostilas, e levou para a mesinha que fica de fora da sala. As tarefas na apostila são feitas individualmente e fora da sala. A professora foi chamando um por um para fazer a tarefa no livro. A tarefa consistia em rasgar a figura de pessoa e colá-la para depois pintá-la com tinta guache (Diário de campo – AMANDA, 2014).

A execução das atividades didáticas em alguns agrupamentos mostrou que estas muitas vezes são realizadas não com o intuito de trabalhar um conteúdo com as crianças, mas no sentido de preencher um tempo que estava ocioso, por exemplo, na atividade realizada de amassar o papel para fazer a bolinha nota-se que a atividade ficou resumida ao trabalho da coordenação motora, mas se houvesse um planejamento prévio a professora poderia ter trabalhado vários conteúdos como lateralidade, partes do corpo, movimento e outras atividades, tudo isto proporcionada através de uma brincadeira com uma bolinha de papel.

Outra atividade didática realizada nos agrupamentos que poderá ser melhor trabalhada com as crianças é a do livro didático adotado. Nas observações notamos que as professoras muitas vezes fazem as atividades sem fazer uma contextualização, ou até mesmo sem ler para as crianças os enunciados das atividades. Verificamos que há uma preocupação em deixar a tarefa bonita o que muitas vezes tolhe as crianças em realizarem da sua maneira.

Nas observações constatamos que outra atividade didática muito usada pelas professoras foi o trabalho com o livro literário. Notamos que ao trabalhar com este recurso didático, as educadoras utilizam da mesma estratégia que é contar a história mostrando as gravuras do livro e ao final fazendo algumas perguntas da história para ver se as crianças compreenderam a mesma, ou então, fazendo alguma atividade de registro.

De acordo com Jambersi (2014) as histórias, sejam elas infantis ou não, existem

Para serem sentidas e vivenciadas nas experiências e nos valores que cada pessoa possui. As histórias despertam uma experiência de significação única, pois ouvir uma história hoje não terá, talvez, a mesma experiência que ouvir uma história amanhã. Não faz sentido querer sufocar as histórias em pacotes fechados de conteúdos, já que não possível mensurar as dimensões dos sentimentos que uma história em si desperta (JAMBERSI, 2014, p. 16).

Acreditamos que as histórias são uma importante ferramenta para que as crianças com ou sem deficiência possam significar o mundo a sua volta. Neste sentido, quando as histórias são usadas como recursos didáticos necessita-se que sejam trabalhadas de forma que ainda garantam às crianças o desenvolvimento da imaginação, o encantamento e a ludicidade.

A música também foi outra estratégia de ensino bastante empregada no trabalho pedagógico com as crianças. Ela foi usada na acolhida das crianças, na rodinha musical, na chamada para trabalhar com os nomes dos alunos, para trabalhar os nomes dos animais, das frutas, das partes do corpo, dentre outros.

O objetivo da música no trabalho com as crianças de 0 a 3 anos é fazer com que estas ouçam, percebam e diferenciem os diversos sons, por meio de brincadeiras, imitação e reprodução musical (BRASIL, 1998). Nesta perspectiva Joly e Joly (2013) afirmam que:

O repertório de músicas infantis, seja ele da cultura popular ou da produção fonográfica, auxilia no desenvolvimento da imaginação e do brincar, relacionados às experiências de vida. Há canções infantis para todos os tipos de situação: ninar uma boneca; brincar de dirigir carros, trens, bicicletas, motos; celebrar o aniversário; falar do tempo (estações do ano, chuva, sol, vento etc); conhecer os animais; brincar de roda; e outras tantas situações do cotidiano. Dessa forma, ter à mão um repertório de pequenas canções nos permite acessar o mundo da criança, comunicarmo-nos com ela e construirmos vínculos importantes de cumplicidade (JOLY; JOLY, 2013, p. 125).

No trabalho com as atividades didáticas com as crianças com ou sem deficiência a interação com o professor é de suma importância, pois é pela imitação que aquelas vão internalizando o que é vivido socialmente, alcançando com isto o desenvolvimento integral. Portanto, o professor deve participar de todas as atividades propostas aos alunos promovendo que a criança amplie seu conhecimento, saindo do desenvolvimento real para o potencial.

As atividades lúdicas estão na maior parte do tempo relacionadas com a brincadeira livre, dentro da sala ou no pátio que acontece sem a intervenção ou mediação das professoras, sendo que estas ficam mais para supervisionar, para evitar eventuais atritos entre as crianças. E, no momento de assistir filmes e DVDs musicais na televisão. Para efeito de ilustração das atividades lúdicas traremos apenas um episódio de uma professora, pois verificamos que a ocorrência das atividades lúdicas deu-se quase que da mesma forma nos agrupamentos observados.

Episódio 7- Terminado o banho e recolhido os brinquedos, a professora novamente liberou as crianças no pátio interno onde elas ficaram brincando livremente, só que agora elas tinham a companhia de outras duas turmas. Neste pátio as crianças brincam de correr de um lado para o outro, brincam de cachorro, ficam nas janelas das outras salas vendo a televisão. (Diário de campo – ALINE, 2014).

Na maioria das vezes as atividades lúdicas aconteceram concomitantemente com as atividades de cuidado como, por exemplo, na hora do banho. É comum nos agrupamentos observados que neste momento a professora pegue a caixa de brinquedos e coloque no chão para as crianças brincarem e ainda ligue a televisão para aquelas crianças que não se interessaram com os brinquedos. Isto muitas vezes acontece devido ao grande número de crianças e ao reduzido número de monitoras para auxiliar as professoras.

A exceção aconteceu no agrupamento da professora Amanda que procurou no momento das atividades lúdicas avançar além da brincadeira livre e do momento de assistir os DVDs, trabalhando com as crianças com músicas, brincadeiras de imitação, estátua e, também

um parquinho com escorregador e gangorra que foi levado para a sala de aula, como podemos ver no seguinte relato:

Episódio 8- De volta para a sala a professora falou com as crianças que iriam brincar de imitar os bichos. Assim, ela ia descrevendo alguns bichos e pedindo para as crianças fizessem os gestos. O bichinho que vocês vão imitar tem o corpo coberto de pelos e late. É um cachorrinho. Vamos imitar? As crianças ajoelharam e começaram engatinhar e latir como um cachorrinho. Agora vocês vão imitar um bicho comprido que tem uma língua comprida e que faz um barulho na cauda, é a cobra. Vamos deitar no chão e arrastar como uma cobrinha (Diário de campo – AMANDA, 2014).

O professor de Educação Infantil precisa exercer seu trabalho dentro de uma proposta pedagógica que possibilite aos seus alunos aprendizagem e desenvolvimento e, isto pode ser conseguido pelo brincar.

Na mediação pedagógica o brincar pode ser visto como um processo que proporciona aprendizagem, pois permite que as crianças tenham acesso a conhecimentos diversificados, além de fornecer informações relativas ao desenvolvimento das emoções, das formas de interação com os colegas, do desempenho físico, cognitivo, motor e social.

Concordamos com o pensamento de Mascioli (2014) quando diz:

Se o profissional da Educação Infantil almeja contribuir para a concretização do direito de brincar, cabe-lhe viabilizar um ensino sistemático e intencional, adequado ao ritmo do psiquismo infantil e mediado pela alegria do lúdico, do belo, da descoberta, da surpresa e do encanto (MASCIOLO, 2014, p. 119).

Os episódios disciplinares dizem respeito aos momentos em que houve a necessidade da professora intervir diante de mordidas, tapas, beliscões entre as crianças ou então quando a professora queria que as crianças ficassem quietas e por isso chamava-lhes a atenção, o que pode ser observado no seguinte episódio:

Episódio 9- Durante o filme a professora começou a chamar as crianças para tomarem banho. As crianças que não queriam ficar vendo o filme ou não queriam ficar sentadas era a todo momento chamada a atenção para ficarem quietas e verem o filme (Diário de campo – ALICE, 2014).

Ao analisar o gráfico 2 apresentado anteriormente, podemos observar que o trabalho educativo desenvolvido pelas professoras Amanda e Amélia trazem uma quase integração das atividades de cuidado, didáticas e lúdicas.

No trabalho realizado pela professora Aline as atividades de cuidado tiveram maior incidência enquanto que nas atividades da professora Alice o maior número foi de atividades lúdicas.

Um dado relevante obtido com as observações aponta que é no período matutino que o trabalho educativo é desenvolvido com uma intencionalidade, com objetivos definidos e com maior regularidade. Geralmente são as professoras deste período que desenvolvem mais atividades didáticas. No período vespertino notamos que as atividades de cuidado e as atividades lúdicas sem a intervenção do professor são as mais executadas, tendo como justificativa o período de sono e de banho das crianças.

Sob esta perspectiva Barbosa (2013, p.119) traz uma reflexão quanto ao trabalho pedagógico dizendo que:

As aprendizagens não resultam de interações espontâneas ou sincréticas entre o sujeito e os conceitos e /ou objetos, pois estes, embora postos na cultura, não estão dados à aprendizagem das crianças de forma direta, não mediatizada. Isso significa que a relação entre o ensino e o desenvolvimento das funções psíquicas das crianças, passa necessariamente pelas aprendizagens que se realizam. Esta afirmação estabelece um novo princípio para a relação entre a aprendizagem – realizada pelo ensino – e o desenvolvimento, bem como para o uso frequente e informal que se faz do conceito de interação, seja para referir-se à relação ativa entre criança e o objeto de conhecimento (relação epistemológica), ou para referir-se à relação entre o professor e a criança (relação pedagógica).

De acordo com Silva (2008, p. 113) a defesa de um trabalho educativo que tenha como eixo articulador o ensino, não pode deixar de “[...] lado a peculiaridade da criança menor de seis anos, contudo, esta se alterará completamente, uma vez que apresentará o conhecimento como principal direito da criança a ser respeitado na instituição”.

Pensar um trabalho educativo na Educação Infantil que possibilite a aprendizagem de todas as crianças público alvo da educação especial ou não, incluídas nesta esfera educacional deve ter como foco a integração de situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens que possam “[...] contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural” (BRASIL, 1998, p. 23).

Neste sentido, o próximo tópico discutimos a concepção das professoras sobre a inclusão na Educação Infantil.

4.1.2 O que dizem as professoras sobre a inclusão na Educação Infantil

A inclusão de crianças público alvo da educação especial na Educação Infantil, de certa forma, é uma situação nova, que está começando a dar os primeiros passos,

principalmente na creche que é o segmento onde são atendidas as crianças de zero a três anos, na qual ainda temos um número muito reduzido de crianças com alguma deficiência.

No discurso das professoras a inclusão se apresenta sobre dois aspectos que revelam as contradições vivenciadas sobre a temática: primeiro como algo novo e necessário e, em segundo como um processo lento, pouco discutido e falho em alguns aspectos.

O primeiro ponto coloca a inclusão como necessária e um processo novo cujos caminhos estamos começando a trilhar, sendo que só a presença da criança público alvo da educação especial na rede é que vai permitir a construção de uma prática pedagógica, que possibilitará que todos os membros da comunidade escolar pensem sobre a inclusão e busquem a melhor forma de se trabalhar com esta criança.

Excerto 14- Eu percebo a inclusão como uma nova visão pra que essas crianças consigam socializar... E desenvolver melhor suas habilidades... (ALINE, 2014).

Excerto 15- Como necessária uma vez que os alunos com necessidades especiais eles se desenvolvem mais, já que eles aprendem com as outras crianças né e são estimuladas (ALICE, 2014).

Excerto 16- Eu acredito que está começando agora. Eu vejo assim os desafios da educação inclusiva e eu sei que pra nós principalmente da rede municipal estamos só apenas com uns quatro, três anos de tentativa de incluir estes alunos. Eu acho que a gente ainda não conseguiu porque ainda é muito novo mesmo, mas eu acredito que no futuro distante isto será uma realidade. Eu acredito muito na inclusão e isso esse processo é a gente que vai construir mesmo. Só com os alunos na rede é que a gente vai construir, porque só falando deles a gente não constrói a inclusão. Eles têm que estar presente aqui pra gente saber o que fazer com eles (ANA PAULA-AEE, 2014).

O direito à educação das pessoas com deficiência é um discurso recorrente, mas que para sua efetiva aplicação ainda necessita de mudanças nas estruturas físicas, humanas e sociais da escola de maneira a promover “[...] condições reais de participação de forma que todos sejam reconhecidos como membros, independentes das diferenças” (CARNEIRO; DALL’ACQUA, 2014, p. 14).

Portanto, proporcionar às crianças público alvo da educação especial, na Educação Infantil um ambiente inclusivo favorece o desenvolvimento nos aspectos cognitivos, sociais e linguísticos; promove a aquisição de habilidades complexas e um maior engajamento social, diminuindo com isto a segregação por meio das interações sociais planejadas e mediadas pelo professor (MENDES, 2010).

O segundo ponto ressalta que a inclusão ainda é um processo lento, falho e pouco discutido, conforme depoimentos abaixo:

Excerto 17- Ainda é muito falha né. Assim não totalmente, mas assim... Infelizmente na creche a gente não possui material pedagógico para poder é...trabalhar...e possibilitar mais o desenvolvimento da criança. É... agora as salas já estão mais ou menos adaptadas para outros, pra algumas atividades, pra algumas deficiências, embora ainda falta muito material pedagógico (AMÉLIA, 2014).

Excerto 18- É um processo lento, ele é pouco discutido... Eu entendo assim que cada professor que tem uma criança especial que cuide da sua criança... Não é uma mobilização da escola... Assim muitas vezes me sinto sozinha... Assim não tem interesse... Não me sinto cobrada para que esse aluno desenvolva (AMANDA, 2014).

Excerto 19- É claro que assim tem muita coisa que ainda é incompatível, a gente não tem recurso, a gente não tem professor formado, as nossas escolas ainda tem o modelo da normalidade, não está acessível, os professores não tem formação. Isso hoje, mas eu acredito que no futuro a gente ainda vai ver essa inclusão acontecendo (ANA PAULA-AEE, 2014).

As professoras ao salientarem que a inclusão é um processo pouco discutido, listam uma série de pontos que a impossibilitam como: a falta de recursos materiais (material pedagógico) que poderiam auxiliar no trabalho com a criança; a falta de formação para os professores; a escola ainda estar pautada no modelo da “normalidade”, ou seja, possuir uma visão homogênea dos alunos, como se todos desenvolvessem da mesma forma e sob os mesmos estímulos e, a falta de acessibilidade.

De acordo com Vitta; Silva e Moraes (2002, p. 42) os obstáculos apontados pelos professores para a inclusão e a educação das crianças com deficiência “[...] é influenciada pelos conhecimentos que têm sobre o assunto, assim como pela infraestrutura física e humana que os apoiam nessa tarefa”.

Além destas questões, a professora Amanda coloca em evidência o fato do isolamento, da falta de apoio para o desenvolvimento de um trabalho com a criança público alvo da educação especial e até mesmo da falta de cobrança para que seja feito um trabalho que promova o desenvolvimento desta criança.

Esses apontamentos nos fazem refletir que apesar da inclusão ser uma necessidade e estar sendo implementado aos poucos nas redes regulares, ainda esbarra na esfera microsocial na falta de um projeto político- pedagógico que realmente busque o desenvolvimento integral de todas as crianças que venham estar inseridas na Educação Infantil. E na esfera macrosocial na ausência de uma política municipal, estadual e federal que realmente venha garantir às crianças público alvo da educação especial acesso, permanência e aprendizagem e, não só a socialização das mesmas.

De acordo com Carneiro e Dall’Acqua (2014, p. 11) a inclusão em âmbito escolar de crianças, jovens e adultos historicamente excluídos “[...] requer muito mais do que vaga, matrícula, merenda, implica em mudanças substanciais em toda estrutura, pois a escola para

todos tem que garantir entrada, permanência e qualidade cumprindo efetivamente seu papel social”.

Outro ponto abordado pelas professoras em seus depoimentos é a questão da socialização, como pode ser observado abaixo:

Excerto 20- Eu acredito que ela é muito importante porque a criança desenvolve tudo. É igual assim, eu vou até utilizar o Mateus como exemplo. Ele chegou na creche mordendo todas as crianças, o tempo todo batendo, mordendo, beliscando. E assim a partir do momento que eu mais a outra professora começamos a trabalhar com ele, a gente foi mostrando é, o que ele deveria ou não fazer... Lógico que a gente não tem tanta informação para isto...não tem tanta capacidade pra trabalhar com ele...É eu trabalhei muito a questão de afeto com ele, pedir ele pra fazer carinho, mostrar que não podia morder, que não podia bater, mas fazer carinho... No início os meninos morriam de medo dele, às vezes ele queria até brincar com a criança, mas a criança sentia tanto medo, que ficava parada, ficava imóvel e começava a gritar: —Tia, tia o Mateus vai me morder... E assim eu comecei a pedir a ele para fazer carinho... Eu pegava a mãozinha dele e punha para fazer carinho no coleguinha, punha para abraçar o coleguinha. E assim ele foi criando mais uma relação de afeto com os meninos, foi deixando devagar as atitudes de agressividade e foi fazendo, abraçando, aprendeu a brincar com as outras crianças, deixava que outras crianças se aproximasse dele e fizesse carinho nele também (AMÉLIA, 2014).

Excerto 21- Pra mim a inclusão é muito importante, pois quanto mais cedo a criança recebe estímulos mais apta ela estará para possibilitar se desenvolver e também a relação da socialização com as outras crianças. E também no nosso caso é muito nítido os avanços (AMANDA, 2014).

Excerto 22- Então foi o que eu acabei de falar... A questão de que eles conseguem se desenvolver mais quando estão juntas com outras crianças ditas normais né. Assim no andar, no conversar, nas brincadeiras...Eles desenvolvem sim (ALICE, 2014).

Contudo, é preciso deixar a visão que basta para a criança público alvo da educação especial apenas a sua socialização no ambiente escolar. Deve-se garantir a estas crianças a apropriação dos conhecimentos acadêmicos que são inerentes a sua idade e gênero, valorizando os papéis sociais e a cultura na qual está inserida.

Para que a socialização ou a interação provoque o desenvolvimento das crianças público alvo da educação especial é preciso que se tenha uma intencionalidade, uma orientação, uma estimulação, pois segundo Vigotski (2007) os conhecimentos se constituem nas relações que o indivíduo estabelece com o meio, saindo de um processo interpessoal para o intrapessoal.

Analisando o discurso das professoras sobre a inclusão podemos concluir tomando como base o pensamento de Monteiro e Manzini (2008, p. 36) que as concepções dos professores não surgem aleatoriamente, mas são “frutos de uma história, de uma herança cultural e são desenvolvidas dentro de um processo histórico, no qual estão incluídas as crenças e valores de cada indivíduo”.

Fica evidente, então, que a concepção de inclusão demonstrada no discurso das professoras partem das suas experiências, do que conhecem sobre o assunto, da forma como o grupo social ao qual pertencem pensam sobre a questão. E, vai ser esta concepção que direcionará as práticas e as atitudes dos educadores.

Portanto, a resposta das participantes quanto à questão da inclusão na Educação Infantil remetem a relevância desta para o desenvolvimento social da criança público alvo da educação especial, mas apontam também aos vários problemas enfrentados para que de fato se efetive a inclusão, uma vez que a Educação Infantil ainda está buscando “[...] sua identidade na relação cuidado x educação, repensando e redefinindo a forma de atuação junto à diversidade de crianças que são atendidas nesta fase” (VITTA; VITTA; MONTEIRO, 2010, p. 423).

Com base nesta discussão sobre a inclusão na Educação Infantil, na próxima categoria procuramos entender como as professoras contemplam a questão do desenvolvimento das crianças público alvo da educação especial nos seus agrupamentos.

4.2 O desenvolvimento das crianças público alvo da educação especial nos agrupamentos: reações, dificuldades e possibilidades

Apontamos no capítulo II deste estudo, com base nos estudos de Vigotski, que quanto mais a criança é submetida a experiências de aprendizagem significativas mais se desenvolverá. Para a criança público alvo da educação especial este é um dado importante, pois possibilita ao professor elaborar práticas educativas que estimulem o desenvolvimento daquelas crianças que fazem parte do agrupamento.

Contudo, a visão sobre o desenvolvimento das crianças público alvo da educação especial é muita vezes baseado nos padrões de “normalidade” estabelecidos histórico e culturalmente.

Das cinco professoras participantes da pesquisa apenas a professora Amélia não havia trabalhado com alunos Público Alvo da Educação Especial em séries anteriores. Entretanto, esse conhecimento prévio não lhes proporcionou uma segurança no momento que souberam que teriam em seus agrupamentos crianças com deficiência.

Excerto 23- Olha a princípio quando eu soube que viria uma aluna com deficiência eu fiquei assim com medo, é assustada, de como que a gente vai reagir, como que eu vou interagir com

essa criança, já que os outros alunos são tão pequenininhos né. Os cuidados... Eu fiquei preocupada (ALICE, 2014).

Excerto 24- Eu senti mais dificuldade no início, porque eu não sabia como lidar com ele (AMÉLIA, 2014).

Excerto 25- É... Foi manter essa questão das reações dele... Essa questão de conter essas mordidas... Essa foi a maior dificuldade que eu tive, pois às vezes eu não sabia como agir (ALINE, 2014).

As reações das professoras diante do medo, do susto, das dificuldades em não saber como agir com as crianças mostra que a questão da inclusão traz uma desestrutura do que já estava posto. Concordamos com Monteiro e Manzini (2008, p. 44) quando afirmam:

É natural que sentimentos de medo, insegurança, pena, entre outros, sejam manifestados, inicialmente, pelos integrantes da escola regular diante da inclusão do aluno com deficiência, uma vez que, de uma maneira geral, existe desconhecimento e também ideias preconcebidas em relação à deficiência e as pessoas que a apresentam.

Para Vygotski (2012) essa visão sobre a pessoa com deficiência é fruto da forma como o contexto social vê as limitações. Os padrões referentes ao desenvolvimento estão baseados na normalidade, o que cria barreiras físicas, atitudinais e educacionais para com as pessoas mencionadas.

Contudo essa incerteza, esse medo não pode paralisar o trabalho pedagógico do professor, pois a evidência de que a criança público alvo da educação especial possui limitações não retira da mesma a certeza das suas potencialidades e capacidades.

A escola na perspectiva da educação inclusiva ao favorecer a convivência entre pessoas com deficiência e sem deficiência, desde a Educação Infantil, traz a possibilidade de que as diferenças sejam vistas como parte da vida, que precisam ser respeitadas e entendidas como inerentes do ser humano.

As dificuldades enfrentadas pelas professoras vão desde a falta de conhecimento teórico sobre a deficiência das crianças até a falta de apoio e de informações com as pessoas que fazem o atendimento extraescolar com a criança.

Quanto à falta de conhecimento sobre a deficiência das crianças as professoras apontaram que procuram informações sobre o assunto em sites da internet, em leituras e nas experiências de outros professores, além do laudo para dar o diagnóstico da criança.

Excerto 26- Ah!... Algumas assim eu pesquisava na internet... Sempre procurei ler algo que pudesse me auxiliar, mas é... às vezes... até em relatos de outros professores (ALINE, 2014).

Excerto 27- Hã nada! (riso) Eu só fiquei sabendo assim que até hoje o Mateus não tem o laudo. É a gente foi descobrir agora a poucos dias que ele tem uma deficiência parcial auditiva, só que ele escuta muito pouco, bem pouquinho. E... a mãe tá correndo atrás dos recursos, mas até então ele não tem o laudo ainda. A mãe cobrou o laudo, vai fazer, mas ainda não tá pronto (AMÉLIA, 2014).

Excerto 28- Então é... a princípio a Maria já veio dada com um diagnóstico de autismo, mas ela tem um outro perfil. Ela interage bastante, participa de todas as atividades propostas... é brinca, interage com os alunos. É uma aluna maravilhosa (ALICE, 2014).

Já a professora Amanda informou que a maior dificuldade enfrentada no que diz respeito ao processo de aprendizagem e inclusão da criança é a falta de apoio, a falta de incentivo e a impossibilidade de trocas de informações seja com os profissionais que fazem atendimento extraclasse ou até mesmo com a equipe da SME e da escola.

Excerto 29- Acho que é assim uma falta de apoio, de incentivo, de troca de informações. Essa questão de ter uma troca de informações com as outras pessoas né que estão trabalhando com ele. A mãe me passa algumas coisas que a psicóloga pede pra ela fazer com ele em casa... E assim, igual essa questão de brincar de jogar a bolinha, é de esconder objetos pra ele procurar... É a mãe que me passa, mas eu não tenho um apoio maior, igual eu falei antes né. Assim de exemplo de outros de outros profissionais, livros, palestras... É estratégias de ensino. Não tem alguém pra falar assim... Ah! Vamos trocar informação, vamos pensar a respeito (AMANDA, 2014).

Para Mittler (2003, p. 35) “[...] a inclusão implica que todos os professores têm o direito de esperar e de receber preparação apropriada na formação inicial em educação e desenvolvimento profissional contínuo durante sua vida profissional”.

Portanto, quando se deseja que as crianças público alvo da educação especial estejam realmente incluídas em seus agrupamentos deve-se priorizar além da formação dos professores, a reorganização do espaço escolar, a revisão das concepções que pautam o planejamento pedagógico e a reflexão sobre as interações que são estabelecidas entre os membros da comunidade escolar (RAIÇA; PRIOSTE; MACHADO, 2006).

Em relação às possibilidades as professoras deram destaque a convivência no dia-a-dia com a criança público alvo da educação especial que lhes permitiram ter uma nova perspectiva tanto para a deficiência como para a forma de se trabalhar com algumas reações das crianças, conforme os seguintes depoimentos:

Excerto 30- Agora eu já sei que o Mateus uma criança que precisa de um acompanhamento mais perto do que as outras porque quando ele reage com agressividade você tem que estar perto para impedir que ele faça isso e quando ele morde o resultado é uma mordida muito grande, então a gente tem que tá por perto mesmo pra poder acudir (ALINE, 2014).

Excerto 31- Eu aprendi no dia a dia, mas hoje assim... é a questão do Mateus não ouvir mesmo pra eu trabalhar. Eu acredito que hoje ele me entenda, entenda os coleguinhas, entenda as professoras, tanto as monitoras e a Aline também, mas eu acho que infelizmente eu queria ter feito mais (AMÉLIA, 2014).

Excerto 32- [...] mas logo eu já fiquei sossegada, porque ela é muito tranquila, muito calma, amorosa. Então deu tudo certo” (ALICE, 2014).

É por meio da prática cotidiana, do trabalho realizado no dia a dia com as crianças público alvo da educação especial que muitas vezes os professores constroem os recursos e os instrumentos mais pertinentes com o intuito de solucionar as dificuldades enfrentadas na sala de aula. O desenvolvimento, segundo a perspectiva histórico-cultural, acontece nas condições concretas da vida, na relação que se estabelece entre a maturação biológica e o contexto sócio-histórico-cultural no qual os indivíduos estão inseridos.

Portanto, a criança irá desenvolver quando começa se apropriar dos elementos culturais que fazem parte do seu meio social. Ou seja, quanto mais a criança é exposta a experiências de aprendizagem mais desenvolverá as funções psicológicas superiores, que são aquelas que a humanizam.

Neste sentido, a creche torna-se um espaço propício de acesso a estas experiências de aprendizagens, um espaço que promove a interação entre os sujeitos e os objetos. E, é o professor que tem a função de servir de mediador entre a criança e o mundo.

Quanto à questão do desenvolvimento das crianças público alvo da educação especial as professoras afirmam que houve um grande avanço do início até o final do ano. Salientaram que no começo do ano tiveram algumas dificuldades com as crianças, pois estas ainda não estavam adaptadas às rotinas do agrupamento, muitas vezes apresentavam um comportamento agressivo ao bater, morder e beliscar as outras crianças, por isso, elas ficavam isoladas ou queriam a todo instante sair da sala de aula.

O comportamento descrito pelas professoras como inerentes da criança público alvo da educação especial na verdade faz parte do desenvolvimento e da adaptação de todas as crianças que estão sendo inseridas nos agrupamentos. É comum ver no início do ano, nas primeiras semanas de aula nas creches a dificuldade de todas as crianças em se ambientarem a escola com o choro constante, a busca por sair da sala e até mesmo certa resistência em cumprir alguns dos combinados que são estabelecidos. Portanto, as atitudes elencadas pelas professoras não são exclusivas das crianças público alvo da educação especial.

Do mesmo modo como as outras crianças, na medida em que a criança público alvo da educação especial foi sendo incluída no agrupamento, interagindo, ocorreu assim, um avanço promissor no seu desenvolvimento, como pode ser observado nos seguintes depoimentos:

Excerto 33- Eu falei assim, que a questão do desenvolvimento do Mateus foi tanto! Ainda comentei que ele desenvolve mais que outras crianças normais, que assim lógico... Tudo que eu já trabalhei com ele, ele desenvolveu, a questão da coordenação motora, a identificar os animais, ele sabe. Igual assim... alguns objetos ele já sabe identificar, o corpo humano quando eu mostro. É assim... outras crianças da idade dele ou até mais velhas ainda não consegue (AMÉLIA, 2014).

Excerto 34- Eu falo assim que eu me envolvo mais ainda com relação ao Mateus pela dificuldade auditiva que ele tem e também por perceber o quanto ele desenvolve (ALINE, 2014).

Excerto 35- O Lucas vem avançando muito... Ele tá mais tranquilo na sala de aula, ele gosta dos momentos musicais, a questão do contato visual é algo que melhorou demais, antes era só o contato com as professoras, com os adultos, agora a gente já está percebendo com as crianças, no momento musical ele olha, já está dando pra perceber (AMANDA, 2014).

Excerto 36- Eu vejo um grande progresso, eu vejo a Maria inteligentíssima. Ela faz uso de medicamentos né... Então até hoje eu não vi nada que atrapalhasse ela, o desenvolvimento dela né, mas é muito bom. Ela tem a fala muito desenvolvida, conhece cores, reconhece números (ALICE, 2014).

As falas das professoras demonstram que mesmo não havendo um planejamento específico que vise proporcionar um maior desenvolvimento das crianças público alvo da educação especial por meio de atividades que procurem compensar as suas limitações, só destas estarem inseridas nos agrupamentos e participando das atividades que são propostas para as outras crianças já apresentam um avanço no seu desenvolvimento.

Entretanto, para que realmente se efetive o processo de inclusão como um direito de pleno desenvolvimento e aprendizagem há que se ter em mente a necessidade de um planejamento onde as características das crianças público alvo da educação especial sejam observadas, buscando assim, traçar estratégias que promovam acesso aos conhecimentos culturalmente acumulados e que propiciem a aquisição das funções cognitivas superiores.

Deste modo, cabe ao professor estabelecer um ensino intencional, direcionado para a superação do nível de desenvolvimento real no qual a criança se encontra, para alcançar um novo conhecimento que ele ainda não domina, mas que com a ajuda de outra pessoa poderá dominá-lo.

Ainda no que se refere ao desenvolvimento da criança público alvo da educação especial um aspecto relevante no trabalho com estas crianças é o uso de recursos pedagógicos.

O uso destes recursos possibilita que haja a superação das limitações e uma equiparação de oportunidades para as crianças acima mencionadas.

As observações realizadas nos mostraram que os recursos como ferramentas para a promoção do desenvolvimento das crianças público alvo da educação especial ainda é muito incipiente nos CMEIS e nos agrupamentos onde realizamos a pesquisa.

No agrupamento das professoras Aline e Amélia, a criança público alvo da educação especial é surda, o que torna necessário a apropriação da linguagem para que possa agir “sobre o mundo e sobre o outro se apropriando das significações impressas nesse processo” (LOPES; LACERDA, 2012, p. 2).

É imprescindível que a criança surda desde o seu ingresso na Educação Infantil tenha o direito e o acesso a uma educação bilíngue “que contempla o direito linguístico da pessoa surda de ter acesso aos conhecimentos sociais e culturais em uma língua na qual tenham domínio, respeitando, ainda, os aspectos culturais, sociais, metodológicos e curriculares inerentes à condição de surdez” (LOPES; LACERDA, 2012, p. 2).

Sob este aspecto, fica evidente a necessidade e a importância de um profissional competente para o ensino da língua de sinais, que de acordo com a legislação vigente é o instrutor surdo, cuja função é tecer “junto à criança a forma mais primitiva e essencial do humano, a linguagem” (LOPES; LACERDA, 2012, p. 4).

Através da interação com o instrutor surdo a criança desenvolverá a linguagem, formulará hipóteses e formará conceitos que são essenciais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, para a apropriação das construções históricas e culturais do seu meio.

Portanto, a presença deste profissional deve ser garantida desde a Educação Infantil para que as crianças se constituam enquanto sujeitos surdos e apreendam a Libras. Sabemos que está é uma realidade ainda distante no município em que realizamos a pesquisa, mas que deve ser buscada através da reivindicação da comunidade surda e ouvinte aos órgãos políticos - SME - de oportunidades igualitárias de acesso aos conhecimentos.

Além do instrutor surdo que seria o profissional mais indicado para o ensino da linguagem e a apropriação da língua de sinais, o professor regente pode estar utilizando como recursos para ampliar o desenvolvimento das crianças surdas o uso das imagens como: gravuras, desenhos e até mesmo dos números e do alfabeto em Libras para facilitar o aprendizado e a comunicação da criança, “sendo este um recurso indispensável ainda mais a esta faixa etária que necessita de um apoio concreto que respalde seu processo de apropriação

da língua e seus significados, como também o uso de atividades contextualizadas, lúdicas e apropriadas a esse público” (LOPES; LACERDA, 2012, p. 6).

No entanto, não há neste agrupamento nenhum recurso visual que possa ser utilizado com a criança. As professoras Aline e Amélia relatam que utilizam no trabalho com a criança público alvo da educação especial mais a questão dos gestos, da adaptação da história e dos brinquedos que tem em seus agrupamentos:

Excerto 37- Ah... ah... Tem vários joguinhos pedagógicos tem joguinhos motores aqui na escola, tem DVDS que eu gosto de trabalhar muito com ele porque ele consegue entender né. Tem os livros... É no geral seria isso. É assim, como eu poderia falar, é mudando, adaptando a história as limitações que o Mateus tem. E tem surtido efeito essa adaptação, porque ele percebe tudo, ele sabe tudo, quando você faz os gestos ele já sabe qual é aquela historinha (ALINE, 2014).

Excerto 38- Olha a gente trabalha é mais ou menos igual com os outros mesmo... Mas eu sempre tento mostrar pra o Mateus pelo lado dos gestos, porque já que eu não sei me comunicar com ele de outra forma, eu vou mostrando por gestos, vou mostrando às vezes gravuras... É assim que eu trabalho, mostrando as formas. Eu fiz quebra-cabeça pra trabalhar não só com ele, mas com a turma toda. Eu sempre procuro fazer uma atividade e colocar ele no meio. Aliás ouvir histórias, ele não ouve histórias, mas ele senta e fica impressionado com os desenhos. E assim, eu vou tentando fazer alguns gestos...(AMÉLIA, 2014).

Com as observações verificamos que a prática pedagógica para com a criança público alvo da educação especial, neste agrupamento, se resumia, no momento das histórias, em fazer alguns gestos para caracterizar os personagens ou suas reações e na tentativa de ensinar alguns gestos para facilitar a comunicação da criança com a professora e com os colegas, como podemos ver no trecho do diário de campo:

Episódio 10- Mateus foi levado para sua sala depois que acordou quando a professora já havia dado banho na metade da turma. A professora comunica-se com a criança por meio de gestos (fez o gesto de comer e de beber) e foi assim que ela perguntou se ele queria lanchar lhe servindo o pão de queijo com o suco que havia levado para a sala. Neste momento a criança estava sentada numa cadeira, demonstrou interesse pelo filme que estava passando na TV apontando para a televisão. A professora ressaltou que a criança é muito esperta que ela ensina um gesto uma vez e ela aprende. Que ele presta atenção e lembra de tudo. _Ontem, a professora do matutino abriu as janelas do telhado por causa do calor e hoje ele está apontando e mostrando que as janelas estão abertas (Diário de campo- ALINE, 2014).

O professor de crianças surdas precisa pensar suas aulas de forma que possibilite uma aprendizagem mais significativa, potencializando o uso das imagens como uma estratégia pedagógica, principalmente quando se trata de crianças muito pequenas que ainda estão construindo conceitos sobre o mundo a sua volta. Lacerda, Santos e Caetano (2013) apontam

que o uso das imagens pode beneficiar a aprendizagem dos sujeitos surdos, bem como, beneficia na ampliação da aprendizagem de todos.

De acordo com o documento Saberes e Práticas da Inclusão: dificuldade de comunicação e sinalização – surdez, no trabalho com a criança surda desde o começo, na rotina das atividades e, em particular, nas brincadeiras, o professor deverá observar:

[...] como a criança reage aos sons, a que tipo de sons reage, a que distância, e o valor dado a eles; se procura pelos sons, e como se comunica; que tipo de brincadeira prefere: repetitiva, explorativa, simbólica; a perseverança na atividade começada, a capacidade de atenção, de colocar-se na escuta, de adaptar-se aos pedidos dos outros; se apresenta dificuldades de relacionamento, vontade de afastar-se, atitudes estereotipadas, dificuldade em desenvolver um faz-de-conta; se utiliza gestos ou sinais para comunicar-se (BRASIL, 2006, p. 46).

O documento acima traz, ainda, uma série de sugestões de atividades que poderão ser desenvolvidas na Educação Infantil. O objetivo destas é “dar ao educando o instrumento linguístico que o torne capaz de comunicar-se por meio de uma língua e das atividades de imitação, jogo simbólico, desenho, mímica, dramatização, escrita e fala” (BRASIL, 2006, p. 59). Assim, o professor pode utilizar destas sugestões para complementar sua prática pedagógica. Dentre as atividades sugeridas estão: atividades no espelho, passeios e visitas a lugares variados, exploração de objetos, dramatizações, cantar músicas em língua de sinais, jogos e outras.

Deste modo, na prática pedagógica dos professores da Educação Infantil o uso da imagem e também das brincadeiras farão com que as crianças surdas potencialize o uso da linguagem, organize o pensamento, a memória e a expressão, proporcionando com isto o desenvolvimento pleno das mesmas.

As professoras Amanda e Alice tinham cada uma em seus agrupamentos respectivamente uma criança diagnosticada com autismo em graus variados de comprometimento, chegando até mesmo a professora Alice dizer que achava que a criança do seu agrupamento não era autista.

A professora Amanda relatou que o recurso utilizado foi a criação de uma rotina que busque estimular a criança, além do uso dos mesmos brinquedos do seu agrupamento.

Excerto 39- Então, não existe nenhum material diferenciado. É o que eu uso na rotina mesmo, os mesmos brinquedos que as outras crianças brincam. Ele precisa de estímulo o tempo todo, sozinho ele não participa, a não ser no momento musical, assim eu sentei em roda, ele pode estar fazendo o que for, aí ele vem senta e se posiciona na minha frente...Você até já percebeu né... Acho que é por aí questão de melhorar, a questão de aprendizagem dele. É pela questão da música, ritmo. É ele adora ritmo, imagem e a questão da tecnologia né (AMANDA, 2014).

Estabelecer uma rotina de ações com as crianças com autismo é uma estratégia que permite a adaptação das mesmas, estruturando o uso do tempo, do espaço, dos materiais e das atividades.

De acordo com Fonseca (2014) além do estabelecimento de uma rotina para a criança com autismo o professor precisa instituir três programas: um programa voltado para o comportamento de sala de aula, um programa voltado para o ensino de habilidades de convivência social e por último um programa voltado para educação acadêmica.

Esses programas devem proporcionar às crianças com autismo experiências de aprendizagem significativas, nas quais as suas potencialidades tenham destaque, pois aquelas aprendem, pensam, sentem e participam de um grupo social, se desenvolvendo com ele e a partir dele, com toda sua singularidade (CHIOTE, 2011).

A criança com autismo não aprende utilizando a exploração independente ou simples observação. Ela necessita ser incentivada a ter uma maior comunicação com seus pares, ou seja, é preciso mediar a interação desta criança fazendo com que esta signifique as relações que vai estabelecendo com o meio a sua volta. Deste modo, o professor deve ter consciência de seu papel, compreendendo que é por meio do aprendizado que a criança pode adquirir consciência do mundo e dela própria.

Para Chiote (2011, p. 60):

Na mediação pedagógica, no contato cotidiano, a imagem da criança com autismo (genérica) produzida no discurso social macro, de quem não interage com o outro, deve abrir espaço para a imagem de uma criança que apresenta sim especificidades, mas, como toda e qualquer criança (e ser humano), necessita do outro para se desenvolver culturalmente de forma singular e única.

O que foi observado no agrupamento da professora Amanda é que havia uma rotina instituída, mas de forma oral. Seria interessante que houvesse na sala um cartaz ou fichas com desenhos das atividades que são desenvolvidas cotidianamente, para que a criança internalizasse o momento das outras atividades como já fez com o momento da rodinha musical.

A professora Alice explicitou que não usa nenhum recurso diferenciado com a criança público alvo da educação especial do seu agrupamento porque ela realiza todas as atividades propostas e não necessita de nenhum recurso especial.

Excerto 40- Então, eu posso fazer todas as atividades, propor qualquer coisa, qualquer atividade que ela participa muito bem. Ela interage muito bem em todas as atividades da rotina desde o banho, as brincadeiras, o café, o lanche. Tudo da Maria eu faço como com os outros alunos (ALICE, 2014).

A diferença de características das duas crianças com autismo e da criança com surdez apontou que quanto maior são as limitações da criança mais foi necessário o uso de recursos e estratégias na sala de aula para o envolvimento e desenvolvimento.

Quando o professor tem em seu agrupamento crianças público alvo da educação especial, mas que conseguem realizar as mesmas atividades propostas para as outras crianças acabam não buscando ou planejando estratégias que poderiam propiciar maior desenvolvimento destas crianças.

De modo geral pode-se dizer que Lucas era a criança que mais precisava do uso de recursos e estratégias para permanecer na aula e participar das atividades. E, constatamos que foi a professora Amanda que mais desenvolveu atividades que buscavam atender às necessidades de Lucas, apesar de não ter uma formação em educação especial.

Vygotsky (2012) destaca a questão do desenvolvimento da criança com deficiência e da criança sem deficiência dizendo que ambas possuem desenvolvimento semelhantes, o que vai lhes diferenciar são as oportunidades oferecidas em seus espaços sociais e a sua história de vida.

Portanto, o ambiente no qual a criança público alvo da educação especial encontra-se inserida e os meios/recursos que são proporcionados é que irão possibilitar o seu desenvolvimento.

Quando estas crianças são expostas a situações e ambientes desafiadores, que as levam a buscar a superação das suas dificuldades seja através do envolvimento social e acadêmico têm-se a compensação, pois conforme Góes (2002):

[...] a ideia de compensação(...) é um processo fundamental do desenvolvimento de indivíduos com deficiência. Na verdade, este processo se faz presente em qualquer ser humano e, mais, amplamente, em qualquer matéria viva.(...)Mas, para compreender o funcionamento humano, é essencial considerar as compensações sócio psicológicas, que são distintas (embora possam ser vistas como análogas) às orgânicas.(...)A questão compensatória assim concebida, não é uma instância complementar da formação da criança com deficiência ao contrário deve ser assumida como central (GÓES, 2002, p. 99).

Deste modo, uma ação que pode ser utilizado no desenvolvimento das crianças público alvo da educação especial é a estimulação precoce. A próxima categoria a ser discutida visa identificar as concepções das professoras sobre a estimulação precoce e a forma como esta é trabalhada na prática pedagógica das mesmas.

4.3 Essa é difícil! Estimulação precoce: um conceito e uma prática em construção por parte das professoras da creche.

Com a crescente inserção das crianças nos estabelecimentos de Educação Infantil, desde seus primeiros anos de vida, este ambiente tem se tornado além de um espaço de socialização, em um lugar propício para promoção de experiências de aprendizagem significativas que promovam principalmente nas crianças público alvo da educação especial instrumentos e oportunidades de alcançar o pleno desenvolvimento.

Como apontamos no capítulo I desta pesquisa, a estimulação precoce tem o objetivo de proporcionar o desenvolvimento da criança público alvo da educação especial por meio de práticas pensadas e elaboradas de forma que possibilitem a aquisição dos conhecimentos culturalmente acumulados, utilizando para isto o uso de recursos humanos e ambientais.

Assim, o termo estimulação precoce relaciona-se com a promoção do desenvolvimento da criança, podendo ser realizado tanto na esfera familiar como na escolar, o que a torna pertinente para o desenvolvimento da criança público alvo da educação especial visto que garante para o futuro da criança uma maior autoestima e uma maior confiança nas suas próprias habilidades, capacitando para agir, atuar e modificar o seu meio social e com isto alavancar o crescimento físico, cognitivo e social.

Compreender o processo de estimulação precoce da criança público alvo da educação especial no contexto da creche não é uma tarefa fácil de ser realizada, mesmo porque este conceito vem sofrendo algumas alterações como mencionamos no capítulo I quando discutimos a sua definição. As mudanças ocorridas no conceito sofreram e sofrem a influência das transformações sociais de cada época, gerando percepções, compreensões e novos significados para a estimulação precoce.

Com base nas entrevistas realizadas constatamos que apesar de algumas professoras afirmarem terem algum conhecimento sobre a estimulação precoce este se revela de forma genérica, com pouca leitura específica sobre a temática, conforme as seguintes falas:

Excerto 41- É uma estimulação ou uma ajuda...Uma ajuda que a gente vai prestando a esta criança para que ela desenvolva habilidades. É... que pra ela está sendo como um bloqueio... que tem estas dificuldades... É isso? (ALINE, 2014).

Excerto 42- É toda intervenção de zero a três anos com intuito de desenvolver precocemente o aluno, de dar estímulos... É bom que comece desde bebê né... faz toda a diferença né na vida dessas crianças (AMANDA, 2014).

Excerto 43- Estimulação precoce... seria é... propor atividades... é seguindo os estágios da criança, seria isto? (ALICE, 2014).

Nas respostas obtidas o conceito de estimulação precoce aparece como ajuda, como intervenção, como desenvolvimento cognitivo e como proposição de atividades seguindo os estágios de desenvolvimento da criança.

As Diretrizes Educacionais sobre a Estimulação Precoce definem estimulação precoce como “conjunto de atividades e de recursos humanos e ambientais incentivadores que são destinados a propiciar à criança, nos seus primeiros anos de vida, experiências significativas para alcançar o pleno desenvolvimento no seu processo evolutivo” (BRASIL, 1995, p. 11).

Podemos notar que no intuito de conceituar a estimulação precoce as professoras até lançam mão de alguns termos que fazem parte do conceito acima mencionado como: atividades, desenvolvimento, estímulos. Entretanto, não conseguem desenvolvê-lo devido ao pouco conhecimento sobre este importante programa educacional destinado às crianças público alvo da educação especial, mas que pode ser aplicadas às demais crianças em atividades conjuntas na creche.

Dentre as definições dadas pelas professoras, o conceito formulado pela professora Amanda foi o que trouxe mais elementos específicos do que é um programa de estimulação precoce e de qual a sua função.

Ter um maior conhecimento sobre a estimulação precoce proporcionaria aos professores da rede regular, que possuem em seus agrupamentos crianças público alvo da educação especial, um maior subsídio para entender e desenvolver um trabalho planejado, intencional, com foco no aprendizado de novos conhecimentos, de novos estímulos.

Dessa forma, quando o trabalho de estimulação precoce é realizado em ambiente escolar busca-se o desenvolvimento da criança por meio de atividades que aos poucos vão oferecer uma maior interação com o grupo, pois para se desenvolver, “a criança necessita incorporar e integrar as ferramentas de relação com os outros. A criança não aprende por si própria nem é a arquiteta exclusiva da sua evolução, ela aprende essencialmente pelos outros, através de sua relação com eles” (FONSECA, 1995, p. 96).

Assim, todas as crianças experimentarão diferentes etapas de desenvolvimento que podem ser incrementadas com a estimulação precoce, desenvolvendo suas máximas potencialidades naquele período da vida.

Ainda com relação à questão da visão das professoras sobre o conceito de estimulação precoce, evidenciamos na fala da professora Amélia certa imprecisão quanto ao termo.

A incerteza pode ser notada na fala da professora quando aponta para um sentido da estimulação sexual e depois para o sentido da estimulação do cognitivo, como pode ser visto abaixo:

Excerto 44- Essa aí é difícil (risos)... Porque assim tem dois pontos. Um é pro lado da questão sexual da criança... Mas tem também a, eu penso também que tem também a estimulação do desenvolvimento cerebral mesmo, do cognitivo. Eu acho assim é que toda criança tá apta pra aprender as coisas... Eu acredito que não exista a estimulação precoce, a partir do momento que você percebe que já tem capacidade de desenvolver, a gente tem que trabalhar pra ela desenvolver, porque ela vai retraindo se a gente parar num ponto ali (AMÉLIA, 2014).

Essa dubiedade pode ser entendida como uma tentativa da professora de buscar nos seus conhecimentos o significado para o termo que muitas vezes não condiz com o real sentido devido a pouca informação que possui sobre a temática.

A falta de conhecimento quanto ao conceito da estimulação precoce acaba por limitar o desenvolvimento de práticas pedagógicas que permitam a compreensão do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança público alvo da educação especial inserida na creche.

A perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem que empregamos nesta pesquisa diz que é a aprendizagem que vai anteceder, impulsionar e possibilitar o desenvolvimento, pois fará nascer na criança processos internos “[...] que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem” (VIGOTSKI, 2012, p. 115).

Rego (2002) traz uma afirmação de Vigotski que referenda a questão da aprendizagem ser pré-condição para o desenvolvimento:

[...] o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, ou seja, que se dirige às funções psicológicas que estão em vias de se contemplarem. Essa dimensão prospectiva do desenvolvimento psicológico é de grande importância para a educação pois permite a compreensão de processos de desenvolvimento que, embora presentes no indivíduo, necessitam da intervenção, da colaboração de parceiros mais experientes da cultura para se consolidarem e, como consequência, ajuda a definir o campo e as possibilidades da atuação pedagógica (REGO, 2002, p. 107).

Sob este ângulo entendemos que a estimulação precoce se apresenta como uma ferramenta de aprendizagem e de desenvolvimento para a criança público alvo da educação especial, não sendo necessário que a criança alcance certos níveis de desenvolvimento para que possa ser estimulada ou para que ela possa aprender. Pois a educação enriquece o indivíduo fazendo com que ele se aproprie de determinados conhecimentos e fazendo com

que essa apropriação gere por sua vez a necessidade de novos conhecimentos (DUARTE, 2011).

Essa perspectiva pode ser vista na fala da professora Ana Paula do AEE quando define a estimulação precoce.

Excerto 45- Eu definiria ela como essencial na vida de uma criança com deficiência ou sem deficiência. O que as oportunidades que a gente tem que dar pra esse aluno a partir da estimulação sensorial seja ela auditiva, seja ela do movimento, seja ela visual, de qualquer natureza, a estimulação precoce ela é, ela é essencial no desenvolvimento da criança porque é o contato dela com os diversos materiais e as diversas formas de se trabalhar com esse material vai fazer toda a diferença na educação dessa criança, na formação dela de conceitos matemáticos, de conceitos de até construção cognitiva, pra ele principalmente pro aluno que tem deficiência isso é fundamental, pois, em outro espaço ele não teria isso. Por exemplo, aqui no atendimento eu trabalho com estimulação essencial ou precoce como você queira chamar, mas isso é extremamente importante pra formação de conceitos, porque ele só vai entender que uma coisa é dura e a outra é macia a partir da estimulação, da oportunidade que eu dou pra ele de manusear, de trabalhar esse conceito, ele vai significando esses conceitos a partir da estimulação essencial e, isso é importantíssimo, eu acho que ela é a base mesmo da formação de conceitos (ANA PAULA-AEE, 2014).

Ao caracterizar a estimulação precoce como essencial, a professora sinaliza alguns pontos que são importantes no desenvolvimento da criança público alvo da educação especial como o enriquecimento do ambiente de aprendizagem, o uso de recursos e meios para a formação de conceitos.

De acordo com Vigotski (2001), a formação de conceitos resulta de uma atividade complexa, na qual todas as funções intelectuais básicas fazem parte dentre as quais podemos citar: memória, atenção, formação de imagens, interferências ou tendências determinantes. Na infância a formação de conceitos se encontra na forma embrionária alcançando seu pleno desenvolvimento na adolescência.

Na fase inicial da vida da criança a formação de conceitos propiciará que esta seja inserida na cultura, ou seja, que se aproprie dos conhecimentos culturalmente e historicamente construídos por meio da mediação de outras pessoas e de objetos.

Quando as crianças sejam elas Público Alvo da Educação Especial ou não chegam à escola já dominam alguns conhecimentos que foram construídos ao longo da sua interação com o meio físico e social que estão inseridas. Este conhecimento estruturado por meio da sua experiência pessoal, concreta e cotidiana é denominado de conceitos espontâneos ou cotidianos. Já os conhecimentos adquiridos de forma sistemática, dentro da sala de aula, por meio de interações escolarizadas são chamados de conceitos científicos (REGO, 2002).

A relação entre os conceitos cotidianos e os conceitos científicos possibilitará que a criança forme novos conceitos, pois diante um conceito sistematizado desconhecido, “[...] a criança busca significá-lo através de sua aproximação com outros já conhecidos, já elaborados, já internalizados. Do mesmo modo, um conceito espontâneo nebuloso, aproximado a um conceito sistematizado, coloca-se num quadro de generalização” (FONTANA, 1996, p. 125).

Para a criança público alvo da educação especial a formação de conceitos possibilita a ampliação dos conceitos cotidianos dando-lhes condições de interagir com meio apreendendo as suas características e com isto estabelecendo um desenvolvimento pleno, ou seja, proporcionando sua humanização.

Deste modo, quando a professora Ana Paula (AEE) nos aponta que é na escola que a criança público alvo da educação especial vai ter um contato com os conceitos científicos, fica evidente a importância de uma mediação planejada, deliberada, consciente, de maneira que induza às crianças a novos conhecimentos generalizantes.

Ao se fazer uma análise sobre as concepções das professoras referentes à estimulação precoce identificamos nos seus discursos um conceito em construção, que ainda necessita de ser ampliado para que efetivamente possa ser aplicado na prática pedagógica com as crianças público alvo da educação especial e até mesmos com os outros educandos da Educação Infantil.

A falta de conhecimento teórico sobre determinado tema acaba influenciando na forma como é feito o trabalho pedagógico. No próximo subitem procuramos discutir como as professoras realizam o trabalho de estimulação precoce com as crianças público alvo da educação especial.

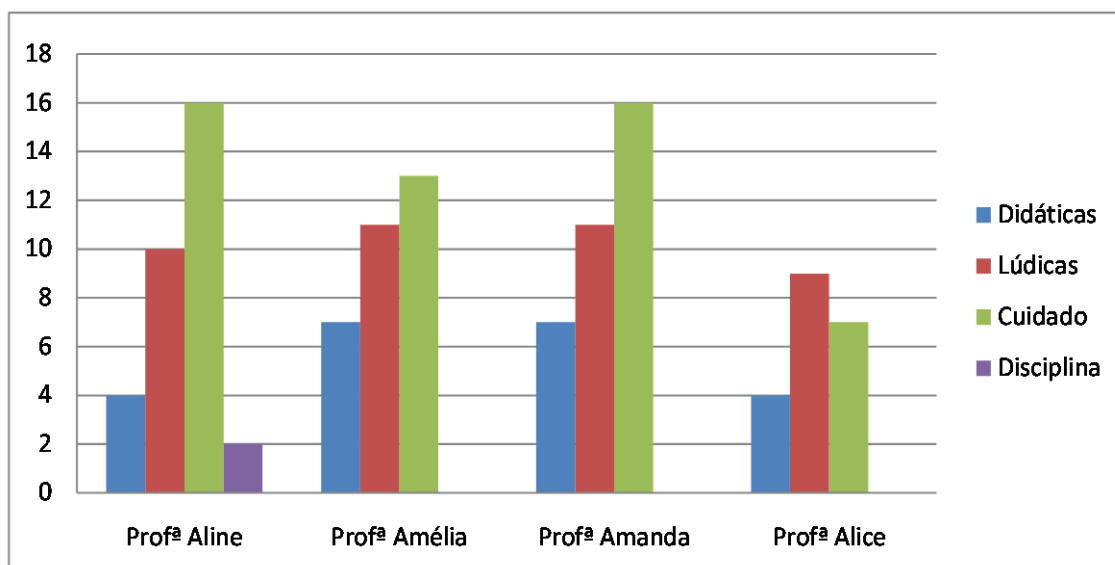
4.3.1 O trabalho de estimulação precoce com crianças público alvo da educação especial na creche: prática cotidiana/intuitiva versus trabalho intencional.

Entendemos o trabalho com a estimulação precoce como um meio de proporcionar às crianças público alvo da educação especial uma forma de alcançar o seu desenvolvimento integral, por meio de atividades intencionais e diretas, que vão propiciar uma maior interação com os conhecimentos históricos e culturais do meio social.

Nas observações constatamos que as professoras procuram envolver as crianças público alvo da educação especial na maioria das atividades que são realizadas em seus

agrupamentos. Contudo, existem algumas atividades que são trabalhadas que as crianças não conseguem participar, muitas vezes porque não há um planejamento específico que vise suprir as limitações, como pode ser observado no gráfico abaixo.

Gráfico 3: Participação das crianças público alvo da educação especial nas atividades desenvolvidas em seus agrupamentos.



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora na observação participante.

Analisando o gráfico percebemos que nas atividades desenvolvidas pelas professoras com as crianças público alvo da educação especial tem-se o predomínio das atividades de cuidado seguido das atividades lúdicas e, pelas atividades didáticas, o que de certa forma reproduziu o gráfico das atividades desenvolvidas nos agrupamentos.

Os dados da observação vão ao encontro com a entrevista das professoras. Quando as professoras foram indagadas a respeito de como é feito o trabalho de estimulação precoce com as crianças público alvo da educação especial presentes em seus agrupamentos foram citados desde a não realização de nenhum trabalho até o trabalho com projetos, como pode ser observado nas declarações das professoras participantes da pesquisa.

A professora Alice colocou que não fazia nenhum trabalho diferenciado com a Maria (autismo) por não considerá-la como especial e por ela participar de todas as atividades que são realizadas em sala de aula:

Excerto 46- Assim eu não considero ela como especial. Então ela participa de todas as atividades como os demais. Eu não tenho nada que eu faço de diferenciado para a Maria (ALICE, 2014).

O relato da professora Alice revela que a necessidade de um trabalho diferenciado com a criança público alvo da educação especial estaria ligado às características da sua deficiência. Entendemos que cada criança desenvolve-se de uma forma e num determinado ritmo. Portanto, nem toda criança público alvo da educação especial vai precisar que sejam feitas alterações nas práticas pedagógicas para que possam se desenvolver de forma semelhante que seus pares sem deficiência.

O professor precisa ter um olhar para esta criança da mesma forma que vê as outras crianças, ou seja, precisa vê-las como pessoas capazes de aprender e se desenvolver. Neste sentido, o trabalho com a estimulação precoce poderia propiciar a todas as crianças deste agrupamento um melhor desenvolvimento das suas capacidades e habilidades, pois é nesta fase da vida que a criança passa por uma maior plasticidade cerebral, alcançando com isto um maior desenvolvimento.

A professora Aline apontou para um trabalho de sensibilização, de reconhecimento de campo, de procurar entender algumas atitudes do Mateus (surdez) e trabalhar a afetividade para melhorar a socialização, conforme fala abaixo:

Excerto 47- É no caso do Mateus é mais a... Por eu não ter um conhecimento na área... Eu acho que eu trabalhei com ele durante esse ano mais a questão de sensibilização. É... primeiro o que eu fui ver foi ter como se fosse um reconhecimento de campo, como que esta criança agia, observando como que, o que ela fazia, por que que ela fazia certos atos né, porque no caso ele mordida muito quando começou... Porque assim eu fiquei meio assustada... Depois eu fui vendo que ela é uma criança muito inteligente e que ela precisava muito desse afeto pra poder tá desenvolvendo melhor (ALINE, 2014).

A questão da sensibilização e da socialização da criança público alvo da educação especial é muito presente nas esferas educacionais. Como se a criança público alvo da educação especial fosse para a escola só para ter uma maior socialização. Contudo, este é um ponto de vista que precisa ser ampliado, pois a creche precisa ser um lugar de acesso aprendizagem para criança citada.

Outrossim, certas atitudes das crianças público alvo da educação especial são vistas como se não fizessem parte do desenvolvimento da mesma, como se fosse necessário um tratamento diferenciado para aquele ato, como no caso as mordidas.

Durante as observações presenciamos dois eventos de mordidas praticados pela criança.

Episódio 11- Terminado o banho e recolhido os brinquedos, a professora novamente liberou as crianças no pátio interno onde estas ficaram brincando livremente, só que agora elas tinham a companhia de outras duas turmas. Neste pátio as crianças brincam de correr de um

lado para o outro, brincam de cachorro, ficam nas janelas das outras salas vendo a televisão. Neste momento de brincadeira livre, Mateus na maior parte do tempo brincou separado dos outros. Aconteceram algumas interações com os colegas com o mesmo tentando imitar o que os coleguinhos estavam fazendo (imitar o cachorro, subir na árvore, correr para lá e pra cá como os colegas). Durante este período a criança teve um conflito com um outro coleguinha de outra sala batendo no rosto do mesmo e mordendo seu braço. A professora logo separou os dois e explicou a Mateus através de gestos que ele não poderia fazer aquilo (Diário de campo- ALINE, 2014).

Episódio 12- Encerrada a tarefa iniciou-se o banho enquanto a professora chamava um para o banho as outras crianças ficavam brincando com os brinquedos e vendo TV. Depois do banho foi servido para crianças pipoca. Em seguida as crianças foram para o pátio interno para brincar livremente enquanto esperavam os pais chegarem. Neste dia, Mateus mordeu no ombro de um coleguinha (Diário de campo- ALINE, 2014).

A fase das mordidas é muito presente na faixa etária de um a três anos, pois a criança está começando a conhecer o mundo fazendo-o através da boca. Isto não é só uma característica da criança público alvo da educação especial, mas da maioria das crianças nesta idade.

De acordo com Mello e Vitoria (2002, p. 166) as mordidas são uma maneira de conhecer o mundo e uma forma de interação com ele. “Mordendo um objeto, a criança pode perceber muitas coisas. A diferença entre o duro e o mole, por exemplo. Também pode perceber a novidade que é o susto, o choro ou o espanto da criança mordida” (PASQUALINI; FERRACIOLI, 2012, p. 153).

Portanto, cabe ao professor entender as características particulares de cada fase do desenvolvimento da criança para poder trabalhar da melhor forma, ensinando outras maneiras de agir, organizando o ambiente, a rotina, a quantidade de brinquedos. Mas acima de tudo entendendo que as mordidas não são atitudes exclusivas das crianças público alvo da educação especial.

Já a professora Amélia apontou que trabalhava a estimulação precoce da criança público alvo da educação especial por meio de alguns jogos como o quebra-cabeça.

Excerto 48- É... Igual... Pela falta de recurso material eu sempre trabalhei é igual. A questão de números, eu peguei aqui na creche no final do ano já em meados de setembro/outubro, mais provavelmente eu acho em outubro a creche recebeu alguns jogos. Aí tem um quebra-cabeça de números e assim eu estava trabalhando o número com as crianças e como eu percebi que ele não... a gente trabalhava em sala de aula com números e ele não sabia praticamente nada e nem se interessava por aquilo, mas eu levei este quebra-cabeça e ele se interessou. Fui mostrando as gravuras e ele identificava as gravuras a partir de gestos, de alguma coisa que ele já tinha aprendido no AEE. E... os números. Foi contando a questão dos números. Eu fui mostrando manualmente, contando os dedinhos dele, mostrando cada número, a sequência numérica de acordo com os dedinhos da mão (AMÉLIA, 2014).

Neste depoimento fica evidente o quanto é relevante trabalhar com atividades que tenham um significado, que estejam relacionadas com o universo da criança, ou seja, com a atividade principal que promoverá mudanças nos processos psíquicos da criança. Isso fica perceptível quando a professora relata que a criança passou a se interessar pelos números quando foi levado para a sala de aula um quebra-cabeça com gravuras e fica mais evidente na seguinte observação:

Episódio 13- Ao voltarmos para a sala a monitora recolheu as cadeiras e as crianças sentaram e deitaram no chão para ver na televisão o filme “ A era do gelo”. As crianças demonstraram um interesse pelo filme, principalmente Mateus que fica vários minutos sentado vendo as imagens da TV. A professora neste momento se ausentou por um instante da sala de aula. Quando voltou trouxe consigo um saco de pecinhas de montar e duas caixas de quebra cabeça dos números. Ela pediu que as crianças sentassem e começou a distribuir as pecinhas entre elas. Algumas crianças começaram a brincar com as pecinhas. Assim, que a professora chegou na sala com as pecinhas e o quebra-cabeça, Mateus logo demonstrou mais interesse em manusear o quebra- cabeça. A professora pegou uma caixa e entregou para a monitora para começar a brincar com os alunos. O quebra-cabeça dos números consiste num jogo de madeira formado de vinte peças, onde em 10 peças estão escritos os números e nas outras 10 peças estão as quantidades em desenhos variados: 1-caminhão; 2-escadas; 3-árvores; 4-peixes; 5-pilhas; 6-balões; 7-alianças; 8-piões; 9-limões; 10-bolas. A professora então começou brincar com Mateus mostrando as peças com os números e a outra peça com a quantidade. Para trabalhar com a criança ela faz uso de gestos tentando significar cada figura com um gesto. Por exemplo, no número quatro que são peixinhos ela faz o gesto com a boca fazendo boquinha de peixe, na árvore faz o gesto levantando o braço, na aliança mostra a aliança no seu dedo. Mateus demonstrou interesse e habilidade em manusear as peças do quebra-cabeça, o que demonstra que este jogo já foi trabalhado anteriormente com ele, pois quando ele foi encaixar uma pecinha a reconheceu por uma marquinha que completava na outra, fazendo questão de mostrar a marquinha (Diário de campo- AMÉLIA, 2014).

De acordo com Turetta (2014) a atividade lúdica favorece a criança agir e interagir com a realidade, auxiliando na elevação dos modos de pensamento e na formação das funções psíquicas superiores. Portanto, quando o professor busca na sua prática trabalhar com atividades com um foco intencional acaba promovendo mudanças no desenvolvimento de forma sistematizada e com qualidade.

Segundo a fala da professora Amanda o trabalho com a estimulação precoce pode ser desenvolvido através de todas as atividades que são realizadas no agrupamento buscando nestas atividades trabalhar o aspecto que é mais relevante para o Lucas (autismo).

Excerto 49- De várias maneiras... A rodinha musical é muito interessante pra ele que é o momento que eu trabalho cantigas...Tento trabalhar bastante com gestos, sons diferentes, é atividades de coordenação motora como a cama de gato...é circuito sensorial... Agora nós estamos colocando ele descalço, quase todos os dias tem o momento que colocamos ele descalço, deixar ele sentir... Para ele perceber que pisou em cima de uma pecinha, neste sentido... Os brinquedos pedagógicos que ele gosta muito de desmontar as pecinhas né... Montar ainda não, mas desmontar ele gosta. Rodinha... estou tentando brincar de atirei o pau

no gato, colocar ele no meio, essas brincadeiras. Os DVDs musicais ele também gosta... Tinta... aí eu acho assim, nas atividades práticas ele interage de alguma forma, agora já nas de registro isso não acontece, então eu valorizo assim, às vezes o livro tem muitas atividades com tinta, então eu valorizo ele sentir a tinta, ele tem assim às vezes ele me entrega a mão, no sentido assim... já tá meio que... já chega com a mãozinha assim pra passar a tinta... Aí ele sempre sente passa a mão esfrega e leva a boca (AMANDA, 2014).

No relato da professora sobre o trabalho que é realizado com a criança público alvo da educação especial destaca-se a procura de envolver a criança em todas as atividades que fazem parte do cotidiano do agrupamento. Powers (1995, p. 251) aponta que as práticas pedagógicas para as crianças com autismo precisam ser “estruturadas e baseadas nos conhecimentos desenvolvidos pelas modificações de conduta; serem evolutivas e adaptadas às características pessoais dos alunos; serem funcionais e com uma definição explícita de sistemas para a generalização; envolver a família e a comunidade; serem intensivas e precoces”, pois dependendo da forma como a criança é cuidada e de como sofre as influências do meio, isto influenciará no seu desenvolvimento, como pode ser observado no seguinte episódio:

Episódio 14- Na sala estava a professora com a monitora (novata- aluna do ensino médio), enquanto a professora recebia os alunos a monitora enchia balões azuis para as crianças que ao recebê-los sentavam-se no colchão para ver no DVD um Vídeo de musiquinhas infantis (MPBaby). Apesar do dia frio, todas as crianças compareceram na escola, totalizando 15 alunos. Hoje os pais estavam trazendo para a escola frutas para fazer uma salada de frutas. Lucas chegou juntamente comigo na sala e já se colocou de frente com a TV demonstrando interesse pelo vídeo, a monitora entregou um balão azul que logo foi colocado na boca. Depois que todos chegaram a professora desligou a TV e começou a rodinha cantando a musiquinha “Bom dia amiguinhos como vai” (algumas crianças cantaram e outras não talvez pelo interesse pelo balão). Como da outra observação, Lucas assim que a rodinha começou se sentou/deitou no chão em frente da professora. A professora então pegou uma caneta de escrever em CD e pediu que cada criança desenhasse os olhinhos, o nariz e a boca no balão, antes das crianças desenharem ela perguntou: “quantos olhos nós temos?”, “quantos narizes?”, “quantas bocas?”. Cada criança desenhou do seu jeito o olho, a boca e o nariz no balão. Na vez de Lucas desenhar ela tentou pegar na sua mão, mas ele não quis pegar na caneta para fazer o desenho então seu balão ficou sem o desenho. Depois de feito o desenho a professora falou que as crianças poderiam brincar a vontade com os balões jogando para cima (Diário de campo- AMANDA, 2014).

O professor que possui em seu agrupamento crianças com autismo necessita “assegurar a motivação; apresentar as tarefas somente quando a criança atende, e de forma clara; apresentar tarefas cujos requisitos já foram adquiridos; empregar procedimentos de apoio e proporcionar reforçadores contingentes, imediatos e potentes” (RIVIÈRE, 1997 “apud” FELIPE; CAPELINNI, 2014, p. 43). Outro ponto importante no trabalho a ser desenvolvido com a criança autista é a linguagem que precisa ser estimulada, pois muitas vezes a comunicação se dá de forma empobrecida por meio de sons, palavras e frases que não

são compreendidas, o que dificulta a interação com os outros alunos e também a inclusão no processo educacional.

Para o trabalho com a criança público alvo da educação especial incluída na rede regular e, aqui estamos falando de crianças com idade até três anos, o professor necessita ter um conhecimento do desenvolvimento da criança, enxergando-a não pela sua limitação, mas pela sua potencialidade.

As atividades planejadas pelo professor que visem oportunizar o desenvolvimento integral da criança público alvo da educação especial deve primar pelas relações interpessoais, pela construção de signos e da linguagem, pelo movimento, pela autonomia, pela independência pessoal por meio de atividades de vida diária e pelo brincar, ou seja, pela sua plena humanização (BRUNO, 2006).

A professora do Ana Paula (AEE) coloca que é necessário no trabalho com a estimulação precoce ter um objetivo definido, ter uma intencionalidade, um planejamento para não correr o risco de cair no improvisado e na falta de finalidade das atividades desenvolvidas.

Excerto 50- Eu acredito que a partir de um trabalho a partir de projeto. Por exemplo a eu vou trabalhar com estimulação precoce, o que eu vou trabalhar? Eu vou trabalhar com a questão da sensibilidade do material tá. Não adianta eu só jogar o material lá e deixar a criança manusear, eu tenho que ter um objetivo pra aquela atividade. Por exemplo, eu vou trabalhar com o macio e com o duro eu tenho que ter um objetivo, dar para a criança noções do que é macio, do que é duro, do que é leve, do que é pesado, a partir do objetivo que eu traçar a partir deste projeto, é que eu vou ver realmente se ele conseguiu o que eu queria né. Porque o que a gente vê na educação é o seguinte tem lá uma caixa de brinquedos e eu jogo essa caixa de brinquedos lá, aí deixo o aluno trabalhar e pegar esse material, mas e o objetivo daquele brinquedo. Então assim, eu acho que tem que ser trabalhado na forma de projetos, porque o projeto ele define bem aonde que eu quero chegar. Se essa atividade não foi o bastante pra atingir o meu objetivo, tem que reprogramar ela pra criança poder conseguir chegar lá né, porque senão eu caio assim no improvisado, fica aquela coisa improvisada. Ah! Eu vou trabalhar com estimulação sensorial ou precoce, ela fica só no improvisado, ela não chega numa finalidade, é por aí (ANA PAULA-AEE, 2014).

De acordo com Vygotsky (2012) a ação intencional do professor possibilita que este utilize de procedimentos e recursos que foram construídos historicamente para propiciar e impulsionar o desenvolvimento da criança público alvo da educação especial.

Neste contexto o trabalho com a estimulação precoce na rede regular apresenta-se como um caminho alternativo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois nas crianças público alvo da educação especial os processos superiores são mais afetados e necessitam de uma maior estimulação para se formarem.

Segundo Mello (1999, p.19) é o aprendizado que despertará naquelas crianças

[...] a capacidade de perceber as cores, as formas, os sons, a capacidade de falar, de pensar, de raciocinar, de lembrar, de emocionar-se, de amar, a aptidão para a leitura, para a escrita, para a ciência, para a arte, etc. Sem o contato da criança com a cultura, com os adultos, com as crianças mais velhas e com as gerações mais velhas, o despertar dessas capacidades e aptidões não ocorrerá.

A professora Ana Paula indica como caminho para o trabalho com estimulação precoce pelo professor da rede regular, o uso de projetos nos quais se tenham bem definidos os objetivos a serem alcançados e, quando necessário repensar as atividades que não atingiram a meta estabelecida buscando outros caminhos para obtê-las.

No trabalho realizado no AEE pela professora Ana Paula, com a criança público alvo da educação especial, fica claro que o objetivo é trabalhar a Língua de Sinais além dos conteúdos da Educação Infantil, conforme relato abaixo:

Episódio 15- Chegando na sala do AEE a professora logo cumprimentou Mateus e o convidou para sentar num tapete de E.V.A que havia no chão. Ela então pegou uma caixa de sapatos onde havia alguns animais de brinquedo e começou a retirá-los um por um mostrando para a criança e fazendo os sinais em LIBRAS para que ela repetisse o mesmo sinal. Foi mostrado para Mateus uma cobra e ela fez o sinal da cobra e pediu que ele imitasse. Foi fazendo isto com vários animais como vaca, cachorro, elefante. Essa atividade com os animais teve como tempo de duração o interesse da criança. Quando Mateus não quis mais participar, ela pediu que ele pegasse os bichinhos e guardasse na caixinha. Então, ela propôs outra atividade com a criança com os números. Ela pegou um saquinho com zíper onde estavam os números de 1 a 9 em E.V.A e entregou para Mateus pedindo que ele abrisse o zíper e retirasse os números de dentro (tudo isto por meio de sinais). Depois de feito isto, ela foi pegando aleatoriamente os números e foi mostrando para a criança pedindo que ela imitasse o sinal de cada número. Quando Mateus não fazia o sinal direito ela pegava na sua mão e mostrava como era. Mateus foi muito participativo nas atividades desenvolvidas demonstrando grande interesse em aprender. Teve um momento em que ele se levantou e quis brincar com dois carrinhos que estavam no chão, mas a professora lhe disse que não era hora ainda. Ela então o chamou para sentar-se à mesa para começar outra atividade. Pegou uma folha grande e começou a desenhar um tronco de uma árvore, enquanto estava desenhando pediu Mateus ficasse olhando. Em seguida, pegou o pote de tinta verde e com um pincel pintou a mão dele e pediu que ele carimbasse para poder fazer as folhas da árvore. Mateus foi carimbando a sua mãozinha até que se formaram as folhas. A professora então escreveu o nome da criança embaixo do desenho e mostrou o quadro que ele havia feito, fazendo o sinal da árvore e da primeira letra do seu nome. Então, ela deixou que Miguel escolhesse um brinquedo para brincar, sendo o escolhido o carrinho que ele queria pegar anteriormente. A professora sempre deixa no final do atendimento alguns minutos para que a criança escolha um brinquedo para brincar livre (Diário de campo- ANA PAULA-AEE - AEE, 2014).

Neste sentido, pensar um trabalho educativo intencional envolve o entendimento que este deve ser dirigido para o desenvolvimento de estágios que ainda não foram alcançados, sempre partindo do conhecimento que a criança já possui. “A intervenção do adulto deve considerar sempre essa relação entre o desenvolvimento real já alcançado pela criança e o

nível de seu desenvolvimento próximo; só assim a intervenção do educador provoca o aprendizado” (MELLO, 1999, p. 23).

Portanto, no desenvolvimento de um projeto que vise trabalhar a estimulação precoce de crianças público alvo da educação especial na Educação Infantil necessita-se ter em mente alguns aspectos como: a prática social em que a criança está inserida, os temas que mais chamam a sua atenção e a melhor forma de realizar o trabalho.

É preciso também ter uma teoria que dê um embasamento para a prática pedagógica do professor, possibilitando o conhecimento e a compreensão das particularidades de cada fase de desenvolvimento da criança e a melhor forma de proporcionar o desenvolvimento, a aprendizagem e a humanização da criança público alvo da educação especial.

Essa perspectiva demonstra a necessidade da formação dos professores que vão atuar na Educação Infantil com crianças público alvo da educação especial. Procurando uma melhor compreensão, discutimos na próxima categoria a questão da formação das professoras como subsídio para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que privilegie a aprendizagem das crianças anteriormente mencionadas.

4.4 Formação de professores da Educação Infantil para o atendimento às crianças público alvo da educação especial

A temática da formação de professores/professoras tem sido bastante discutida nas pesquisas educacionais. Bragatto (2013) diz que a partir do século XX surgiram nas produções científicas novos termos para designar os professores, sua formação e seu trabalho, dentre os quais podemos citar: epistemologia da prática, professor-reflexivo, prática-reflexiva, professor pesquisador, saberes docentes, competências e conhecimentos.

No campo da formação de professores as pesquisas podem ser caracterizadas quanto ao “[...] tipo de estudo de determinadas e diferentes maneiras, dependendo das abordagens das quais decorrem” (BRAGATTO, 2013, p. 47).

Deste modo, estas pesquisas³² podem ter um caráter comportamental ou behaviorista; ser do tipo psicossocial, psicanalítica, sociocrítica ou socioconstrutivista; podem ser compreensivas, interpretativas e interacionistas; há ainda aquelas decorrentes do interacionismo simbólico, da etnografia e da etnometodologia e, por fim as de caráter sociocríticas (BRAGATTO, 2013).

³²Para maior aprofundamento neste estudo verificar a tese de Bragatto (2013).

Raupp (2008) constatou que a partir da década de 1990 houve um direcionamento de críticas da esfera científica às políticas de formação docente e as produções científicas entre as quais está a Educação Infantil. Ao fazer um panorama no Brasil e em Portugal destaca que na referida década houve na formação de professores destes dois países:

1. a influência dos organismos multilaterais na política educacional a qual define as diretrizes e programas para a formação das professoras de Educação Infantil;
2. a teoria do capital humano “ressignificada” como fundamentação das diretrizes e programas para a formação dessas profissionais;
3. predomínio das esferas privadas no campo da formação, com a expansão do número de instituições de Ensino Superior privado;
4. previsão de carreira profissional única para as professoras da creche e da pré-escola;
5. “descentralização” da formação das professoras de Educação Infantil com a incumbência da formação continuada aos municípios, sob orientações, em diretrizes/programas, do Ministério da Educação, pautadas na epistemologia da prática;
6. aligeiramento da formação inicial sobretudo com a ampliação do número de formação inicial integral a distância;
7. ampliação significativa do número de pesquisas sobre o tema na passagem da década de 1990 para os anos de 2000-2006;
8. a busca conceitual, na esfera da produção científica, de uma “especificidade das professoras de Educação Infantil” com base na associação do “cuidar e educar” crianças desde o nascimento até os 6 anos de idade;
9. recorrente vigilância e contestação políticas da área, no movimento de formulação da política para a Educação Infantil (RAUPP, 2008, p. 113-114).

Nos estudos sobre a formação dos professores existem dois posicionamentos teóricos que se contrapõem. O primeiro enaltecendo a concepção de educação, de infância e de formação docente centradas na experiência, na epistemologia da prática, ou seja, a reflexão deve partir do dia a dia escolar. É o saber-fazer fazendo, no qual a formação é vista como um sistema de tutoria e o professor aprendiz teria a oportunidade de aprender observando a prática do outro (TEIXEIRA, 2013).

A outra posição aponta ao mesmo tempo em que o papel do professor é ressaltado há um esvaziamento de conteúdo, uma fragmentação teórica, trazendo para o processo de trabalho e de formação dos docentes uma desqualificação profissional, que impossibilita uma mudança social efetiva, que tenha a escola como meio (BRAGATTO, 2013).

Essa perspectiva também se aplica a formação dos professores/professoras de Educação Infantil, como podemos verificar na defesa de Raupp (2008):

A centralidade da formação das educadoras de infância e das professoras de Educação Infantil no cotidiano em si pressupõe uma visão limitada, aparente de conceber os fenômenos. Dito de outro modo, é fundamental a apreensão, além da aparência, das determinações e concepções presentes nas práticas sociais, a partir de aportes teóricos que auxiliem o conhecimento da

realidade. Portanto, o cuidado com a prática não pode descuidar da importância da teoria. Esta é que possibilita a atenção à gênese e às contradições da prática, e a inteligibilidade desse processo não será encontrada exclusivamente nos saberes das educadoras e das professoras, nos interesses das crianças ou no interior das creches e das pré-escolas, retirando-se, desta forma, o que deveria ser a prioridade desse nível de educação, assim como o dos demais níveis: a apropriação de conhecimentos tanto dos profissionais, por meio da sua formação, quanto das crianças, por meio do trabalho docente (RAUPP, 2008, p. 167-168).

Quanto à legislação brasileira sobre a formação dos professores temos que observar a LDB/1996 que estabelece a formação dos educadores na Educação Básica em nível superior, em graduação plena e em licenciaturas. Devendo ser oferecida em cursos normais, nos Institutos Superiores de Educação (IES) e nos cursos de Pedagogia das universidades (BRASIL, 1996).

Entretanto, a LDB/1996 no artigo 62 adota que na Educação Infantil e nos quatro primeiros anos do ensino fundamental a possibilidade do professor/professora possuir formação apenas em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Com as entrevistas e as observações constatamos que as cinco professoras participantes da pesquisa possuíam graduação em licenciatura, sendo três (3) em Pedagogia, uma (1) em Letras e uma (1) em Educação Física com complementação pedagógica em Pedagogia.

Os dados obtidos no site do Observatório do PNE³³ do Censo Escolar MEC/Inep/DEED de 2013 sobre a formação dos professores da Educação Infantil do município de Catalão-GO demonstra que: 0,4% (1) ensino fundamental; 1,5% (4) ensino médio-Normal/Magistério; 5,6% (15) ensino médio e 92,6% (250) ensino superior (BRASIL, 2013).

Podemos destacar na análise os dados do Censo e as informações obtidas com as professoras é que no município onde foi realizada a pesquisa a maioria dos professores que trabalham na rede municipal tem formação superior em cursos de licenciatura.

O professor/professora que possui uma boa formação inicial acaba proporcionando aos seus alunos o pleno desenvolvimento das capacidades cognitivas, físicas e sociais. Concordamos com a defesa de Boldrin (2007) sobre o curso de Pedagogia e a formação dos professores quando diz:

Porém, nossa visão de professor abarca não apenas os conhecimentos básicos de habilidades para atuar em sala de aula. O professor, para nós, precisa ser um profissional capacitado tanto para a docência como para a pesquisa, para pensar a educação, para reconhecer as desigualdades sociais e

³³Dados mais detalhados no site: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores>.

as lutas de classe e assumir papel ativo no processo educativo intencional. Não concordamos com a separação entre concepção das práticas pedagógicas e execução do trabalho docente. Para nós, essas são faces da mesma moeda, e separá-las é perpetuar a divisão do trabalho já denunciada por Marx como fator de alienação do trabalhador. O professor não pode ser reduzido a um prático que aplica fórmulas prontas, um mero repassador de conhecimento. A educação não comporta um profissional tão restrito, se quisermos transformar a sociedade. Por isso defendemos a Pedagogia como espaço de formação inicial dos professores da Educação Infantil. Defendemos para essa etapa educacional, profissionais com formação plena, capazes de entender e transformar o seu trabalho, não apenas executá-lo de forma pré-programada (BOLDRIN, 2007, p. 98).

Em relação à formação continuada os dados obtidos demonstram que todas as professoras haviam feito cursos de especialização lato sensu. A professora Ana Paula além das especializações fez uma pós-graduação stricto sensu.

A formação continuada assume a característica “[...] de suprir as deficiências da formação inicial, é também utilizada como caminho para a ascensão na carreira, tanto do ponto de vista econômico como de status, e ainda como o caminho para atualização e aprimoramento de técnicas necessárias aos profissionais da educação” (BRAGATTO, 2013, p. 73-74).

Contudo com a crescente oferta de cursos de especialização à distância oferecidos por instituições privadas e também os cursos de capacitação de curta duração proporcionados pelo poder público surgem a necessidade de refletirmos sobre a qualidade da formação continuada que é ofertada aos professores.

Para Boldrin (2007, p. 107) o professor/professora tem direito legal de ter uma formação continuada de qualidade, ao afirmar que:

A formação continuada do professor é um direito definido na LDB/1996, e como tal, deveria ser responsabilidade do poder público oferecer oportunidades estruturadas e orgânicas de formação, que garantissem a efetiva apropriação de conhecimentos e maior reflexão sobre a realidade da prática docente, que oportunizassem a construção, pelos próprios professores, de teorias adequadas à sua prática e nas quais realmente acreditem. Mas não é isso que acontece, porque as iniciativas oficiais ficam limitadas a cursos rápidos, palestras, seminários e – sobretudo – à disseminação das diretrizes e referenciais do MEC, a assimilação de receituários pré-fabricados. Com isso, cursos com mais qualidade são buscados por mobilização, em geral, dos próprios professores, como no caso da pós-graduação, que, para nós, constituiu-se o espaço privilegiado da formação continuada sólida e transformadora.

Quando as ações governamentais para a formação dos professores da Educação Infantil são executadas por meio de programas aligeirados e sem nenhuma participação dos educadores para expor suas reais necessidades e condições de trabalho, não ocorre uma

efetiva transformação da sua prática pedagógica. Portanto, esses cursos emergenciais, seminários e palestras prontos e acabados não dão conta de um projeto que busque a formação integral do docente, pois nestes há uma preocupação em repassar receitas e modelos de atuação que acabam homogeneizando o trabalho pedagógico.

Essa perspectiva da formação inicial e continuada dos professores da Educação Infantil nos faz refletir sobre a formação em educação especial para atuar com crianças público alvo da educação especial.

Verificamos que apesar de todas as professoras participantes da pesquisa ter cursos de especialização, quando perguntamos se haviam feito algum curso no campo da educação especial, os dados revelam que apenas as professoras Ana Paula e Amélia fizeram cursos nesta área, como podemos ver nas seguintes falas:

Excerto 51- Eu fiz o curso de Pós-Graduação em Atendimento Educacional Especializado (AMÉLIA, 2014).

Excerto 52- A primeira que eu fiz foi em Psicopedagogia, a segunda foi em Educação Infantil, a terceira em Educação Especial, a quarta em Neuropedagogia e estou terminando uma agora em Musicoterapia para Educação Especial (ANA PAULA-AEE, 2014).

Excerto 53- Assim, eu possuo a Psicopedagogia, mas não tenho um aprofundamento com a criança que eu trabalho que é o autismo (AMANDA, 2014).

Excerto 54- Eu fiz Psicopedagogia, mas não é bem específico (ALICE, 2014).

Excerto 55- Tenho três Pós-Graduações, mas nenhuma nesta área (ALINE, 2014).

Essa falta de formação em educação especial reflete na qualidade do trabalho pedagógico que foi desenvolvido com as crianças público alvo da educação especial presentes nos agrupamentos das professoras, o que pode ser visualizado no seguinte depoimento:

Excerto 56- Eu queria tanto ajudá-lo mais ainda do que já fiz. Eu acho assim que fiz pouco? Fiz. Mas eu queria ter feito mais com ele. Queria saber falar com ele, queria saber me comunicar com ele sem ser por gestos. Infelizmente eu não fiz LIBRAS, mas ainda pretendo fazer (AMÉLIA, 2014).

A falta de uma formação que dê a estas professoras uma segurança para o trabalho com as crianças público alvo da educação especial faz com estas sintam que muitas vezes o que foi desenvolvido não cumpriu com o esperado. Conforme Canuto Nunes (2015, p. 120) “[...] a reflexão ancorada no nada, sem um suporte teórico metodológico, por si só não conseguirá resolver as tensões, os temores e as angústias apresentadas diante de uma criança,

que exige cuidados diferenciados e uma prática pedagógica capaz de atender as suas reais potencialidades”.

Sob este ponto de vista, a formação inicial e continuada dos professores sob o prisma da educação inclusiva faz surgir à necessidade de um profissional que busque o diálogo entre a teoria e a prática, de forma que visualize nas limitações das crianças público alvo da educação especial os caminhos para a promoção de estratégias que propiciem a aprendizagem e o desenvolvimento das mesmas.

Diante disto, para que se tenha o pleno desenvolvimento destas crianças, o professor não pode se ver desamparado, sozinho e isolado. É preciso que haja uma equipe de profissionais em número suficiente, na SME, com formação em educação especial para dar suporte pedagógico às escolas, aos professores e aos pais.

Quando as professoras foram indagadas sobre os cursos de formação ofertados pela SME, obtivemos as seguintes respostas:

Excerto 57- Pela SME não. Pode ser que já tenha oferecido anterior a minha entrada na Prefeitura (AMÉLIA, 2014).

Excerto 58- Oferece alguns cursos que são realizados no início do ano. Eu já vi alguns cursos oferecidos pela UFG também, mas assim fica meio difícil para os professores estarem frequentando por causa da carga horária e das obrigações que a gente tem” (ALINE, 2014).

Excerto 59- Como entrei tem pouco tempo, não sei. Mas no início do ano assisti uma palestra sobre o autismo oferecido pela SME. Só que muito superficial, falando mais das dificuldades. Eu tenho necessidade de exemplos, de ver o que deu certo, por onde começar. Acho que falta muito isso de colocar juntas pessoas que estão vivenciando aquilo na sua sala de aula para conversar a respeito do que está dando certo. Eles (SME) colocam as pessoas para dar a palestra e geralmente são as coisas que a gente já sabe, fica batendo na mesma tecla. Eu queria muito que pegasse os outros profissionais da nossa área e falasse assim vamos conversar, o tema é esse e, tivesse uma troca do que cada um está fazendo (AMANDA, 2014).

Excerto 60- Olha se sim, eles ainda não me ofereceram. Se eles têm algum curso lá ainda não me foi apresentado” (ALICE, 2014).

É unânime no relato das professoras a ausência de cursos de formação continuada como forma de qualificação para o trabalho com as crianças público alvo da educação especial. Portanto, não existe uma política educacional municipal que vise qualificar estes professores, o que acaba comprometendo a qualidade do ensino ofertado para aquelas crianças.

Outro dado interessante é a questão dos cursos e palestras oferecidos pela SME, os quais muitas vezes não conseguem fornecer o suporte teórico necessário para subsidiar o

trabalho do professor, pois são formulados sem ouvir os educadores e, muitas vezes, abordando conteúdos que os professores já dominam.

A maioria dos cursos oferecidos pela SME estavam vinculados ao material didático³⁴ adotado pelo município para o trabalho com as crianças da Educação Infantil. Esses cursos foram ministrados ao longo do ano e neles se *ensinavam* os professores a trabalharem com os livros didáticos.

Quanto ao trabalho com as crianças público alvo da educação especial não houve nenhum curso específico, mas as professoras informaram que nos cursos era falado que ao entrarem no site do material adotado encontrariam um link para poder tirar as dúvidas sobre a inclusão e sobre como trabalhar com as crianças público alvo da educação especial dos seus agrupamentos. Algumas professoras tentaram acessar, mas tiveram dificuldades deixando essa ferramenta de lado.

Vale destacar também que a Universidade vai até as SME e oferece à oportunidade de formação através de um curso de especialização, porém, muitas vezes essa iniciativa esbarra em entraves políticas e econômicas que impedem que o professor se qualifique, como fica evidente na fala da professora Aline.

Então, a busca pela formação continuada torna-se quase que um desejo individualizado por parte do professor, pois este não conta com incentivos e com o auxílio do órgão público responsável.

Para Carneiro e Dall'Acqua (2014, p. 20) “[...] a formação de professores para uma educação inclusiva esbarra em um universo de muitas reformas, que no campo educacional são inúmeras e várias vezes nem se concretizam, não vigoram o suficiente para serem avaliadas e mesmo plenamente desenvolvidas, o que é visto pelos professores como um empecilho”.

Deste modo, não basta o professor ter apenas a formação, pois ela sozinha não vai garantir o pleno desenvolvimento e a aprendizagem das crianças público alvo da educação especial. É preciso uma mudança estrutural na escola com uma revisão da carga horária destas professoras de modo que lhe possibilitem tempo para estudar, para planejar suas aulas, para discutir com os colegas e com a coordenação pedagógica os problemas enfrentados e avaliar se os objetivos foram alcançados.

³⁴O material didático adotado pelo município, no ano de 2014, foi o NAME-Núcleo de Apoio a Municípios e Estados, destinados aos maternos I e II e aos jardins I e II. Os serviços oferecidos pelo NAME para o município: avaliação da aprendizagem, formação continuada, consultoria pedagógica, material didático e portal da educação.

Faz-se necessário ainda uma proposta pedagógica que envolva toda a comunidade escolar (pais, professores, funcionários, coordenadores pedagógicos, diretores e gestores municipais) que garanta salários dignos, condições de trabalhos adequadas com escolas estruturadas fisicamente e com número de crianças proporcionais ao número de professores.

A formação continuada dos professores da Educação Infantil ainda não é vista como prioridade pelas esferas políticas. Isso nos leva a pensar em outros caminhos que possam propiciar a estes professores uma formação adequada para o trabalho com as crianças com deficiência. Assim, o trabalho colaborativo entre a educação especial e a educação regular pode se constituir como esta ferramenta.

4.4.1 Trabalho colaborativo entre educação especial e educação regular: um caminho para formação e estimulação precoce na Educação Infantil.

O trabalho em conjunto é um princípio da educação inclusiva no qual se busca a colaboração mútua entre professores, pais e demais profissionais das escolas para efetivar a inclusão das crianças público alvo da educação especial.

Para Capellini (2012, p. 17) “[...] o ensino colaborativo é uma estratégia didática inclusiva em que o professor da classe comum e o professor especialista planejam de forma colaborativa, procedimentos de ensino para ajudar no atendimento dos estudantes com deficiência em classes comuns, mediante um ajuste por parte dos professores”.

Na proposta do ensino colaborativo existe uma combinação de habilidades dos dois professores, o especialista e o regente, para criar novos caminhos para que a criança público alvo da educação especial alcance os objetivos educacionais estabelecidos.

As práticas colaborativas entre os professores da educação especial e os professores da sala comum já são previstas na proposta do AEE, como podemos observar no artigo 13 inciso VI e VIII das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica - Modalidade Educação Especial Resolução – Nº 4 CNE/CEB 2009:

Art. 13 São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

VI – orientar professores e famílias sobre recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p. 4).

Apontamos no capítulo I desta pesquisa que a Nota Técnica nº 02/2015/MEC/SECADI/DPEE – SEB/DICEI trouxe à Educação Infantil uma nova proposta para a organização e oferta do AEE para as crianças público alvo da educação especial desta etapa da educação básica (BRASIL, 2015).

O referido documento propõe um deslocamento do atendimento das crianças público alvo da educação especial da SRM para todos os espaços e ambientes da Educação Infantil. Assim, a retirada da criança de seu agrupamento para a realização do atendimento de forma individualizada já não é o recomendado.

Essa mudança traz para o trabalho educativo a perspectiva da realização do ensino colaborativo, pois as professoras terão a oportunidade de pensarem conjuntamente o que será desenvolvido com a criança público alvo da educação especial, na educação infantil.

Nesta pesquisa, o CMEI A foi a instituição que havia o AEE na Educação Infantil, pois a professora Ana Paula estabeleceu um horário para o atendimento das crianças público alvo da educação especial deste estabelecimento.

O atendimento do Mateus (surdez) acontecia uma vez por semana, no período matutino, cuja professora regente era a Amélia. No entanto, apesar do atendimento acontecer no horário de aula não havia um contato direto entre a professora do AEE e a professora regente, pois quem levava a criança era a monitora do agrupamento, como podemos observar no relato e no trecho do diário de campo:

Excerto 61- Então é a monitora que vem aqui trazendo o aluno. Algumas ficam durante todo o atendimento. E eu procuro sempre orientar no sentido que esse atendimento se estenda até a sala regular (ANA PAULA-AEE, 2014).

Episódio 15- Hoje foi o dia que observei o atendimento que o Mateus faz no AEE. A professora Amélia antes de encaminhá-lo para o atendimento lhe deu um banho e pediu que a monitora o levasse para a sala de recursos multifuncionais que fica no prédio ao lado do CMEI. A monitora pegou na mão de Mateus e o levou até a sala. Chegando na SRM a monitora deixou Mateus com a professora ANA PAULA-AEE e voltou para a sala. Talvez pela minha presença. No final do atendimento levei a criança para o seu agrupamento (Diário de campo- ANA PAULA-AEE, 2014).

A forma como são planejadas as práticas educativas na creche muitas vezes acaba por limitar que a professora regente tivesse um maior contato com a professora do AEE. Da maneira como foi pensado o deslocamento da criança para a SRM acabou por limitar mais ainda a interação dessas duas profissionais anteriormente mencionadas, pois a monitora que é quem acompanha a criança no atendimento não tem conhecimento teórico e prático para estar reproduzindo em sala de aula o que ela presenciou no atendimento.

Em relação às orientações para o trabalho com a criança público alvo da educação especial no agrupamento a professora Ana Paula informa que:

Excerto 62- Com a professora do Mateus especificamente, às vezes que eu fui lá, ainda não foi possível estabelecer um trabalho conjunto. Porque quando eu chego à sala de aula, ela está muito atarefada com o tanto de aluno que tem. Eu conheço a Educação Infantil e sei como é difícil parar e me atender. Mas com a monitora geralmente eu dou as dicas. Compreendo também que ainda não é o ideal, é só o real. Estou trabalhando com a realidade, não estou trabalhando com a perspectiva do ideal. Porque no ideal teria que sentar com esta professora pra gente conversar e traçar um plano de trabalho juntas, e isso ainda não foi possível (ANA PAULA-AEE, 2014).

Como apontado anteriormente uma das funções dos professores da SRM é estabelecer um diálogo, uma articulação permanente com o professor regente. No entanto, este maior contato esbarra em alguns fatores como tempo, localidade, rotina da instituição da Educação Infantil, que acabam impossibilitando esta parceria.

Constatamos que o ensino colaborativo ainda não estava sendo realizado, mas que tanto a professora especialista quanto a professora regente sentiam a necessidade de um maior contato e diálogo para pensarem práticas pedagógicas que estimulem o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças público alvo da educação especial.

De acordo com Cia e Rodrigues (2014, p.94):

O contato entre o professor da SRM e o da classe comum torna-se importante, pois este professor pode atuar na formação continuada dos demais professores por possuir maior contato com a área e ter mais subsídios teóricos e práticos, entretanto, o espaço para esta formação muitas vezes acaba resumindo-se ao tempo disponibilizado nas reuniões pedagógicas realizadas pela escola.

A perspectiva da formação continuada proporcionada pelo ensino colaborativo entre o professor da sala comum e o professor especialista promoveria a implementação de estratégias de ensino e a troca de experiências sobre suas práticas, pois organizar e refletir sobre o trabalho pedagógico possibilita a formulação de caminhos alternativos para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças público alvo da educação especial.

As discussões realizadas neste capítulo abordaram a análise de quatro categorias: a concepção das professoras sobre o trabalho educativo e a inclusão; o desenvolvimento da criança público alvo da educação especial nos agrupamentos; estimulação precoce: um conceito e uma prática em construção por parte das professoras da creche; e formação de professores da educação infantil para o atendimento das crianças público alvo da educação especial.

Buscamos com estas categorias a oportunidade de lançar o olhar para os desafios que a estimulação precoce, o trabalho pedagógico e a inclusão de crianças público alvo da educação especial na creche trouxe para a educação infantil. Desafios estes que envolvem professores, gestores, pais e toda comunidade escolar, pois será o trabalho pedagógico refletido, discutido e realizado em conjunto que possibilitará às crianças com deficiência oportunidades igualitárias de apropriarem dos conhecimentos historicamente construídos, bem como aprendizagem e desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma pesquisa é uma investigação que transcende a sua conclusão formal. É como uma caminhada que vai além dos seus próprios resultados...

Maria Augusta Bolsanello

Ao finalizar o estudo a que nos propusemos, buscamos resgatar nestas considerações finais os principais pontos tratados nas páginas anteriores, para em seguida apresentar nossas conclusões.

Começamos nosso estudo com a hipótese de que a estimulação precoce ainda é desconhecida pelos professores da Educação Infantil da rede regular e que ter um conhecimento deste processo educacional torna-se imprescindível para a promoção do desenvolvimento integral das crianças público alvo da educação especial.

Durante todo o percurso trilhado tivemos a oportunidade de realizar o estudo sobre a estimulação precoce apontando-a como o primeiro programa educacional dirigido às crianças público alvo da educação especial e as crianças de alto risco (prematuras), na faixa etária de zero a três anos, cuja finalidade é a promoção do desenvolvimento infantil por meio da prevenção e da integração entre criança, família, escola e sociedade.

Os estímulos que a criança recebe nos primeiros anos de vida são indispensáveis, pois lhes permitem alcançar novas fases no desenvolvimento. Quanto mais a criança com deficiência for inserida em um ambiente que proporcione experiências enriquecedoras nos aspectos cognitivos, físicos, emocionais e sociais mais se desenvolverá.

A estimulação precoce apresenta-se então como uma ferramenta, uma ação promotora de estímulos que leva as crianças a alcançarem novos caminhos na sua trajetória acadêmica e pessoal.

Essa constatação nos permitiu lançar um olhar para o trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças com deficiência que estão presentes nos agrupamentos da creche. Pensando nisto, partimos do seguinte problema de pesquisa: Como a estimulação precoce tem sido trabalhada pelo professor da Educação Infantil para a promoção da inclusão de crianças público alvo da educação especial na creche?

Com a finalidade de responder a esta pergunta buscamos na teoria Histórico-Cultural o alicerce para a investigação, pois esta tem como foco o desenvolvimento humano que é promovido pelas relações que as crianças e os adultos estabelecem com sua realidade.

Nesta teoria a criança com deficiência possui as mesmas possibilidades de desenvolvimento das crianças sem deficiência, o que vai diferenciá-las é a forma como este

desenvolvimento acontece. Daí a necessidade de uma intervenção, de uma intensa estimulação que dê a oportunidade para as crianças público alvo da educação especial de vivenciar todas as experiências escolares, sociais e culturais que são vividas e sentidas pelas crianças sem deficiências.

Assim, o objetivo geral deste estudo foi compreender como é realizado o processo de estimulação precoce na prática pedagógica dos professores de crianças público alvo da educação especial, na idade de 0 a 3 anos, nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIS), de Catalão – GO. E, os objetivos específicos da pesquisa foram:

- ✓ Verificar se as crianças público alvo da educação especial são estimuladas precocemente em seus agrupamentos.
- ✓ Compreender como ocorre o processo de inclusão da criança público alvo da educação especial na creche.
- ✓ Identificar qual a contribuição dos professores para efetivar o processo de inclusão.

Utilizamos na construção da pesquisa a observação participante e a entrevista. O contato proporcionado pelo uso destes instrumentos metodológicos possibilitou um maior entendimento da realidade educacional pesquisada e com isto chegamos a quatro categorias que buscaram dialogar entre si.

A primeira categoria apontou que apesar das professoras verem o trabalho educativo como um meio de oportunizar o desenvolvimento das crianças com ou sem deficiência, neste ainda predomina as práticas de cuidado. A discussão realizada sobre o cuidar na Educação Infantil demonstrou que este “[...] significa também ensinar, produzir o humano no próprio corpo da criança e sua relação com ele; passando pela alimentação, pelo andar, movimentar-se etc” (ARCE, 2007, p. 32).

Quanto à inclusão, as professoras pontuaram como um processo novo e necessário, mas que passa por algumas dificuldades como: falta de discussão, falta de profissionais formados na área para dar auxílio aos professores regentes, falta de materiais pedagógicos para o trabalho com as crianças com deficiência, falta de acessibilidade física nas escolas dentre outros. Os apontamentos das professoras fazem-nos refletir que o acesso da criança público alvo da educação especial é visto como um direito, no entanto, isso não assegura o desenvolvimento e a aprendizagem plena daquelas crianças. É preciso ir além do acesso, garantindo a todas as crianças desde a Educação Infantil um trabalho pedagógico “[...]que valorize as relações interpessoais, veja o ser humano como ser único em sua existência e perceba que mudanças são necessárias para que a escola possa dar conta daquilo que deveria

ser seu objetivo maior, ou seja, transmitir conhecimento para todas as pessoas” (DRAGO, 2014, p.142).

A segunda categoria diz respeito ao desenvolvimento da criança público alvo da educação especial nos agrupamentos. Ressaltamos que tomando por base Vygotski (2012) o desenvolvimento da criança com deficiência deve ser visto pelo viés qualitativo, ou seja, pelas possibilidades de aprendizagem e crescimento cognitivo, social, emocional e físico. Por isso, a necessidade que esta criança seja estimulada a superar suas limitações.

A criança com deficiência exige que o trabalho pedagógico busque caminhos alternativos e recursos especiais que irão possibilitar o acesso ao conhecimento histórico e cultural instituído. Percebemos que as crianças público alvo da educação especial tiveram um avanço no seu desenvolvimento, mesmo não havendo um planejamento específico que buscasse a superação das suas limitações.

Isto se deu pela interação da criança com deficiência com as outras crianças, com os professores, com os objetos, com as brincadeiras e atividades realizadas. O meio pedagógico exerce uma grande influência no desenvolvimento, pois dá a oportunidade de experimentar aprendizagens significativas que as crianças com deficiência não teriam acesso em outros locais.

Na terceira categoria, apresentamos a visão das professoras sobre a estimulação precoce. Destacamos que este eixo confirmou a hipótese da pesquisa, pois a maioria das professoras não conhecia a estimulação precoce, apresentando um conhecimento genérico, superficial e impreciso deste programa.

Verificamos que o trabalho com a estimulação precoce realizado com as crianças público alvo da educação especial está pautado numa prática intuitiva, sem uma fundamentação teórica que dê base para o trabalho pedagógico. As professoras retrataram que a inserção da criança com deficiência não trouxe mudanças nas suas práticas pedagógicas, que elas apenas dispensavam uma atenção maior para a criança seja buscando desenvolver atividades de socialização, jogos e atividades pedagógicas pensadas para a turma de maneira geral.

Segundo Mendes (2010) o princípio da equiparação de oportunidades traz para os professores a necessidade de compreender que tratar os alunos da mesma maneira muitas vezes não gera igualdade.

Nas práticas de inclusão escolar, seria o caso de equiparar o ensino quando necessário, uma vez que o princípio da igualdade não garante as mesmas oportunidades de aprendizagens para todos. Portanto, é cabível diferenciar

sim, embora nem sempre seja fácil estabelecer quando isto é necessário para garantir a participação da criança especial (MENDES, 2010, p. 257).

Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças público alvo da educação especial precisa estar vinculado a uma intencionalidade, a um planejamento que vise estimular o potencial daquelas crianças por meio da mediação do professor.

A estimulação precoce, como dito nos capítulos anteriores, apresenta-se como uma “[...] alternativa viável e eficiente à realidade da creche pública brasileira” (SOEJIMA, 2008, p. 80), pois pode ser trabalhada por meio de atividades lúdicas que promoverão o desenvolvimento tanto da criança com deficiência como da criança sem deficiência. “Isso é possível a partir de capacitação aos educadores, embasado em informações e técnicas que priorizam a estimulação adequada à criança e sua faixa etária” (SOEJIMA, 2008, p. 81).

A questão da formação dos professores foi o que pautou a discussão na quarta categoria. Evidenciamos que o discurso das professoras apontaram para a falta de formação para o trabalho com as crianças público alvo da educação especial tanto na formação inicial quanto na formação continuada, apesar da inclusão ser uma realidade legal desde o final década de 1980.

Sabemos que a formação do professor deve ser contínua e ocorrer durante toda sua carreira profissional, pois será o conhecimento adquirido que sustentará a forma de pensar, as concepções de mundo e de sociedade e as convicções que refletirão no trabalho pedagógico do docente.

Declaramos neste estudo a necessidade de um maior investimento na formação dos professores da Educação Infantil, principalmente no que se refere ao trabalho com a criança com deficiência. É preciso que a SME institua uma política de formação que realmente proporcione aos educadores conhecimentos teóricos e práticos que promovam o direito à aprendizagem de todas as crianças.

Outro ponto a ser destacado, nesta pesquisa, é a imprescindibilidade do projeto político pedagógico que envolva toda a comunidade escolar, ou seja, é preciso sistematizar e planejar o trabalho que será desenvolvido com a criança público alvo da educação especial. E isto pode ser feito por meio do ensino colaborativo entre os professores da sala comum, o professor da educação especial, a equipe pedagógica, as monitoras dentre outros profissionais que fazem parte do ambiente escolar.

Ao analisar a estimulação precoce na prática pedagógica do professor da creche não pretendemos traçar metodologias ou solucionar os problemas e as dificuldades que o professor enfrenta para trabalhar com as crianças público alvo da educação especial. Nossa

intenção foi lançar um olhar mais atento para o trabalho pedagógico do professor da creche, destacando a importância da intencionalidade, do planejamento, da sistematização tendo em vista, que a educação produz nas crianças com ou sem deficiências desenvolvimento cognitivo.

Essa temática não se esgota neste trabalho. É fundamental que novas pesquisas sejam realizadas para investigar a estimulação precoce, o trabalho pedagógico e a inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil, considerando que esta pesquisa foi uma pequena amostra de uma realidade mais abrangente.

Destacamos então alguns pontos que podem servir para estudos futuros. Assim, torna-se necessário investigar o trabalho colaborativo entre o professor da rede regular e o professor do AEE na Educação Infantil, indagar sobre as políticas públicas municipais para a inclusão na Educação Infantil, problematizar sobre a formação continuada dos professores da Educação Infantil, principalmente da creche, estudar sobre a estimulação essencial das crianças com deficiência na pré-escola.

Encerrando as nossas considerações finais trazemos o pensamento de Drago (2014) sobre a inclusão na Educação Infantil que diz:

Pensar a inclusão na Educação Infantil é lutar duas vezes: uma pelo direito da criança pequena à educação de qualidade que a veja como sujeito produtor de história, cultura e conhecimento e outro por acreditar que a criança pequena com algum tipo de comprometimento físico, mental ou sensorial tem capacidade de aprendizagem e também é sujeito social que possui, produz e reproduz cultura, conhecimento e história (DRAGO, 2014, p. 96).

Sob esta perspectiva, esperamos que esta pesquisa venha contribuir com professores, estudantes e pesquisadores para repensar a prática pedagógica com as crianças público alvo da educação especial na creche, partindo da perspectiva que a estimulação precoce pode ser uma ferramenta que auxiliará no desenvolvimento integral das crianças anteriormente mencionadas e também das crianças sem deficiência, proporcionando a apropriação da cultura.

Concluimos com a certeza de que o trabalho pedagógico é a melhor forma de propiciar a inclusão da criança com deficiência na rede regular. E esperamos que as discussões levantadas possibilitem a visualização de novos caminhos educacionais nos quais sejam garantidos a todas as crianças aprendizagem e desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ALVES, I. M. **A estimulação precoce e sua importância na Educação Infantil**: detecção de sinais de risco psíquico para o desenvolvimento. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Rio grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre/RS, 2007.

ALVES, S. M. et al. Vamos brincar de quê? Reflexões sobre a brincadeira de papéis sociais como conteúdo da mediação pedagógica com a infância. **Revista Contrapontos**, v. 10, n. 1, p. 29-40, jan./abr. 2010. Disponível em: www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/1956/1552. Acesso em 27 de mai. De 2015.

AMBROZIO, C. R. **Participação de mães na avaliação do desenvolvimento do bebê com Síndrome de Down, realizada pelo psicólogo, na estimulação precoce**. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba/PR, 2009.

ANJOS, A. R. **Cultura lúdica e infância**: contribuições para a inclusão da criança com transtorno global do desenvolvimento. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitória, 2013.

ARAÚJO, E. R. **Efeitos de um programa de intervenção precoce baseado no modelo mais que palavras – HANEN, para crianças menores de três anos com risco de autismo**. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal/RN, 2012.

ARCE, A; SILVA, J. C. É possível ensinar no berçário?: O ensino como eixo articulador do trabalho com bebês (6 meses a 1 ano de idade). In: ARCE, A; MARTINS, L. M. (ORGS). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. 2.ed.Campinas, SP: Editora Alínea, 2012, p. 163-186.

_____, A; BALDAN, M. A criança menor de três anos produz cultura? Criação e reprodução em debate na apropriação da cultura por crianças pequenas. In: ARCE, A; MARTINS, L. M. (ORGS). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012, p. 187-203.

_____, A. Interações ou Brincadeiras? Afinal o que é mais importante na Educação Infantil? E o ensino como fica? In: ARECE, A. (Org). **Interações e brincadeiras na Educação Infantil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013, p. 17-40.

_____. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho. In: ARCE, A; MARTINS, L. M. (Org.). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2007. p. 13-36.

BARBOSA, I. G; ALVES, N. N. L; MARTINS, T. A. T. O professor e o trabalho na Educação Infantil. In: LIBÂNEO, J. C; SUANNO, M. V; LIMONTA, S. V. **Didáticas e práticas de ensino**: texto e contexto em diferentes áreas do conhecimento. Goiânia: CEPED/Editora PUC Goiás, 2011. p. 133-149.

BARBOSA, E. M. Interações, aprendizagens e desenvolvimento humano em contextos escolares para a infância. In: ARCE, A. (Org). **Interações e brincadeiras na Educação Infantil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013, p. 113-140.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1986.

BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a Psicologia e a Educação atuais. 414f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara/SP, 2007.

BENINCASA, M. C. **Educação Especial e Educação Infantil**: uma análise de serviços especializados no Município de Porto Alegre. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre/RS, 2011.

BERSCH, R.; MACHADO, R. Conhecendo o aluno com deficiência física. In: SCHIRMER, C. R.; BROWNING, N.; BERSCH, R.; MACHADO, R. **Atendimento educacional especializado: Deficiência física**. SEESP/SEED/MEC. Brasília, 2007. p. 15-24.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLDRIN, L. C. F. **A especialização como espaço de formação continuada do professor da Educação Infantil de Goiás**. 246f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação. Goiânia/GO, 2007.

BRAGATTO, A. C. **Professoras de crianças de 0 a 3 anos**: dialogando sobre seus percursos formativos e os desafios enfrentados. 325f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação. São Carlos/SP, 2013.

BRAIDO, M. L. G. **O desenvolvimento afetivo de bebês com risco de autismo**. 143f. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Psicologia. Rio de Janeiro/RJ, 2011.

BRANDÃO, P. C.; JERUSALINSKY, A. A. A trajetória da estimulação precoce à psicopedagogia inicial. **Escritos da criança**, Porto Alegre, v. 3, p. 55-67, 1990.

BRANDÃO, M. T.; FERREIRA, M. Inclusão de crianças com necessidades especiais na Educação Infantil. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, n.4, p.487-502, out-dez, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações para organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil**. Nota técnica conjunta nº 2, de 04 de agosto de 2015. MEC/SECADI/DPEE-SEB/DICEI. Brasília/DF, 2015.

_____. Lei nº 13.005/14. **Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília-DF: 2014.

_____. Conselho Nacional de Saúde. Resolução 466/12, de 12 de dezembro de 2012 que estabelece as normas para pesquisa com seres humanos. In: **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 de dezembro de 2012.

_____. **Diretrizes operacionais da educação especial para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica.** Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial (SEESP), 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília- DF: MEC, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução.** Brasília- DF: MEC, 2006.

_____. Lei nº 10.172/01. Aprova o **Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Brasília- DF, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais.** Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial (SEESP), 2000.

_____. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional de Educação Infantil.** Brasília: MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes educacionais sobre estimulação precoce: o portador de necessidades educativas especiais.** Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial (SEESP), 1995.

_____. Lei nº 8.069/90. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente dá outras providências.** Brasília – DF: 1990.

_____. **Constituição Federal de 1988.** Brasília – DF: 1988.

BRAUN, P. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.** 324f. Tese (Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação. Rio de Janeiro/RJ, 2012.

BRUNO, M. M. G. **Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação/sinalização: deficiência visual.** 4.ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BUZETTI, M. C; COSTA, M. P. R. A importância do brincar na Educação Infantil para o aluno com deficiência intelectual. In: COSTA, M. P. R; RANGNI, R. A. **Educação Especial na Educação Infantil: reflexões, informações e sugestões aos professores.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p. 57-69.

CAMPOS, A. R. **Intervenção Precoce e a Família: estudo de caso de uma criança em risco.** 88f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Minho, Instituto de Educação. Minho/Portugal, 2010.

CANUTO NUNES, M. I. **Crianças público alvo da educação especial na Educação Infantil.** 148f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação. Catalão/GO, 2015.

CAPELLINI, V. L. M. F. Infância e inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais. In: VICTOR, S.L; DRAGO, R; CHICON,J.F. (Org.). **Educação Especial e Educação Inclusiva: conhecimentos, experiências e formação**. 1.ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2011.p. 128-151.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZANATA, E. M.; PEREIRA, V. A. **Ensino colaborativo**. In: Recursos e estratégias pedagógicas que favorecem a inclusão / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini e Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues, organizadoras. – Bauru: UNESP/FC, 2012. (Coleção: Práticas educacionais inclusivas).166 p. v. 5.

CARNEIRO, R. U. C; DALL'ACQUA, M. J. C. Inclusão escolar na Educação Infantil: pesquisa e prática sobre a formação em serviço de professores. In: CARNEIRO, R. U. C; DALL'ACQUA, M. J. C; CARAMORI, P. M. (ORG). **Educação especial e inclusiva: mudanças para a escola e sociedade**. Jundiaí, Paco Editorial, 2014, p. 9-28.

CARNEIRO, M. S. C. **Deficiência mental como produção social: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com Síndrome de Down**. 193f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre/RS, 2007.

CHAGAS, H. A. **Diagnóstico precoce de doenças graves no bebê e efeitos na constituição do sujeito**.142f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-graduação em Psicologia. Belo Horizonte/MG,2012.

CHIOTE, F. A. B. **A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na Educação Infantil**.188f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitória/ES, 2011.

CHRISTOFARI, A. C; FREITAS, C. R; TEZZARI, M. L. Educação Infantil e ensino fundamental: interlocuções com o Atendimento Educacional Especializado. In: **35Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação**. 2012, Porto de Galinhas-PE. ANPED. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/>.

CIA, F.; RODRIGUES, R. K. G. Ações do professor da sala de recursos multifuncionais com os professores das salas comuns, profissionais e familiares de crianças pré-escolares incluídas. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v.10, n.16, p. 81-103, jan./jun. 2014.

CORREIA, N. C. C. C. **A importância da intervenção precoce para as crianças com autismo na perspectiva dos educadores e professores de educação especial**. 143f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação)- Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa, Portugal, 2011.

COSTA, R. C. G. F. **O estado do conhecimento sobre estimulação precoce no conjunto de teses e dissertações brasileiras no período entre 2000 e 2011**. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação-Setor de Educação. Curitiba/PR, 2013.

COTONHOTO, L. A. **Currículo e Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil: possibilidades e desafios à inclusão escolar**. 264f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitória/ES, 2014.

CRUZ, D. M. C; EMMEL, M. L. G. O brinquedo e o brincar na estimulação da função manual de crianças pré-escolares com deficiência física. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, São Carlos, v. 15, n 1, p.7-17, 2007.

DIDONET, V. Creche a que veio... para onde vai.... **Em Aberto**, Brasília, v.18, n. 73, p. 11-27, jul. 2001.

DOZIART, A. Atendimento especializado em Educação Especial: desafios atuais. In: JESUS, D. M; BAPTISTA, C. R; CAIADO, K. R. M. (Org). **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do Atendimento Educacional Especializado**. 1.ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013.p.177-196.

DRAGO, R; BARRETO, M. A. S. C. B.A Perspectivas inclusivas do bebê hidrocefalo na Educação Infantil. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. (Org.). **Educação Especial e Educação Inclusiva: conhecimentos, experiências e formação**. 1.ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2011.p. 242-261.

_____, R. **Inclusão na Educação Infantil**. 2.ed.Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. Tradução de Álvaro Cabral. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr, 2004.

FELIPPE, N. M. A.; CAPELLINI, V. L. F. O processo colaborativo entre educação especial e educação comum na inclusão escolar do aluno autista. In: RODRIGUES, O. M. R.; CAPELLINI, V. L. F. **Práticas Inclusivas: fazendo a diferença**. Rio de Janeiro, RJ: Wak Editora, 2014.

FONSECA, B. **Mediação escolar e autismo: a prática pedagógica intermediada na sala de aula**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

FONSECA, V. **Educação Especial: programa de estimulação precoce – Uma introdução as ideias de Feuerstein**. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FONTANA, R. A. C. **Mediação Pedagógica na sala de aula**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

_____. R. A. C. **Como nos tornamos professoras?** 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, julho/2002.

FREITAS, A. P.; CAMARGO, E. A. A.; MONTEIRO, M. I. B.O discurso do professor e os processos de constituição escolar de Maria. In: **30 Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação**. 2007, Caxambu, MG: ANPED. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/>.

GARCÍA SÁNCHEZ, F. A. et al. **Crterios de calidad estimular**: Para niños de 0 a 3 años. Múrcia: ATEMP, 2003.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. **Revista Inclusão**, MEC/ SEESP, n.1, p. 01-06, 2005.

GÓES, M. C. R. O brincar de crianças surdas: a linguagem no jogo imaginário. In: **24 Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação**. 2001, Caxambu, MG: ANPED. Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/>.

_____, M. C. R. As relações intersubjetivas na construção do conhecimento. In: SMOLKA, A. L.; GÓES, M. C. (Orgs.). **A significação nos espaços educacionais**: interação social e subjetivação. Campinas: Papirus, 1997. p. 11-28.

_____, M. C. R. de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (org.). **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002, p. 95 – 114.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento/ Instituto Mauro Borges de **Estatísticas e Estudos Socioeconômicos**. Disponível em: http://www.seplan.go.gov.br/sepin/perfilweb/estatística_bde.asp. Acesso em 30 de março de 2015.

GORETTI, A. C. S. **A relação mãe-bebê na estimulação precoce**: um olhar psicanalítico. 133f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Católica de Brasília. Brasília, Programa de Pós-graduação em Psicologia. Brasília/DF, 2012.

GUIMARÃES, D.; GUEDES, A. O.; BARBOSA, S. N. Cuidado e cultura: propostas curriculares para o trabalho com crianças de até três anos. In: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (ORGS). **Educação Infantil**: formação e responsabilidade. 1. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013, p. 243-258.

HANSEL, A.F. **Estimulação precoce baseada em equipe interdisciplinar e participação familiar: concepções de profissionais e pais**. 139f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação-Setor de Educação. Curitiba/PR, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. www.ibge.gov.br. Acesso em 28 de março de 2015.

INTRA, Z. F.; OLIVEIRA, I. M. Brincadeira de faz-de-conta, medo e mediação. In: Congresso brasileiro de educação: políticas e práticas educativas para a infância. 1., 2007, Bauru. **Anais do I Congresso Brasileiro de Educação**: Políticas e Práticas Educativas para a Infância. Bauru. CBE, 2008. v. 1. p. 514-526.

JAMBERSI, B. P. A arte de contar histórias na sala de aula: do didatismo ao encantamento. In: ARCE, A. (Org). **O trabalho pedagógico com crianças até três anos**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014, p. 13-36.

JOLY, I. Z. L.; JOLY, M. C. L. Musicaliza: a música no cotidiano escolar na Educação Infantil para crianças pequenas. In: ARCE, A. (Org). **O trabalho pedagógico com crianças até três anos**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014, p. 123-142.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. S.; CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (ORGS). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCAR, 2013.p. 185-200.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012a. p. 59-84.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012b. p. 119-142.

LIBÂNIO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004.

LIMA, M. B. B. S.; DOZIART, A. Cenas do cotidiano nas creches e pré-escolas: um olhar sobre as práticas de inclusão. In: **36 Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação**. 2013, Goiânia, GO: ANPED. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/>.

LOPES, K. S.; LACERDA, C. B. F. **Instrutor surdo: focalizando as práticas de ensino da língua brasileira de sinais na Educação Infantil**. V Seminário Nacional de Educação Especial, IV Encontro de Pesquisadores em Educação Especial e Inclusão Escolar. Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação, 2012.

MALDONADO, D. P. A. **Prevenção de problemas de comportamento em crianças pré-escolares: intervenção envolvendo múltiplos agentes**.304f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília/SP, 2011.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a entrevista para a pesquisa em educação especial: um estudo sobre a análise de dados. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA C. R.; VICTOR, S. L. (ORGS). **Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções**. Vitória: Edufes, 2006, p. 361-386.

MARQUES, H. C. R.; BARROCO, S. M. S.; SILVA, T. S. A. O ensino da Língua Brasileira de Sinais na Educação Infantil para crianças ouvintes e surdas: considerações com base na psicologia histórico-cultural. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v. 19, n.4, p. 503-518, out-dez., 2013.

MARQUES, H. C. R. **O ensino de língua brasileira de sinais para crianças ouvintes e surdas: conteúdo e recurso para o desenvolvimento humano**. 154f. Dissertação (Mestrado em

Psicologia). Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Letras, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2012.

MARSON, N. L.; PEREIRA, A. M. S. Revisão da literatura sobre a utilização do lúdico na estimulação precoce em crianças de 0 a 5 anos. **Cadernos da FUCAMP**, v.10, n.13, p.81-90, 2011.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 249f. Tese (Livre docente em Psicologia). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Departamento de Psicologia. Bauru/SP, 2011.

_____. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, A; MARTINS, L. M (Orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.p.93-121.

MASCIOLI, S. A. Z. Brincar: um direito da infância e uma responsabilidade da escola. In: ANGOTTI, M. (Org). **Educação Infantil: para que, para quem e por quê**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

_____. E. G. Inclusão é possível começar pelas creches? In: **29 Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação**. 2006, Caxambu, MG: ANPED. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/>.

MELLO, A. M.; VITORIA, T. Mordidas: agressividade ou aprendizagem? In: ROSSETI-FERREIRA, M. C. et al (Orgs). **Os afazeres na Educação Infantil**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007.

_____. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a Educação Infantil. **Pro- Posições**, v.10, n. 1, mar., p. 16-27, 1999.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Tradução de Windyz Brasão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONTEIRO, A. P. H.; MANZINI, E. J. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, Jan.-Abr. 2008, v.14, n.1, p.35-52.

MORAES, E. M. G. **O sentido da deficiência para as mães de um grupo de crianças de um programa de estimulação essencial da cidade de Manaus**. 110f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Manaus/AM, 2011.

MULAS, J. P. **Análisis de un modelo de seguimiento en atención temprana**. 434f. Tesis (Doctorado en Educación). Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid. Espanha, 2007.

NASCIMENTO, A. L. **As primeiras aprendizagens da criança surda**. 154f. Dissertação (Mestrado em Letras e Ciências Humanas). Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”, Escola de Educação, Ciências, Letras, Artes e Humanidades. Rio de Janeiro/RJ, 2010.

NAVARRO, M. S.; PRODÓCIMO, E. Brincar e mediação na escola. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 633-648, jul/set. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32892012000300008> . Acesso em 27 de mai. de 2015.

NUNES, M. F.; KRAMER, S. Educação Infantil e expansão da escolaridade obrigatória: questões para apolítica, a formação e a pesquisa. In: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (ORGS). **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. 1. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013. p. 31-48.

OLIVEIRA, I. M.; PADILHA, A. M. L. Atendimento Educacional Especializado para crianças de zero a três anos. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. (Org). **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do Atendimento Educacional Especializado**. 1.ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013.p.197-218.

PAINEIRAS, L. L. **Narrativas sobre estimulação precoce evidenciando as particularidades de crianças portadoras da Síndrome Alcoólica Fetal**. 142f. Dissertação (Mestrado). Instituto Fernandes Figueira da Fundação Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro/RJ, 2005.

PASQUAL, D. M. S. **A base afetivo-volitiva na constituição de educadores(as) ambientais, doutorandos(as) do programa de pós-graduação em educação ambiental da FURG**. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental). Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Rio Grande, 2009.

PASQUALINI, J. C.; FERRACIOLI, M. U. A questão da agressividade em contexto escolar: desenvolvimento infantil e práticas educativas. In: ARCE, A; MARTINS, L. M. (ORGS). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012. p. 133-162.

PÉREZ-RAMOS, A. M. Q.; PÉREZ-RAMOS, J. **Estimulação Precoce: serviços, programas e currículos**. 2 ed. Brasília, DF: Ministério da Ação Social. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1992.

PÉREZ-RAMOS, A. M. Q. Modelos de prevenção: perspectivas dos programas de estimulação precoce. **Psicologia USP**, São Paulo, v.1, n.1, p.67-75, jun. 1990.

PLETSCH, M. D; BRAUN, P. A Inclusão de Pessoas com Deficiência Mental: um Processo em Construção. **Democratizar** , v . II, n .2, p. 1-12, mai./ago. 2008 .

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil repercussões no campo educacional**. 295f. Tese (Doutorado). Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Brasília/DF, 2010.

POWERS, E. O desenvolvimento e a educação da criança autista. In: C. COLL, J. P. et al. (Orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

RABELO, D. B. **O bebê surdo na Educação Infantil: um olhar sobre inclusão e práticas pedagógicas.** 173f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitória/ES, 2014.

RAIÇA, D; PRIOSTE, C; MACHADO, M.L.G. **Dez questões sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiência mental.** São Paulo: Avercamp, 2006.

RAUPP, M. D. **Concepções de formação das educadoras da infância em Portugal e das professoras de Educação Infantil no Brasil: o discurso dos intelectuais (1995-2006).** 230f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências em Educação. Florianópolis/SC, 2008.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SÁNCHEZ-CARAVACA, J. **La eficacia de los Programas de Atención Temprana em niños de Riesgo Biológico: estudio sobre los efectos de un programa de Atención Temprana em niños prematuros em su primer año de vida.** 303f. Tese (Doutorado). Universidad de Murcia-Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Evolutiva y de La Educación. Murcia/Espanha, 2006.

SÁNCHEZ-CARAVACA, J.; GIL, I. C. Aplicación de programas de atención temprana siguiendo un modelo educativo. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 43, p. 33-48, jan./mar. 2012.

SCHROEDER, E. Conceitos espontâneos e conceitos científicos: o processo da construção conceitual em Vygotsky. **Atos de pesquisa em Educação-PPGE/ME FURB**, v. 2, n. 2, p. 293-318, mai./ago. 2007.

SILVA, J. C. **Práticas Educativas: a relação entre o cuidar e o educar e a promoção do desenvolvimento infantil à luz da Psicologia Histórico-Cultural.** 214f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara/SP, 2008.

SILVA, N. C. B.; AIELLO, A. L. R. Ensinando o pai a brincar com seu bebê com síndrome de Down. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 43, p. 101-116, jan./mar. 2012.

SILVA, M. C. L. **As políticas públicas para inclusão escolar e o papel dos professores na construção de conhecimentos pelas crianças com Síndrome de Down.** 93f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Amapá. Macapá, AP, 2011.

SILVA, N. C. B. **Intervenção domiciliar e envolvimento paterno: efeitos em famílias de crianças com Síndrome de Down.** 330f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas. São Carlos/SP, 2007.

SILVA, V. J. C. **Institucionalização precoce e o controle subjetivo na infância: cartografias de uma problemática contemporânea.** 84f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade Ciências e Letras. Assis/SP, 2012.

SOARES, C. F. **As diferenças no contexto da Educação Infantil**: estudo da prática pedagógica. 246f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Fortaleza, CE, 2011.

SOEJIMA, C. S.; BOLSANELLO, M. A. Programa de intervenção e atenção precoce com bebês na Educação Infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 43, p. 65-79, jan./mar. 2012.

_____, C. S. **Atenção e estimulação precoce relacionadas ao desenvolvimento da criança de zero a três anos de idade no ambiente da creche**. 134f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba/PR, 2008.

SOLER, V. T.; ROSSLER, J. H. **O papel da brincadeira no desenvolvimento do psiquismo infantil a partir da Psicologia Histórico Cultural**. Disponível em: anais.unicentro.br/cis/pdf/iv1n1/58.pdf. Acesso em 27 de mai. de 2015.

SOUZA, E. J. C. **Entre o lar e a creche: observação de um bebê através do método Bick**. 117f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Belém/PA, 2011.

SOUZA, N. N. **Concepções de educadoras de creche sobre o desenvolvimento da criança na faixa etária de zero a três anos**. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-graduação em Educação. Curitiba/PR, 2008.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 1999.

TARTUCI, D.; VIEIRA, S.S. As práticas educativas de professores de Educação Infantil envolvendo crianças com necessidades educacionais especiais. **Anais...VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**, 2011, p. 322-331.

TEIXEIRA, L. Pedagogia histórico-crítica: contribuições para a superação do conhecimento tácito na formação dos professores. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013, p. 17-32.

TURA, M. L. R. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org). **Itinerários de Pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TURETTA, B. A. R. Crianças com necessidades especiais na Educação Infantil: um estudo sobre o brincar. In: MONTEIRO, M. I. B.; FREITAS, A. P.; CAMARGO, E. A. A. (Org). **Relações de ensino na perspectiva inclusiva**: alunos e professores no contexto escolar. 1 ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014. p.135-164.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação**: Sobre necessidades educativas especiais. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, 7-10 de junho, 1994.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em Educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

VICTOR, S. L. Aspectos presentes na brincadeira de faz-de-conta da criança com Síndrome de Down. In: **24 Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação**. 2001, Caxambu, MG: ANPED. Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/>.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afache. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e Linguagem**. Editora Ridendo Castigat Mores. 2001. Disponível em: www.jahr.org.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; Tradução de: Maria da Pena Villalobos. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012.p. 103-118.

VITTA, F. C. F de. **Cuidado e educação nas atividades de berçário e suas implicações na atuação do profissional para a atuação no desenvolvimento e inclusão da crianças de 0 a 18 meses**.162f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. São Carlos/SP, 2004.

_____, F. C. F. de; VITTA, A.; MONTEIRO, A. S.R. Percepção de professores de Educação Infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 3, p. 415-428, set-dez, 2010.

_____, F. C. F. de; SILVA, K. L.; MORAES, M. C. A. F. **Conceito sobre a educação da criança deficiente, de acordo com os professores de educação infantil da cidade de Bauru**. 2002. 65f. Relatório final de pesquisa (Iniciação Científica-CNPq). Universidade do Sagrado Coração, Bauru, SP.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas- Vol.V: Fundamentos de Defectologia**. Traducción de Julio Guillermo Blank. Madrid: Machado Grupo de distribución, 2012.

ANEXO**Parecer consubstanciado do CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: A estimulação precoce de crianças com deficiência na creche: desafios para a prática pedagógica e inclusão

Pesquisador: Gabriela Silva Braga Borges

Área Temática:

Versão:2

CAAE: 35781214.0.0000.5083

Instituição Proponente: Universidade Federal de Goiás – UFG

Patrocinador Principal: Financiamento próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer:887.306

Data da Relatoria:16/11/2014

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de mestrado, cuja pesquisa será qualitativa de campo, a qual será realizada por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar as explicações e interpretações que ocorrem naquela realidade.

O projeto será desenvolvido na cidade de Catalão/ GO, tendo como campo de pesquisa as creches municipais que atendem crianças com deficiência, bem como as professoras que trabalham com estas crianças. A pesquisadora declara que a coleta de dados só terá início após aprovação pelo CEP e obtenção de consentimento dos sujeitos da pesquisa.

Os instrumentos para coleta dos dados serão a observação participante e entrevista semiestruturada sobre os temas inclusão, Educação Infantil e estimulação precoce para que o entrevistado além de responder as perguntas formuladas possa se expressar livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramento do tema principal.

Foi apresentado cronograma, referências bibliográficas e o instrumento para coleta de dados.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral:

Compreender, a partir do olhar do professor, como é realizado o processo estimulação precoce de crianças com deficiências, na idade de 0 a 3anos, nas creches municipais de Catalão–GO.

Objetivos Específicos:

Verificar se as crianças com deficiência são estimuladas precocemente em suas salas de aulas. Compreender como ocorre o processo de inclusão de crianças com deficiência na creche. Perceber qual a contribuição dos professores para efetivar o processo de inclusão na creche.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há referência a riscos e benefícios aos sujeitos da pesquisa.

Pode ocorrer constrangimento, mas é assegurado ao sujeito a liberdade de retirar sua participação em qualquer momento da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto apresentava as seguintes pendências:

1) Adequar o cronograma do projeto ao cronograma das informações gerais, sugere-se determinar ao início da coleta em dezembro de 2015.

2) Apresentar o orçamento detalhado.

3) Descrever a metodologia para coleta de dados: recrutamento, como será feita a observação e o momento de aplicação de questionário.

4) Descrever o número, a idade, o sexo, os critérios de inclusão e exclusão dos sujeitos da pesquisa.

5) Explicitar no projeto que as entrevistas serão gravadas e como será mantido este material.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Quanto aos termos havia as seguintes pendências:

1) Como a assinatura do sujeito está em página separada do texto, recomendamos que sejam feitas rubricas do pesquisador e participante da pesquisa em todas as páginas, quando da aplicação do TCLE.

2) No cabeçalho do TCLE o timbre deve ser da instituição proponente.

Recomendações:

Quanto ao projeto:

1) Na página 10, segundo parágrafo, corrigir o número da resolução para 466/2012.

2) Na página 11, primeiro parágrafo, deixar a redação (As entrevistas serão gravadas e transcritas na íntegra sendo oferecida ao participante pra verificação. As informações fornecidas por meio das entrevistas poderão posteriormente ser utilizadas para trabalhos científicos e acadêmicos) mais clara quanto à guarda e descarte das fitas (material) e utilização do mesmo exclusivamente para a finalidade prevista no protocolo.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências anteriores foram atendidas.

As atuais pendências são de correção e complementação da redação do projeto. As correções devem ser enviadas sob forma de notificação, via Plataforma Brasil.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Enviar sob a forma de NOTIFICAÇÃO, via Plataforma Brasil, as recomendações elencadas acima.

GOIANIA, 26 de
Novembro de 2014

Assinado por: João Batista de Souza
Coordenador



Termo de anuência

O Secretário Municipal de Educação Arcilon de Sousa Filho está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “A estimulação precoce de crianças com deficiência na creche: desafios para a prática pedagógica e inclusão”, coordenado pela pesquisadora Gabriela Silva Braga Borges, desenvolvido na **Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão no Programa de Pós-Graduação em Educação**.

A Secretaria Municipal de Educação assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de novembro de 2014 até fevereiro de 2015.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso da pesquisadora responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados.

Catalão, de de 201.....

Assinatura/Carimbo do responsável pela instituição pesquisada

Rua Nassim Agel 505, Bairro: Centro; Telefones: (64) 3441-5000/3441-1827

www.catalao.go.gov.br/orgaos/secretaria-da-educacao

APÊNDICE 2

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

REGIONAL CATALÃO

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS –GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGEDUC

Av. Lamartine P. Avelar, 1120.Setor Universitário-Catalão(GO) CEP:75704 020

Fone: (64) 3441-5366. E-mail:ppgeduc.ufg@gmail.com

Roteiro de observação

A observação se pautará nos seguintes itens:

- I) Espaço físico: acesso, sala de aula, banheiro, refeitório, parquinho;
- II) Participantes: professor, monitor, professor de apoio (se tiver);
- III) Interação entre criança incluída e a professora e ainda alunos/criança/professora;
- IV) Relação dos funcionários da creche com a criança;
- V) Atividades desenvolvidas em sala com os outros alunos e a criança com deficiência: rotina, didáticas, lúdicas, música, história e outras.
- VI) Agrupamentos: atividades de grupo, pequenos grupos, livres agregações e tarefa individual;
- VII) Atividades de estimulação da criança com deficiência: inclusão da criança com deficiência no grupo das outras crianças; adaptação curriculares e de materiais para facilitar a participação; a criança é estimulada de forma a atender suas necessidades; há atividades que estimulem o desenvolvimento da criança (motor, cognitivo, socialização, autocuidado etc); a classe possui materiais para a estimulação da criança;
- VIII) Modalidades de participação das crianças com deficiência nas atividades propostas pelo professor: passivamente sem intervenção, realiza as atividades sozinha, participa respondendo às demandas, participa ativamente sem solicitação, participa autonomamente, participa desordenadamente;
- IX) Modalidades de gestão do professor: direta, intermediária, autônoma;
- X) Tempo: registro do período de duração de cada atividade.

APÊNDICE 3

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS –GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGEDUC

Av. Lamartine P. Avelar, 1120.Setor Universitário-Catalão(GO) CEP:75704 020

Fone: (64) 3441-5366. E-mail:ppgeduc.ufg@gmail.com

Roteiro de entrevistas-professoras regentes**Identificação das participantes:**

Nome: _____

Sexo: _____ Idade: _____ Estado civil: _____

Função: _____

Qual o seu nível de escolaridade?

Graduação: _____

Pós-Graduação: _____

Quanto tempo de experiência docente? _____

Quanto tempo trabalha na Educação Infantil? _____

Há quanto tempo trabalha na rede municipal? E neste Cmei?

Entrevista semiestruturada:

1. Para você qual a importância da Educação Infantil?
2. Como você vê o trabalho educativo na Educação Infantil?
3. Possui algum curso de capacitação na área da Educação Especial?
4. Como você percebe a inclusão escolar?
5. Para você por que a inclusão deve começar pela Educação Infantil?

6. Já trabalhou com alunos com deficiência? Se sim, quais especificidades?
7. Como foi a chegada da criança com deficiência na sua sala de aula?
8. O que você sabia sobre a deficiência da criança?
9. Conte –me um pouco de como é a criança na sala de aula?
10. Para você quais são as possibilidades educacionais da criança?
11. Como é o trabalho educativo desenvolvido com a criança?
12. Como você acompanha e registra o desenvolvimento do seu aluno?
13. Como é a participação da criança nas atividades que são desenvolvidas em sala de aula?
14. Qual a relação dos demais alunos com a criança?
15. Quais as principais dificuldades que você enfrenta no que diz respeito ao processo de aprendizagem e inclusão da criança?
16. Que tipo de material de apoio você usa ou tem disponível pra trabalhar com a criança?
17. O que você entende por estimulação precoce?
18. Como você trabalha a estimulação precoce com seu aluno?
19. A rede municipal oferece programa de formação para os professores na área da Educação Especial?

APÊNDICE 4

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CAMPUS CATALÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS –GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGEDUC
Av. Lamartine P. Avelar, 1120.Setor Universitário-Catalão(GO) CEP:75704 020
Fone: (64) 3441-5366. E-mail:ppgeduc.ufg@gmail.com

Roteiro de entrevistas-professora sala de recursos multifuncionais**Identificação das participantes:**

Nome: _____

Sexo: _____ Idade: _____ Estado civil: _____

Função: _____

Qual o seu nível de escolaridade?

Graduação: _____

Pós-Graduação: _____

Quanto tempo de experiência docente? _____

Há quanto tempo trabalha na rede municipal? _____

Há quanto tempo trabalha na sala de recursos multifuncionais? _____

Entrevista semiestruturada:

1. Como é o trabalho do professor da sala de recursos?
2. Como você vê o trabalho educativo na Educação Infantil?
3. Como você percebe a inclusão escolar?
4. Como é o trabalho desenvolvido com a criança na sala de recursos?
5. Como é a participação da criança nas atividades?

6. Você notou alguma diferença no desenvolvimento da criança desde que ela começou a frequentar a sala de recursos?

7. Como você definiria a estimulação precoce?

8. De que modo a estimulação precoce poderia ser trabalhada pelo professor regente no dia-a-dia da sala de aula?

9. Você orienta de alguma forma, a professora regente ou a professora de apoio pra desenvolver um trabalho com a criança?



APÊNDICE 5

Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE

Você Sra. está sendo convidada a participar, como voluntária, da pesquisa intitulada “A estimulação precoce de crianças com deficiência na creche: desafios para a prática pedagógica e inclusão”. Meu nome é **Gabriela Silva Braga Borges**, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Educação Infantil. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação, você não será penalizada de forma alguma. Mas, se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável, via e-mail (gabysbborges@hotmail.com) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através dos seguintes contatos telefônicos: (64)8116-1564/(64)3441-3746 (recado). Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, no telefone (62)3521-1215.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

TÍTULO: A estimulação precoce de crianças com deficiência na creche: desafios para a prática pedagógica e inclusão.

JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E OS PROCEDIMENTOS UTILIZADOS NA PESQUISA: Este trabalho faz parte da pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás-Regional Catalão. O presente estudo investiga a estimulação precoce de crianças com deficiência na creche: desafios para a prática pedagógica e inclusão, e tem como objetivo compreender, a partir do olhar do professor, como é realizado o processo estimulação precoce de crianças com deficiências, na idade de 0 a 3 anos, nas creches municipais de Catalão–GO. Dessa forma investigaremos a relação entre inclusão, crianças de zero a três anos na creche e estimulação precoce. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que se pautará na análise dos dados obtidos pelo referencial teórico, observação e entrevista com professores das creches, da cidade de Catalão-GO, que possuem crianças com deficiência entre seus alunos. As entrevistas serão gravadas e transcritas na íntegra sendo oferecida ao participante para verificação. Esta

iniciativa é espontânea. Caso não queira participar, isso em nada acarretará no seu tratamento diante da sua Instituição ou da Universidade Federal de Goiás. As informações fornecidas através das entrevistas poderão posteriormente ser utilizadas para trabalhos científicos e acadêmicos; a identificação da instituição e de seus profissionais serão mantidos em sigilo, isto é, a pesquisadora assegura o completo anonimato dos participantes.

Não há risco significativo para o profissional em participar deste estudo. O consentimento para participação na pesquisa é inteiramente voluntário, não tendo sofrido nenhuma forma de pressão, aos profissionais convidados. A participação na pesquisa é voluntária e não haverá em hipótese alguma pagamento ou gratificação financeira pela participação. No decorrer da pesquisa, o sujeito pesquisado terá livre arbítrio para nela permanecer ou desistir. Como não haverá nenhum tipo de despesa para o profissional pesquisado, não haverá nenhum tipo de ressarcimento de despesas decorrentes da participação na pesquisa.

1.2 Consentimento da Participação da Pessoa como Sujeito da Pesquisa:

Eu,, inscrito(a) sob o RG/ CPF/ n.º de matrícula, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “A estimulação precoce de crianças com deficiência na creche: desafios para a prática pedagógica e inclusão”. Informo ter mais de 18 anos de idade, e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui, ainda, devidamente informado(a) e esclarecido(a), pela pesquisadora responsável Gabriela Silva Braga Borges, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Catalão, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

APÊNDICE 6
Artigos da Anped

Título	Autor	Ano	Reunião	Instituição
O brincar de crianças surdas: examinando a linguagem no jogo imaginário.	Maria Cecília R. de Góes	2001	24 ^a	UNIMEP
Aspectos presentes na brincadeira de faz-de-conta da criança com síndrome de Down.	Sonia Lopes Victor	2001	24 ^a	UFES
Inclusão é possível começar pelas creches?	Enicéia Gonçalves Mendes	2006	29 ^a	UFSCAR
O discurso do professor e os processos de constituição escolar de Maria.	ANA PAULA-AEE de Freitas Evani A. A. Camargo Maria Inês B. Monteiro	2007	30 ^a	UNIMEP
O bebê com deficiência na Educação Infantil: perspectivas inclusivas do hidrocéfalo.	Rogério Drago	2010	33 ^a	UFES
Políticas de Educação Inclusiva no Brasil: uma análise da Educação Especial na Educação Infantil (2000-2010).	Rosalba M. C. Garcia Graziela M. B. Lopez	2011	34 ^a	UFSC
Educação Infantil e Ensino Fundamental: interlocução com o Atendimento Educacional Especializado.	Ana Carolina Christofari Cláudia R. de Freitas Mauren Lúcia Tezzari	2012	35 ^a	UFRGS
A mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar da criança com autismo na Educação Infantil.	Fernanda de A. B. Chiote	2012	35 ^a	UFES
Cenas do cotidiano nas creches e pré-escolas: um olhar sobre as práticas de inclusão.	Maria Betania Barbosa de Silva Lima Ana Dorziat	2013	36 ^a	UEPB

APÊNDICE 7
Artigos do SCIELO

Título	Autor	Ano	Periódico
Concepções sobre os procedimentos de intervenção e avaliação de profissionais sobre estimulação precoce.	Maria Augusta Bolsanello	2003	Educar em Revista
Efetividade de um treinamento de professores de uma escola de educação especial usando os princípios dos métodos Hanen e V.O.E.: veja, ouça e espere.	Maria de Fátima Dall'Aqua Noemi Takiuchi Jaime Luiz Zorzi	2008	Revista CEFAC
Intervenção precoce na comunicação de pais-bebê com deficiência visual.	Carla Meira Kreutz Cleonice Alves Bosa	2009	Estudos de Psicologia
Estilos interactivos de educadoras do Ensino Especial em contexto de educação-de-infância.	Catarina Grande Ana Isabel Pinto	2009	Psicologia: Teoria e Pesquisa
O momento da avaliação na intervenção precoce: o envolvimento da família estudo das qualidades psicométricas do ASQ-2 dos 30 aos 60 meses.	Patrícia Roberto de Meireles Gracaet al.	2010	Revista Brasileira de Educação Especial
Ensinando o pai a brincar com seu bebê com síndrome de Down.	Nancy Capretz Batista da Silva Ana Lúcia Rossito Aiello	2012	Educar em Revista
Programa de intervenção e atenção precoce com bebês na Educação Infantil.	Carolina Santos Soejima Maria Augusta Bolsanello	2012	Educar em Revista
Aplicación de programas de atención temprana siguiendo un modelo educativo.	Juan Sanchez-Caravaca Isidoro Candel Gil	2012	Educar em Revista
Prevención, promoción del desarrollo y atención temprana en la Escuela Infantil	Júlio Pérez-Lopez et al.	2012	Educar em Revista
Escalas de desenvolvimento infantil e o uso com bebês.	Olga Maria Piazentin Rolim Rodrigues	2012	Educar em Revista

APÊNDICE 8

Teses e dissertações da Capes

Título	Autor	Ano	Instituição	Área
Intervenção domiciliar e envolvimento paterno: efeitos em famílias de crianças com síndrome de Down.	Nancy CapretzB. da Silva	2011	UFSCAR	Tese Doutorado em Educação Especial
O sentido da deficiência para as mães de um grupo de crianças de um programa de estimulação essencial da cidade de Manaus.	Eliana Maria Girão Moraes	2011	UFAM	Dissertação Mestrado em Psicologia
Educação Especial e Educação Infantil: uma análise dos serviços especializados no município de Porto Alegre.	Melina ChassotBenincasa Meirelles	2011	UFRGS	Dissertação Mestrado em Educação
As políticas públicas para a inclusão escolar e o papel dos professores na construção de conhecimentos pelas crianças com síndrome de Down.	Maria do Carmo Lobato da Silva	2011	UNIFAP	Dissertação Mestrado em Educação
Prevenção de problemas de comportamento em crianças pré-escolares: intervenção envolvendo múltiplos agentes.	Daniela Patrícia Ado Maldonado	2011	UNESP/ Marília	Tese Doutorado em Educação
O desenvolvimento afetivo de bebês com risco de autismo.	Maria Luisa Garcia Braido	2011	PUC/RIO	Tese Doutorado em Psicologia
Entre o lar e a creche: observação de um bebê através do método Bick.	Eliane de Jesus da Costa Souza	2011	UFPA	Dissertação Mestrado em Psicologia
As diferenças no contexto da Educação Infantil: um estudo da prática pedagógica.	Cristina Facanha Soares	2011	UFC	Tese Doutorado em Educação
Efeitos de um programa de intervenção precoce baseado no modelo mais que palavras – HANEN, para crianças menores de três anos com risco de autismo.	Eliana Rodrigues Araújo	2012	UFRN	Dissertação Mestrado em Educação
Institucionalização precoce e controle subjetivo na infância: cartografias de uma problemática contemporânea.	Vivian de Jesus Correia e Silva	2012	UNESP/ Assis	Dissertação Mestrado em Psicologia
A relação mãe-bebê na estimulação precoce: um olhar psicanalítico.	Amanda Cabral dos Santos Goretti	2012	UCB	Dissertação Mestrado em Psicologia
Estimulação precoce baseada em equipe interdisciplinar e participação familiar: concepção de profissionais e pais.	Ana Flávia Hansel	2012	UFPR	Tese Doutorado em Educação
Diagnóstico precoce de doenças graves no bebê e efeitos na constituição do sujeito.	Heloisa Alves Chagas	2012	PUC/MINAS	Dissertação Mestrado em Psicologia
O ensino de Língua Brasileira de Sinais para crianças ouvintes e surdas: conteúdo e recurso para o desenvolvimento humano.	Hivi de Castro Ruiz Marques.	2012	UEM	Dissertação Mestrado em Psicologia